



# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

Η Ηθική ως παράμετρος της άσκησης Διοίκησης σε σχολικές μονάδες της  
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

της

ΚΥΡΜΕΛΗ ΕΥΘΑΛΙΑΣ

Επιβλέπων Καθηγητής

Μιχάλης Βιτούλης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη  
διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Νοεμβριος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



**Μπορείτε να:**

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

**Υπό τους ακόλουθους όρους:**

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 9 Νοεμβρίου 2019

Ο/Η Δηλών/ούσα: Ευθαλία Κυρμελή



## Περίληψη

Η ηθική, από την αρχαιότητα ακόμη, αποτέλεσε σημείο αναφοράς της πολιτικής και κοινωνικής ζωής κι έχτισε τα θεμέλια της αρχαιοελληνικής φιλοσοφίας, παιδείας και κοινωνίας. Μελετώντας την Αριστοτελική ηθική των αρετών, διαπιστώνει κανείς, ότι η ηθική δεν αποτελεί εμπόδιο της ανθρώπινης ύπαρξης και συμπεριφοράς, αλλά πεδίο ελεύθερης σκέψης και δράσης. Αυτή η ηθική είναι που οδηγεί στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης, των αξιών, των ηθικών επιλογών και διλημμάτων που καλείται να διαχειριστεί η σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία. Άλλωστε η έννοια της ηγεσίας περιλαμβάνει και την έννοια της ηθικής. Τα συνεχώς αυξανόμενα φαινόμενα κοινωνικής και σχολικής παθογένειας ανέδειξαν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της έννοιας της ηθικής κι της επανένταξής της στη σχολική ηγεσία με στόχο την πνευματική αφύπνιση. Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την ηθική διάσταση του ρόλου του διευθυντή, ο οποίος αποτελεί και τον ηθικό καθοδηγητή της σχολικής μονάδας, τους ηθικούς προβληματισμούς και διλήμματα που προκύπτουν από τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς, τους τρόπους επίλυσης των μεταξύ τους συγκρούσεων, καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηθική. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την επιθυμία πολλών εκπαιδευτικών για αλλαγή του τρόπου που αντιλαμβάνονται την ηθική, καθώς δεν υπάρχει ξεκάθαρη άποψη για το τι είναι ηθική. Αναγνωρίζεται η συμβολή του διευθυντή στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών με την προσωπική του στάση και συμπεριφορά αλλά και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου μέσω των ηθικών του αξιών και της συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, διαπιστώνεται η σημαντικότητα της ένταξης προγραμμάτων στελεχών εκπαίδευσης για τη διδασκαλία ηθικών αξιών και αντιμετώπισης ηθικών διλημμάτων. Η ηθική επομένως, συμβάλλει στην εξέλιξη και στην πρόοδο του σχολείου, μέσα από μία ηγεσία δημοκρατική που στηρίζει τα θεμέλιά της στις ηθικές αξίες.

**Λέξεις κλειδιά:** ηθική, ηθική ηγεσία, εκπαιδευτική ηγεσία, αριστοτελική ηθική, ηθικά διλήμματα.

## **Abstract**

Ethics, since ancient times, has been a reference point for political and social life and has built the foundations of ancient Greek philosophy, education and society. Studying the Aristotelian ethics of virtues, one finds that morality is not an obstacle to human existence and behavior, but a field of free thinking and action. This ethics leads to a better and deeper understanding of the human existence, values, moral choices and dilemmas that modern education leadership is called to manage. Besides, the concept of leadership includes the concept of ethics. The increasing phenomena of social pathogenesis have highlighted the need to redefine the concept of ethics and reintegrate it into school leadership. The aim of this qualitative research is to highlight the ethical dimension of the role of the director, who is also the school's moral guide, the ethical concerns and dilemmas arising from his relationship with the educators, the ways of solving the conflicts between them, as well as teachers' perceptions of ethics. The results of the survey have highlighted the desire of many teachers to change the way they perceive ethics, as there is no clear view of what ethics is. The manager's contribution to the moral education of children with his / her personal attitude, as well as the effectiveness of the school through his / her moral values and his / her cooperation with teachers, is acknowledged. It also notes the importance of integrating training programs for teaching moral values and dealing with moral dilemmas. Ethics therefore contributes to the development and progress of the school, through a democratic leadership that supports its foundations in ethical values.

**Key words:** ethics, morality, moral leadership, educational leadership, Aristotelian ethics, moral dilemmas.

## Πίνακας Περιεχομένων

Υπεύθυνη Δήλωση.....	3
Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Πίνακας Περιεχομένων.....	6
Πίνακας Διαγραμμάτων και Πινάκων.....	7
Ευχαριστίες.....	10
Εισαγωγή.....	11
1. Κεφάλαιο πρώτο- Ηθική.....	14
1.1 Τι είναι ηθική;.....	14
1.2 Αριστοτελική ηθική - Η παιδαγωγική αξία της Αριστοτελικής φρόνησης.....	18
1.3 Διάκριση Ηθικού - ηθικολογικού (Δύο διαφορετικές πτυχές της Ηθικής).....	20
1.4 Ο γενικός και ηθικός σκοπός της εκπαίδευσης.....	22
1.5 Ιστορική αναδρομή της Ηθικής στην ελληνική εκπαίδευση.....	25
2. Κεφάλαιο Δεύτερο- Ηγεσία και Διοίκηση.....	28
2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου Ηγεσία.....	28
2.2 Ιστορική αναδρομή της Ηγεσίας.....	29
2.3 Στυλ Ηγεσίας.....	31
<b>2.3.1. Στυλ Ηγεσίας κατά τους Blake &amp; Mouton (1964):</b> .....	33
<b>2.3.2. Στυλ Ηγεσίας σύμφωνα με τον Likert (1969):</b> .....	33
<b>2.3.3. Στυλ Ηγεσίας σύμφωνα με τον Goleman et al (2002):</b> .....	34
2.4 Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του Ηγέτη.....	36
2.5. Χαρακτηριστικά επιτυχημένου ηγέτη.....	38
2.6. Θεωρίες Διοίκησης.....	40
<b>2.6.1. Κλασσική Σχολή</b> .....	41
<b>2.6.2. Νεοκλασική Σχολή</b> .....	42
<b>2.6.3. Σύγχρονη σχολή</b> .....	44
2.7. Διαφορές Ηγέτη και Μάνατζερ - Ηγεσίας Διοίκησης.....	45
3. Κεφάλαιο τρίτο- Ηγεσία και Εκπαίδευση.....	47

3.1.	Εκπαιδευτική ηγεσία.....	47
3.2.	Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	48
3.2.1	Διοικητική ηγεσία.....	49
3.2.2	Διαπροσωπική ηγεσία.....	49
3.2.3	Διανεμημένη ή Κατανεμημένη ή Συμμετοχική ηγεσία.....	50
3.2.4	Μετασχηματιστική ηγεσία.....	51
3.2.5	Συναλλακτική ηγεσία.....	53
3.2.6	Ενδεχομενική Ηγεσία ή Συγκυριακή ή Ηγεσία των πιθανοτήτων.....	54
3.2.7	Καθοδηγητική ή Παιδαγωγική Ηγεσία.....	55
3.3.	Ηγετικές ικανότητες - δεξιότητες των στελεχών εκπαίδευσης.....	56
4.	Κεφάλαιο τέταρτο- Ηθική ηγεσία.....	58
4.1.	Η έννοια της Ηθικής Ηγεσίας.....	58
4.2.	Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση.....	60
4.3.	Η θεωρία της Ηθικής ανάπτυξης κατά τον Lawrence Kohlberg.....	62
4.4.	Ηθικά Διλήμματα στην Σχολική Ηγεσία.....	63
4.5.	Οι αρετές και τα χαρακτηριστικά του Ηθικού Ηγέτη.....	66
4.6.	Ένταξη της Ηθικής στην προετοιμασία μελλοντικών στελεχών Εκπαίδευσης.....	72
5.	Μεθοδολογία έρευνας.....	76
5.1.	Στόχοι της έρευνας.....	76
5.2.	Ερευνητικά Ερωτήματα.....	78
5.3.	Επιλογή του δείγματος.....	79
5.4.	Ερευνητικό Εργαλείο.....	79
5.5.	Στατιστική ανάλυση.....	80
6.	Ανάλυση Αποτελεσμάτων έρευνας.....	82
6.1.	Δημογραφικά στοιχεία.....	82
6.2.	Στάσεις και αντιλήψεις εκπ/κων για ζητήματα «Ηθικής».....	83
6.2.1.	Η αντίληψη των Εκπ/κών και των Δ/ντών για την Ηθική. Η σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα.....	84
6.2.2.	Η συμβολή του Διευθυντή στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών.....	89
6.2.3.	Ηθικά διλήμματα στις σχέσεις μεταξύ διευθυντών - εκπαιδευτικών - μαθητών. Τρόποι αντιμετώπισης.....	98
6.2.4.	Η σχέση ανάμεσα στο Δίκαιο και την Ηθική.....	107



6.2.5. Η άποψη των Εκπ/κών και Δ/ντών για την ένταξη της ηθικής και της διαχείρισης ηθικών διλημάτων σε επιμορφωτικά προγράμματα στελεχών εκπαίδευσης.

112

6.3. Επαγωγική Στατιστική.....	113
7. Συμπεράσματα- Επίλογος.....	124
8. Περιορισμοί της έρευνας.....	128
9. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	128
Βιβλιογραφία.....	129
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	129
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	132
Αναφορά από διαδίκτυο.....	139
Παράρτημα- Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	140
Α' μέρος- Δημογραφικά στοιχεία.....	140
Β' μέρος- Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπ/κων για ζητήματα «Ηθικής».....	140
Γ' μέρος- Ηθική και Διοίκηση.....	143

## **Πίνακας Διαγραμμάτων και Πινάκων**

Πίνακας 1- Διαφορές Ηγέτη και Μάνατζερ (Μπουραντάς, 2005).....	48
Πίνακας 2- Ιδιότητα.....	84
Πίνακας 3-Φύλο.....	84
Πίνακας 4- Ηλικία.....	84
Πίνακας 5-Έτη υπηρεσίας.....	85
Πίνακας 6- Περιοχή.....	85
Πίνακας 7- Διαχωρισμός Ηθικής μεταξύ σωστού και λάθους.....	86
Πίνακας 8- Διαχωρισμός Ηθικής μεταξύ καλού και κακού.....	86
Πίνακας 9- Η Ηθική ως εμπόδιο στην εξελικτική πορεία του σχολείου.....	87
Πίνακας 10- Πίνακας Διασταύρωσης για την ερώτηση «Η Ηθική ως εμπόδιο στην εξελικτική πορεία του σχολείου» με βάση την ιδιότητα.....	88
Πίνακας 11- Παράγοντες που συμβάλουν στην σχολική αποτελεσματικότητα.....	89
Πίνακας 12- Πίνακας Διασταύρωσης για τον παράγοντα Ηθική με βάση την ηλικία.....	89
Πίνακας 13- Η επιρροή του Κώδικα Ηθικής ενός Διευθυντή.....	90
Πίνακας 14-Πίνακας διασταύρωσης- η επιρροή του κώδικα Ηθικής του διευθυντή σε σχέση με την Ιδιότητα.....	91
Πίνακας 15- Η συμβολή του Διευθυντή στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών.....	91
Πίνακας 16-Τρόποι μέσω των οποίων ο διευθυντής μπορεί να συμβάλλει στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών.....	92
Πίνακας 17- Επιβολή και Ηθική - Πίνακας Διασταύρωσης 4.....	92
Πίνακας 18- Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι και ηθικός καθοδηγητής.....	93
Πίνακας 19- Οι ηθικές αξίες του διευθυντή.....	94
Πίνακας 20- Πίνακας Διασταύρωσης 5 - Οι ηθικές αξίες του διευθυντή σε σχέση με την ιδιότητα.....	95
Πίνακας 21- Πίνακας Διασταύρωσης 6 - Οι ηθικές αξίες του διευθυντή σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας.....	95

Πίνακας 22- Πίνακας Διασταύρωσης 7 - Οι ηθικές αξίες του διευθυντή σε σχέση με την περιοχή.....	95
Πίνακας 23-Μαθητές.....	96
Πίνακας 24-Εκπαιδευτικοί.....	96
Πίνακας 25-Γονείς.....	97
Πίνακας 26- Συμμετοχή Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων.....	98
Πίνακας 27- Εναλλακτικές προτάσεις.....	99
Πίνακας 28- Οι εναλλακτικές προτάσεις του Διευθυντή σε σχέση με την Ιδιότητα - Πίνακας Διασταύρωσης 8.....	99
Πίνακας 29- Η σύγκρουση των καθηκόντων του διευθυντή με την ηθική.....	100
Πίνακας 30- Σύγκρουση των αρμοδιοτήτων των Διευθυντών σε σχέση με την Περιοχή - Πίνακας Διασταύρωσης 9.....	101
Πίνακας 31- Οι συγκρούσεις ηθικής μεταξύ των Διευθυντών και των Εκπαιδευτικών.....	102
Πίνακας 32- Πίνακας Διασταύρωσης 10 - Οι συγκρούσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών σε σχέση με την Ιδιότητα.....	102
Πίνακας 33- Ηθικά ζητήματα μεταξύ εκπαιδευτικών.....	103
Πίνακας 34- Πίνακας Διασταύρωσης 11.....	104
Πίνακας 35- Πίνακας Διασταύρωσης 12.....	104
Πίνακας 36- Τρόποι επίλυσης συγκρούσεων.....	105
Πίνακας 37- Ηθικά διλήμματα στην άσκηση διοίκησης.....	106
Πίνακας 38- Πίνακας Διασταύρωσης 15 - Συσχετισμός διοίκησης με ηθικά διλήμματα με την ιδιότητα.....	106
Πίνακας 39- Τομείς άσκησης διοίκησης που σχετίζονται με τα περισσότερα ηθικά διλήμματα .....	107
Πίνακας 40- Πίνακας Διασταύρωσης 16.....	108
Πίνακας 41- Πίνακας Διασταύρωσης 17.....	108
Πίνακας 42- Πίνακας Διασταύρωσης 18.....	109
Πίνακας 43- Παραβίαση Ηθικής και Δικαίου για χάρη της Νομιμότητας.....	109
Πίνακας 44- Πίνακας Διασταύρωσης 19 - Παραβίαση Ηθικής και Δικαίου σε σχέση με την Ιδιότητα.....	110
Πίνακας 45- Παράγοντες αλλαγής.....	110
Πίνακας 46- Αλλαγή στάσεων - Πίνακας Διασταύρωσης 20.....	111
Πίνακας 47- Σύγκρουση αποτελεσματικότητας και Ηθικής.....	111

Πίνακας 48- Πίνακας Διασταύρωσης 21 - Σύγκρουση αποτελεσματικότητας και ηθικής σε σχέση με την ιδιότητα.....	112
Πίνακας 49- Σύγκρουση νομιμότητας και ηθικής.....	112
Πίνακας 50- Σύγκρουση Νομιμότητας και Ηθικής σε σχέση με την Ιδιότητα - Πίνακας Διασταύρωσης 22.....	113
Πίνακας 51- Ένταξη επιμορφωτικών προγραμμάτων ηθικής.....	114
Πίνακας 52- Πίνακας Διασταύρωσης 23- Ένταξη προγραμμάτων ηθικής σε σχέση με την Ιδιότητα.....	115
Πίνακας 53- Συσχέτιση των ερωτήσεων με χρήση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου με βάση το φύλο.....	116
Πίνακας 54- Pearson Chi-Square Tests για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση το φύλο.....	117
Πίνακας 55- Συσχέτιση των ερωτήσεων με χρήση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου με βάση την προυπηρεσία.....	117
Πίνακας 56-- PearsonChi-SquareTests και Fisher-Freeman-HaltonExactTest για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση την προϋπηρεσία.....	119
Πίνακας 57- Συσχέτιση των ερωτήσεων με χρήση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου με βάση την ηλικία.....	119
Πίνακας 58- Pearson Chi-Square Tests και Fisher-Freeman-Halton Exact Test για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση την ηλικία.....	121
Πίνακας 59- Συσχέτιση των ερωτήσεων με χρήση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου με βάση την περιοχή της σχολικής μονάδας.....	121
Πίνακας 60- Pearson Chi-Square Tests και Fisher-Freeman-Halton Exact Test για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση την ηλικία.....	123
Πίνακας 61- Συσχέτιση των ερωτήσεων με χρήση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου με βάση την ιδιότητα.....	123
Πίνακας 62- Pearson Chi-Square Tests και Fisher-Freeman-Halton Exact Test για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση την ιδιότητα.....	125
Εικόνα 1-Η πυραμίδα του Maslow.....	43

## **Ευχαριστίες**

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος "Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Διεθνούς Πανεπιστημίου.

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους από τους ανθρώπους που γνώρισα, συνεργάστηκα μαζί τους και έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίησή της. Πρώτο από όλους θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας, Καθηγητή Μιγάλη Βιτούλη για την πολύτιμη καθοδήγηση του και την εμπιστοσύνη και εκτίμηση που μου έδειξε.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με υπομονή και κουράγιο προσέφεραν την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

## Εισαγωγή

Η ηθική, αν και παρεξηγημένη έννοια, έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ανάπτυξη και στην πορεία της προσωπικής και κοινωνικής ζωής. Η σπουδαιότητά της αναδύεται από το "οφείλουν" και το "δρουν" της ανθρώπινης ύπαρξης ως στοιχείο εξισορρόπησης των όντων και των κοινωνιών. Δεν είναι, επομένως, μια ουτοπική θεωρία, αντιθέτως, είναι μια λογική ενός τρόπου ζωής, ο ρυθμιστής της ανθρώπινης συμπεριφοράς για αρμονική συμβίωση. Χωρίς αυτήν ο άνθρωπος δεν έχει κανένα εσωτερικό φραγμό, ούτε προσωπικό ούτε κοινωνικό. Γι αυτό και είναι αναλλοίωτη στο πέρασμα του χρόνου και αποτελεί μια από τις πρώτες επιστήμες που θεμελιώθηκαν στη γη και επηρέασε και νεότερες επιστήμες όπως την ψυχολογία και τις κοινωνικές επιστήμες.

Από την αρχαιότητα ακόμα, η ηθική και οι ηθικές αξίες αποτελούν σημείο αναφοράς του πολιτικού και του κοινωνικού γίνεσθαι. Αποτέλεσαν τα θεμέλια του αξιακού συστήματος πάνω στο οποίο χτίστηκε η αρχαιοελληνική φιλοσοφία, παιδεία, κοινωνία. Από την αριστοτελική φιλοσοφία της ηθικής των αρετών, όπου η αρετή αποτελεί καθημερινή άσκηση και βίωμα και η μεσότητα εξυμνείται περισσότερο από κάθε άλλη αρετή, κατανοούμε ότι η ηθική, όχι μόνο δεν αποτελεί τροχοπέδη της ανθρώπινης ύπαρξης και συμπεριφοράς, αλλά, αντιθέτως, αποτελεί ελευθερία έκφρασης και δράσης.

Η ηθική των αρετών είναι που οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση των αξιών, των ηθικών επιλογών και των ηθικών διλημμάτων που καλείται να επιλύσει η σύγχρονη σχολική ηγεσία. Άλλωστε, η ηγεσία, από μόνη της, είναι μια έννοια που εμπεριέχει την ηθική. Και ο ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι ο ηθικός καθοδηγητής αυτής. Ιδιαίτερα σήμερα που η κοινωνία μας βάλλεται από μια γενικότερη, αλλά βαθύτατη κρίση αξιών, η ηθική, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, ως παράμετρος της σχολικής ηγεσίας και πλαισιωμένη από μια σύγχρονη στοχοθεσία, αποτελεί ανάγκη περισσότερο από ποτέ. Οι συνεχείς κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές έχουν διεισδύσει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον προκαλώντας πολύπλοκες συνθήκες ηθικών επιλογών και σημαντικές συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Καθώς ο σύγχρονος άνθρωπος παλεύει να ισορροπήσει σε συνεχή κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, η επιστροφή στις ηθικές αξίες και στην ανθρωπιστική πλευρά της ηθικής είναι πλέον πραγματικότητα.

Η ηθική διάσταση του ρόλου του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς δεν έχει να επιτελέσει μόνο ένα μονοδιάστατο διοικητικό έργο. Ως ηθικός καθοδηγητής αποκτά έναν ρόλο ακόμα πιο σύνθετο και δύσκολο. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές μελέτες που έχουν αναδείξει το ρόλο που διαδραματίζουν οι ηθικές αξίες ενός διευθυντή στη σωστή λήψη αποφάσεων και στην επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων.

Η παράμετρος της ηθικής στην εκπαιδευτική ηγεσία έχει εισχωρήσει τις τελευταίες δεκαετίες μέσω μιας, σχετικά πρόσφατης, μορφής ηγεσίας, της Ηθικής ηγεσίας. Οι δραματικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο παγκόσμιο στερέωμα αλλά και τα αναρίθμητα φαινόμενα κοινωνικής και σχολικής παθογένειας, ανέδειξαν την ανάγκη του επαναπροσδιορισμού της ηθικής και της επανένταξής της στη σχολική ηγεσία, αυτή τη φορά μέσα από επιμορφωτικές δράσεις που στοχεύουν στην πνευματική αφύπνιση, στη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας και στην επίλυση συγκρούσεων.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές μελέτες για την ηθική, σε επίπεδο μεταπτυχιακών και διδακτορικών ερευνών, αντικείμενο των οποίων είναι οι απόψεις φιλοσόφων της ηθικής, και κατά πόσο η ηθική διδάσκεται μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών, της Γλώσσας και της Φυσικής Αγωγής. Επίσης, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για τις μορφές διοίκησης και ηγεσίας. Όσον αφορά στην Ηθική ηγεσία, υπάρχουν αρκετές έρευνες που αναδεικνύουν την αξία της ηθικής στην εκπαίδευση. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον εστιάζει στην ανάδειξη της ηθικής, όχι μόνο ως μια μορφή ηγεσίας, αλλά ως απαραίτητη προϋπόθεση στην άσκηση της σχολικής διοίκησης. Αυτό που ερευνάται είναι η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές για την ηθική, ποιοι ηθικοί προβληματισμοί προκύπτουν από τη μεταξύ τους σχέση αλλά και από τη σχέση τους με τους μαθητές και τους γονείς, τι προτείνουν για την αντιμετώπιση των ηθικών προβληματισμών και την επίλυση ηθικών διλημμάτων.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο στηρίζει η παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας, αποσκοπώντας στην καλύτερη κατανόηση των θεωριών και των εμπειρικών μελετών που έχουν διεξαχθεί. Συγκεκριμένα:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία ανάλυση της έννοιας της ηθικής, με ιδιαίτερη αναφορά στην ηθική των αρετών του αρχαίου Έλληνα φιλοσόφου Αριστοτέλη. Σ' αυτό το κεφάλαιο αναφέρεται και ο ηθικός σκοπός της εκπαίδευσης και μια σύντομη ιστορική αναδρομή της ηθικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 19ο αιώνα μέχρι σήμερα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται ο όρος " Ηγεσία" και " Διοίκηση". Παρατίθεται η βιβλιογραφία σχετικά με τις μορφές και τα στυλ ηγεσίας, τις σχολές Διοίκησης και τα

χαρακτηριστικά ενός πετυχημένου ηγέτη, έτσι ώστε στο τρίτο κεφάλαιο να συζητηθεί η εκπαιδευτική ηγεσία και κατά πόσο οι θεωρίες της διοίκησης και της ηγεσίας μπορούν να εφαρμοστούν και με ποια μορφή στην εκπαίδευση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά και ανάλυση της Ηθικής ηγεσίας, ως μορφή ηγεσίας, αλλά και της εφαρμογής της στην εκπαίδευση με την ανάλυση των χαρακτηριστικών του ηθικού ηγέτη.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελείται από την διεξαγωγή της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Αρχικά, γίνεται η ανάπτυξη των ερευνητικών υποθέσεων, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε με το εργαλείο της έρευνας συλλογής δεδομένων και η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας.



# 1. Κεφάλαιο πρώτο- Ηθική

## 1.1 Τι είναι ηθική;

Η παραγμένη εποχή στην οποία ζει ο σύγχρονος άνθρωπος έχει διεισδύσει σε όλους τους τομείς της προσωπικής και κοινωνικής ζωής και των κοινωνικών συστημάτων όπως είναι η εκπαίδευση. Η κρίση, την οποία βιώνουμε την τελευταία δεκαετία είναι παγκόσμια, και δεν είναι μόνο οικονομική. Αντίθετα, είναι πολύ βαθιά ριζωμένη στα θεμέλια του πολιτισμού και της κοινωνίας. Είναι υπεύθυνη για την ηθική παρακμή του ανθρώπου του 21ου αιώνα. (Αργυροπούλου, 2017)

Η λέξη ηθική προέρχεται από τη λέξη ήθος, ο οποίος αποτελεί εκτενέστερο όρο της λέξης έθος. Τι είναι όμως το έθος; αρχικά σήμαινε ο συνηθισμένος τρόπος κατοικίας και κατόπιν απέκτησε την έννοια της συνήθειας, το έθιμο, ο χαρακτήρας. Σημασιολογικά υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στο έθος και ήθος, όπως για παράδειγμα η σχέση αιτίας - αποτελέσματος. Δηλαδή, το έθος (η συνήθεια) είναι η αιτία που οδηγεί στο ήθος του ανθρώπινου χαρακτήρα (αποτελέσμα). Κι έτσι διαμορφώνεται η ηθική συμπεριφορά του ανθρώπου (Νικολάου, 2015)

Αναζητώντας τη σημασία της λέξης "ηθική" σε ένα λεξικό της κοινής νεοελληνικής γλώσσας θα διαβάσουμε τον παρακάτω ορισμό: 1. το σύνολο των θεσμοθετημένων κανόνων μιας κοινωνίας που καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων με βάση το κοινωνικά αποδεκτό, το καλό και το κακό 2. υποκειμενική αντίληψη και ατομική στάση απέναντι στη συγκεκριμένη κοινωνική ηθική. Τι είναι όμως αυτό που καθορίζει την ατομική και κοινωνική ηθική;

Η σχέση του ανθρώπου με τον εαυτό του, καθώς και οι σχέσεις του με το συνάνθρωπό του, διέπεται από ένα σύνολο αξιών που διαμορφώνουν αυτήν την αμφίδρομη σχέση, άμεσα ή έμμεσα. Αυτό το σύνολο αξιών είναι η ηθική. Αξίες όπως: η δικαιοσύνη, η ισότητα, η ελευθερία η αγάπη, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η υπευθυνότητα, περιλαμβάνονται σ' αυτό το σύστημα και μαζί με τη λογική ικανότητα, ωθούν τον άνθρωπο να αναλάβει δράση με στόχο την αυτοβελτίωση (Δόλγυρα, 2017).

Η ηθική αφορά στις πράξεις και στις συμπεριφορές μας, ποιοι είμαστε, πώς φερόμαστε στους συνανθρώπους μας, πώς συμπεριφερόμαστε ακόμα κι όταν δεν μας βλέπουν οι άλλοι. Είναι μια εσωτερική διεργασία. Ηθική είναι το "να επιλέγεις να κάνεις περισσότερα από όσα ορίζει ο νόμος και λιγότερα από όσα επιτρέπει". Είναι ένα σύνολο αρχών που καθοδηγούν τη συμπεριφορά μας, τις επιλογές μας και τις πράξεις μας. Η

ικανότητα να διαχωρίζουμε το σωστό από το λάθος, το καλό από το κακό, το ηθικό από το ανήθικο και να πράττουμε ανάλογα. Αυτές οι αρχές καθορίζουν το σκοπό και την πορεία της ζωής μας (Judith Boss, Donely & Walker, 2011). Οι πηγές από τις οποίες αντλούμε την ικανότητα να αποφασίσουμε για τα παραπάνω βρίσκονται: α) στη θρησκεία και στην ιερή παράδοση, β) στην κοινωνία - γραπτοί νόμοι και στο εθιμικό δίκαιο, γ) στην κουλτούρα και δ) στην οικογένεια - παράδοση και στην παιδεία.

Οι ηθικές αρχές είναι πραγματικές, αναλλοίωτες, αυταπόδεικτες, πανανθρώπινες, οι οποίες αναφέρονται στις σχέσεις μας με τους άλλους, είναι κομμάτι του εαυτού μας και μας οδηγούν αυτόματα να σκεφτόμαστε και να πράττουμε σύμφωνα με το τι είναι καλό και σωστό και να αποφεύγουμε το αντίθετο. (Donely & Walker, 2011)

Σύμφωνα με την πολιτισμική ψυχολογία του Shweder (1999) οι αντιλήψεις των ανθρώπων για τον εαυτό τους και την ηθική προέρχονται από την πολιτισμική τους κληρονομιά και τις κοινωνικές πρακτικές της κοινωνίας στην οποία ζουν. Γι αυτό και υπάρχει ο διαχωρισμός ανάμεσα στις ατομοκεντρικές και κοινωνιοκεντρικές κοινωνίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι χώρες της Δύσης (Βόρεια Αμερική, Ευρώπη), ενώ στη δεύτερη οι χώρες της Ασίας, Αφρικής και Νότιας Αμερικής. Στις ατομοκεντρικές κοινωνίες προτεραιότητα έχει το άτομο το οποίο είναι εντελώς αυτόνομο και η ηθική εδώ συνδέεται με τα ατομικά δικαιώματα, ελευθερίες και την ισότητα. Αντίθετα, στις κοινωνιοκεντρικές κοινωνίες το άτομο προσδιορίζεται και από το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον γιατί ανήκει σε μια κοινότητα και η ηθική του διαμορφώνεται και επηρεάζεται από την κοινωνική συλλογικότητα. (Markus & Kitayama, 1991)

Στην Ελλάδα, από την αρχαιότητα μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα, η κοινωνική μορφή οργάνωσης ήταν η πιο διαδεδομένη παρά την ποικιλότητά της. Οι διαπροσωπικές σχέσεις διέπονται από το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων και το άτομο προσαρμόζει τις αρχές και τις αξίες του ανάλογα με αυτές της κοινωνίας στην οποία ζει (Συκάς, 2017). Για παράδειγμα, ο αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος και μαθηματικός Πυθαγόρας υπήρξε ένα διαχρονικό πρότυπο ηθικού ηγέτη, ο οποίος υπηρέτησε τις ηθικές του αρχές και αξίες με μεγάλη προσήλωση και συνέπεια. Στον Κρότωνα της Κάτω Ιταλίας όπου έζησε πολλά χρόνια δίδασκε τους μαθητές του να υπακούν και κυρίως να σιωπούν. Έδινε ηθικοπαιδαγωγικές συμβουλές στους νέους και στους γονείς και προέτρεπε τις γυναίκες να δίνουν ιδιαίτερη σημασία και αξία στην ανατροφή και παιδεία της οικογένειας. Πίστευε πως «μόνον στην παιδεία οι άνθρωποι διαφέρουν από τα ζώα, οι Έλληνες από τους βάρβαρους, οι ελεύθεροι από τους δούλους» (Σαλάππα - Ηλιοπούλου, 2017). Ο πυρήνας της Πυθαγόρειας φιλοσοφίας είναι να αναζητά πάντα ο άνθρωπος την αλήθεια με στόχο την εσωτερική βελτίωση και την

ηθική τελειότητα. Αυτό θα το κατάφερνε μέσα από την ισορροπημένη συμβίωση του με τους συμπολίτες του, με την πειθαρχία, την υπακοή, τη διδασκαλία και τη σιωπή, να ασκηθεί δηλαδή να ακούει, καθώς επίσης και με την ευλάβεια, τη νομοθεσία, την παιδεία, την εχεμύθεια. (Σαλάππα -Ηλιοπούλου, 2017).

Σταδιακά, η επιρροή της δύσης στην πολιτική ζωή της χώρας διείσδυσε και στο κοινωνικό γίγνεσθαι προκαλώντας τη στροφή σε μια πιο απρόσωπη κι εξατομικευμένη μορφή ηθικής, αν και η ελληνική κοινωνία διατήρησε και διατηρεί μέχρι και σήμερα την οικογένεια ως αξιακό σημείο αναφοράς.

Σε όλες τις νεότερες θεωρίες της ηθικής βρίσκουμε τρεις έννοιες που συνδέονται με την ηθική. Αυτές είναι: η ηθική αυτονομία, η ενικότητα του εαυτού και η ευθύνη. Οι έννοιες αυτές και ο συνδυασμός τους περιγράφονται ως οι βάσεις για την ανάπτυξη ενός σύγχρονου προγράμματος ηθικής εκπαίδευσης. Διατηρούν την ατομικότητα σε σχέση με την ετερότητα του άλλου. Αποδοχή δηλαδή της διαφορετικότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων, θα μπορούσε να ειπωθεί σήμερα (Συκάς, 2017).

Κατά τον Kant η ηθική αυτονομία συνδέεται με την βούληση του ανθρώπου να αναπτύξει κριτήρια ηθικής πράξης. Πάνω σε αυτές τις αρχές θεμελιώνεται η ηθική. Η ενικότητα του εαυτού στηρίζεται στην «αυτόνομη επιλογή, οικειοποίηση και ιεράρχηση εκείνων των πτυχών του εαυτού και των στοιχείων ηθικότητας που συγκροτούν την ηθική του ταυτότητα» (Blasi, 1983). Για τον Kant δεν υπάρχει ηθική χωρίς την παράλληλη ύπαρξη καθολικά αποδεκτών νόμων. Και μάλιστα κίνητρο του ατόμου πρέπει να είναι η απόλυτη υπακοή στο νόμο ως ένδειξη σεβασμού σε αυτόν (Αθανασόπουλος, 2002).

Οι δύο αυτές διεργασίες είναι πολύ κλειστές γιατί αφορούν αποκλειστικά τον εαυτό και την αυτοβεβαίωσή του. Εδώ εισέρχεται η τρίτη έννοια της ευθύνης για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Για την καλλιέργεια της ευθύνης ο Levinas (1991) αναφέρει: «Ο άνθρωπος είναι ύπαρξη για τον άλλον και επομένως η πρωταρχική του υπόσταση είναι ηθική. Και μόνο η ύπαρξη του άλλου θέτει εμπρός μου τις υποχρεώσεις μου απέναντι του. Είμαι υπεύθυνος απέναντι στον άλλον για όσα του συμβαίνουν, χωρίς να αναζητώ ανταλλάγματα και αμοιβαιότητα».

Οι τρεις αυτές έννοιες είναι πολύ σημαντικές για την ηθική εκπαίδευση, όχι ως διακριτοί στόχοι, αλλά ως αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία που στηρίζονται τόσο στη λογική όσο και στο συναίσθημα. Αν υπάρχει ένας στόχος της ηθικής εκπαίδευσης, αυτός, θα ήταν ότι δεν αποφασίζει πλέον για το περιεχόμενο της ηθικής στην εκπαίδευση, αλλά θέτει ζητήματα που αφορούν την ηθική μας κρίση που έχουν σχέση με την ατομική και συλλογική ζωή. (Συκάς, 2017)

Σύμφωνα με τον Jurgen Habermas, Γερμανό φιλόσοφο και κοινωνιολόγο, στο έργο του «Η ηθική της Επικοινωνίας» ασχολείται με τη συμπεριφορά του ανθρώπου προς τον εαυτό του και τους γύρω του. Για τον Habermas η ηθική είναι η επιστήμη του δέοντος. Το πράττειν είναι αυτό που καθορίζει την ηθική γι αυτό και αποτελεί πρακτική φιλοσοφία. Ο άνθρωπος από μόνος του μπορεί να αλλάξει τα πιστεύω του, τη συνείδησή του και τον ίδιο του τον εαυτό. Στο αιώνιο ερώτημα: Πώς πρέπει να πράξω; ο Habermas τοποθετεί τον άνθρωπο σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό περιβάλλον γιατί η απάντηση που θα δοθεί μεταβάλλεται από εποχή σε εποχή κι από κοινωνία σε κοινωνία. Αυτό που είναι ηθικό σήμερα, μπορεί αύριο να μην είναι γιατί η ηθική είναι από μόνη της ελεύθερη, χωρίς εξαναγκασμούς κι απαγορεύσεις. (Παναγόπουλος, σελ.27). Αυτή η άποψη μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για τον Habermas η ηθική εξαρτάται από το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Για τον Habermas το δίκαιο και η ηθική είναι δύο διαφορετικές έννοιες και θα πρέπει να είναι διαχωρισμένες, παρ' όλες τις ομοιότητές τους. Αν και έχουν ως σκοπό την επίλυση ζητημάτων μεταξύ ατόμων, η ηθική προσφέρει περισσότερη προστασία στα ίδια τα πρόσωπα, ενώ το δίκαιο προστατεύει τα άτομα και τα δικαιώματά τους. Το δίκαιο δεν μπορεί να θεμελιωθεί μόνο στην ηθική γιατί είναι απόρροια, όχι μόνο ηθικών κανόνων, αλλά και πολλών άλλων στοιχείων. (Παναγόπουλος, 2016).

Κατά τους Τρεις Ιεράρχες η αγωγή είναι η πιο σπουδαία τέχνη. Ο δάσκαλος είναι το απόλυτο ηθικό πρότυπο που αλληλεπιδρά με τους μαθητές του σε μια δική τους «αντικειμενική» κοινωνία. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διαπλάσει το νου, να «ρυθμίσει» τις ψυχές των παιδιών, να απομακρύνει την καθήλωση της ψυχής από την απόγνωση. Κι αυτός ακριβώς είναι και ο ρόλος της χριστιανικής παιδείας. Η διαμόρφωση και ανάπτυξη της ηθικής ευθύνης και του ηθικού ελέγχου είναι πρωταρχικοί στόχοι για την αγωγή, μέσα από τις οποίες ο άνθρωπος ζει ελεύθερος, χωρίς να υποτάσσεται σε κανένα κατώτερο υλικό αγαθό. (Ηλιόπουλος, 2017)

Ο Αμερικανός καθηγητής της εκπαίδευσης Robert Starratt (2004) ορίζει την ηθική ως μια αναζήτηση πραγματικών προτύπων τα οποία προέρχονται από την επιλογή των μελών μιας δημοκρατικής κοινωνίας και συμπίπτουν με ανθρωπιστικές αξίες και αρετές. Στο βιβλίο του: «Building an ethical school» περικλείει τρεις βασικές αρχές της ηθικής: την ηθική της δικαιοσύνης, της κριτικής και της φροντίδας. Είναι ίσως η πιο γνωστή και κατανοητή προσέγγιση της ηθικής στη σύγχρονη εποχή. Επηρεασμένοι από το έργο του Starratt, οι Shapiro και Stefkovich (2005), επεκτείνουν τις αρχές της ηθικής προσθέτοντας αυτές της επαγγελματικής και της ηθικής της κοινότητας.

## 1.2 Αριστοτελική ηθική - Η παιδαγωγική αξία της Αριστοτελικής φρόνησης.

Η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη καλείται να επαναπροσδιορίσει και να επαναδιατυπώσει τις παιδαγωγικές και ανθρωπιστικές αρχές της. Με την ουσιαστική παρέμβασή της μπορεί να προτείνει τον εξανθρωπισμό της τεχνοκρατικής αντίληψης και συμπεριφοράς και «το ξύπνημα» των πνευματικών αισθητήριων του σύγχρονου κόσμου. Το πέρασμα από την κλασική παράδοση στη μοντέρνα και μεταμοντέρνα εποχή επέφερε αλλοιώσεις ακόμα και στις ίδιες τις έννοιες της ηθικής αρετής οι οποίες σήμερα είναι παντελώς ασαφείς. Συστήνεται επιστροφή, λοιπόν και ανασύσταση στις αξίες της ανθρωπιστικής ηθικής «η οποία κακοποιήθηκε και εξορίστηκε από το ολοκληρωτικό καθεστώς της τεχνοκρατικής νοοτροπίας» (Νικηταρά, 2014).

Πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό; Έχοντας ως εφελτήριο την Αριστοτελική φιλοσοφία για την καλλιέργεια των αρετών. Η αρετή για τον Αριστοτέλη είναι το μέσο για την κατάκτηση της ευδαιμονίας, το ύψιστο αγαθό για τον άνθρωπο. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ο Αριστοτέλης πραγματεύεται την έννοια της αρετής σε τρία έργα του: Ηθικά Νικομάχεια, Ηθικά Μεγάλα και Ηθικά Ευδήμεια (Αρτέμη, 2015).

Η ηθική φιλοσοφία του Αριστοτέλη έχει τελολογικό χαρακτήρα. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα αλλά και η ίδια η φύση έχει έναν τελικό σκοπό κι αυτός ο σκοπός είναι το άριστο, το οποίο συνδέεται με την ευδαιμονία. Η ουσία της ηθικής του φιλοσοφίας είναι να αποδείξει τη μεσότητα της κάθε αρετής. Κάθε έλλειψη μιας αρετής ή η υπερβολή αυτής φθείρει. Μόνο η μέση οδός σώζει. «Η μετριοφροσύνη, λόγου χάρη, είναι μεσότητα μεταξύ της αλαζονείας, που συνιστά την κατάσταση της υπερβολής, και της μικροπρέπειας, που αποτελεί έλλειψη. Το θάρρος επίσης είναι η μεσότητα μεταξύ του θράσους και της δειλίας, κ.ο.κ. με όλες τις αρετές» (Πελεγρίνης, 2002, σελ. 89). Η μεσότητα εξισορροπεί τους κινδύνους ανάμεσα σε δύο άκρα, χωρίς όμως να σημαίνει μετριότητα. Γιατί όμως είναι τόσο σημαντικό να υπάρχει μεσότητα; Γιατί τα άκρα, η υπερβολή και η έλλειψη, εκπροσωπούν το κακό και οδηγούν στην κατάργηση της αυτάρκειας, δηλαδή της ελευθερίας (Μπακούρος, 2006). Υποστηρίζει ότι μεταξύ της αρετής και της ευδαιμονίας υπάρχει μια ουσιαστική σχέση. Κανένας άνθρωπος δεν μπορεί να είναι ευτυχισμένος αν δεν είναι ενάρετος.

Κατά τον Αριστοτέλη, η ηθική παρουσιάζεται ως μια κατάσταση του ανθρώπινου χαρακτήρα, «έξις», θα λέγαμε ψυχική συνήθεια που επιλέγεται ελεύθερα από τον άνθρωπο και καθορίζει τη δράση και την αντίδραση στις διάφορες περιστάσεις μέσω της λογικής του ικανότητας (H.N. 91106α15-21). Πρέπει να θέλει ο άνθρωπος να ασκηθεί στην αρετή, διαφορετικά είναι αδύνατον να γίνει μόνιμο στοιχείο του χαρακτήρα του. Για αυτό η αρετή

είναι μια πρακτική που κατακτιέται με την αγωγή και την άσκηση από μικρή ηλικία, όπως ακριβώς κι ένας τεχνίτης μαθαίνει από μικρός πώς να ασκεί την τέχνη, έτσι μαθαίνουμε να είμαστε δίκαιοι ή σώφρονες (1103α5-19).

Όλοι οι άνθρωποι μπορεί να έχουμε προαίρεση προς το καλό αλλά αυτό δε σημαίνει ότι είμαστε όλοι ενάρετοι. Οι πράξεις μας είναι αυτές που θα το καθορίσουν αυτό. Δεν γινόμαστε ηθικοί για τον εαυτό μας μόνο αλλά και για το κοινωνικό σύνολο. Επομένως, οι αρετές δεν κατακτώνται με την διδασκαλία όπως οι διανοητικές αρετές, αλλά μέσω μιας χρονοβόρας διαδικασίας εθισμού. Κι ούτε είναι έμφυτες. Δεν γεννιέται ο άνθρωπος γνωρίζοντας πώς να είναι δίκαιος, για παράδειγμα, αλλά μπορεί να γίνει δίκαιος αν μάθει να φέρεται κατ' αυτόν τον τρόπο.

Η αρετή οδηγεί στον ευδαίμονα βίο κι έρεσμα του ευδαίμονος βίου είναι η φρόνηση, η οποία είναι ένα φυσικό πανανθρώπινο χαρακτηριστικό το οποίο επιδέχεται χειραγώγηση. Με τους σωστούς παιδαγωγικούς χειρισμούς εμπλουτίζεται η ανάπτυξη της κι έτσι η φυσική προδιαγραφή οδηγείται στην εντελεχειακή ανάπτυξη της, «φύσει και κατά φύσιν γέγονεν ο άνθρωπος» (Αριστοτέλους, Πολιτικά Α, 1253α,34).

Η Αριστοτελική παιδαγωγική κινείται προς στην εξέλιξη της φρόνησης. Την ευθύνη βέβαια για το ρόλο της φρόνησης στην οργάνωση της ατομικής και κοινωνικής ζωής την έχει ο ίδιος ο άνθρωπος. Γι αυτό η Αριστοτελική παιδαγωγική συνιστά την προετοιμασία για τη δια βίου άσκηση της αρετής μέσω του «προπαιδεύεσθαι» και του «προεθίζεσθαι», εμπλέκοντας πρωτίστως την οικογένεια η οποία θα προετοιμάσει το παιδί από πολύ μικρή ηλικία στο συνειδητό ηθικό βίο.

Ήδη από την ελληνική αρχαιότητα η εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς ένα αντικείμενο μελέτης και στοχασμού, αλλά κι ένα μέσο αναδιαμόρφωσης και αλλαγής προς το καλύτερο για τον άνθρωπο και τον κόσμο. Επομένως, συνδέεται με την ανθρώπινη πράξη άρα και με την κοινωνική - πολιτική - ηθική σφαίρα (Παπαστεφάνου, 2017). Εξαιτίας της πλαστικότητας της ανθρώπινης ύπαρξης, η παιδεία γίνεται διάπλαση, όχι με την έννοια του φρονηματισμού ή της απλής εκμάθησης χρήσιμων πραγμάτων αλλά μέσω της σχέσης της με την πράξη, την ενέργεια και την κριτική.

Για τον Αριστοτέλη η παιδεία είναι καθήκον του νομοθέτη, ο οποίος οφείλει να εξασφαλίσει την ίδια παρεχόμενη παιδεία για όλους τους πολίτες. Εάν οι πολίτες διαπαιδαγωγηθούν ηθικά και πνευματικά, τότε θα έχει εξασφαλιστεί η ενότητα της πόλης. Άρα, ο καθένας που διαπαιδαγωγείται ατομικά με αυτόν τον τρόπο, κατανοεί και την οργανική του σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον. Συνεπώς, η ηθική που διδάσκει το κράτος είναι όμοια με αυτή που διδάσκεται το κάθε άτομο ξεχωριστά

(Τερέζης, 1998). Ο Αριστοτέλης ουσιαστικά στηρίζει τη δημόσια εκπαίδευση, και μάλιστα αιώνες πριν τους Διαφωτιστές τους οποίους και επηρέασε σημαντικά στη διαμόρφωση των θεωριών τους περί ηθικής.

Η ηθική αφορά τη βιωμένη αρετή και την επιδίωξη της συλλογικής ευδαιμονίας. Ο άνθρωπος δρα ενάρετα όταν γνωρίζει τι πράττει, επιλέγει να πράξει και όταν ακολουθεί μια σταθερή ψυχική διάθεση (Ross, 1993). Για να είναι μια πράξη ενάρετη πρέπει να αποτελεί την καλύτερη δυνατή επιλογή στις συγκεκριμένες συνθήκες που υλοποιήθηκε και φυσικά τα κίνητρά της να είναι αγαθά. «Η ηθική μας υπόσταση αποδεικνύεται από τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουμε το καλό ή το κακό» (Νικομάχεια, II, ii).

Η φιλοσοφία του Αριστοτέλη για την κατάκτηση της αρετής είναι η παρακαταθήκη του για τον σύγχρονο άνθρωπο. Η κατάκτηση της ευτυχίας, ο σωστός συνήθειες, η ελευθερία, η αυτογνωσία, η μεσότητα και η λογική προσφέρουν στον άνθρωπο το νόημα της ζωής. Ο σκοπός της αριστοτελικής ηθικής δεν είναι η δημιουργία ενός ιδεολογικού συστήματος αλλά ενός τρόπου ζωής. Η ηθική με τον Αριστοτέλη αποκτά μια πολιτική διάσταση. Όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως καταγωγής, οικονομικής επιφάνειας μπορούν να γίνουν ενάρετοι και να προσφέρουν ως πολίτες. «Η αρετή, λοιπόν, είναι απαραίτητη στον άνθρωπο, γιατί μέσω αυτής δικαιώνεται και αυτοπραγματώνεται» (Μπακούρος, 2006).

### **1.3 Διάκριση Ηθικού - ηθικολογικού (Δύο διαφορετικές πτυχές της Ηθικής)**

Είναι σημαντικό να γίνει ο διαχωρισμός ανάμεσα στο ηθικολογικό και στο ηθικό. Γιατί απλούστατα αφορούν δύο διαφορετικές πτυχές της ηθικής πράξης. Η ηθική είναι βίωμα, πράξη, δράση κι αντίδραση, όπως προαναφέρθηκε. Στοχάζεται κι ανταποκρίνεται στο κάλεσμα του Άλλου για να βιώσουν μαζί την αρετή και το όραμα μιας συλλογικής ευδαιμονίας η οποία σύμφωνα με τον Αριστοτέλη στα Ηθικά Νικομάχεια «θα επιφέρει αναπόδραστα και την ατομική, αφού το «μέρος» (άτομο) βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση από το «όλον» (πόλις).» ( Ross, σ.271-272]

Η απόσταση ανάμεσα στα δύο είναι πολύ μικρή. Η ηθική περιλαμβάνει τις αρχές και τις αξίες ενώ η ηθικότητα (morality) είναι ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος «εκτελεί» ηθική συμπεριφορά. (Αργυροπούλου, 2017) Η ηθική διαπλάθει και βοηθάει τον άνθρωπο και την κοινωνία να ανθίσει, μας καθοδηγεί στο να σκεφτούμε «ποιο είναι το σωστό και το δίκαιο;», ενώ η ηθικότητα ασχολείται με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις μας, τι πρέπει να κάνω για να είμαι ηθικός.

Πολλοί μελετητές κάνουν χρήση του επιθέτου «ηθικός» (ethical), εννοώντας τα καθήκοντα και τα δικαιώματα του ανθρώπου - πολίτη. Στην ουσία όμως συγχέουν ερμηνευτικά τον ηθικό με τον ηθικολογικό (moral). Η έννοια του ηθικολογικού έχει να κάνει με το επιτρεπτό, το τι είναι σωστό ή λάθος. Αποκτά έτσι έναν προστατευτικό χαρακτήρα για τα άτομα απέναντι σε επικίνδυνες επιθυμίες ή προθέσεις άλλων, στην οποιαδήποτε κατάχρηση εξουσίας κι ελευθερίας θα μπορούσε να καταπατήσει τα δικαιώματά τους και ταυτόχρονα εμποδίζει τον ίδιο τον άνθρωπο να εκτεθεί στους κινδύνους ή να παραμελήσει τα καθήκοντά του. Το φιλοσοφικό ρεύμα του φιλελευθερισμού έχει σχετιστεί με την ερμηνεία του ηθικολογικού. Δίνεται δηλαδή προτεραιότητα στο ορθό κι όχι στο αγαθό (Παπαστεφάνου, 2017).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον εκπαιδευόμενο ορίζεται από το ηθικολογικό πλαίσιο των καθηκόντων και των δικαιωμάτων αμφότερα. Όμως η μαγεία της διδασκαλίας αναδύεται μέσα από τον ηθικό χαρακτήρα της δημοκρατικότητας, της φροντίδας και μέριμνας απέναντι στον μαθητή. Δεν διεκπεραιώνουμε απλώς το μάθημά μας αναθέτοντας εργασίες και αξιολογώντας. Η ευθύνη μας για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, εκπαιδευτικές, συναισθηματικές, είναι πολύ πιο σημαντική. Ο Jagodzinski το διατυπώνει «αν ο δάσκαλος δεν “αγγίζει” ηθικά τον «πυρηνικό εαυτό» του μαθητή, αν δεν συναντήσει το μαθητή στο επίπεδο του Πραγματικού, καμία μεταβίβαση της μάθησης δεν μπορεί να λάβει χώρα» (Jagodzinski, 2002).

Προσεγγίζοντας την εκπαίδευση μόνο με ηθικολογικούς όρους δεν μπορούμε να καλύψουμε το σύνολο των ηθικών κρίσεων της εκπαίδευσης. Απλούστατα γιατί η εκπαίδευση δεν ενδιαφέρεται μόνο για την μετάδοση της γνώσης ή την παρακίνηση των μαθητών να υπακούν και να τηρούν τους κανόνες ή να συμπεριφέρονται ηθικά επειδή πρέπει. Είναι πολύ βαθύτερη η σημασία και η αξία της συνειδητοποίησης της ηθικής ευθύνης .

Στη σύγχρονη κοινωνία ο ρόλος και το περιεχόμενο της ηθικής είναι δυσδιάκριτος καθώς η παγκοσμιοποίηση και η πολυπολιτισμική κοινωνία ανθρώπων αποδομεί αξιακά συστήματα του παρελθόντος προκειμένου να διαμορφωθούν νέα που θα στοχεύουν στην καθολική αποδοχή. Ο σύγχρονος άνθρωπος παλεύει να ισορροπήσει σε μια κοινωνία αντιφάσεων και εντάσεων με συνεχώς μεταβαλλόμενα πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και εργασιακά περιβάλλοντα. Επομένως, είναι επιτακτική η ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της ηθικής και η αξιοποίηση της από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση ως εργαλείο της άσκησης εξουσίας οφείλει να συμβάλλει στο μετασχηματισμό της κοινωνίας (Μαυρίδου & Καραβάκου, 2017). Υπάρχει όμως ένα διαμορφωμένο πλαίσιο ηθικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;



## 1.4 Ο γενικός και ηθικός σκοπός της εκπαίδευσης

Στη σύγχρονη εποχή χρησιμοποιούμε εναλλακτικά τον όρο «παιδεία» και τον όρο «εκπαίδευση» λανθασμένα διότι δεν είναι ταυτόσημες έννοιες. Η παιδεία είναι ένας όρος πολύ ευρύς ο οποίος, κατά την αρχαιότητα, συνδέθηκε με την ανατροφή των παιδιών. Σε στενότερα πλαίσια συνδέεται με την παρεχόμενη εκπαίδευση, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα αποτελέσματά της. Η παιδεία, επομένως είναι μια «...διαδρομή μάθησης, μεταμόρφωσης, πραγμάτωσης των δυνατοτήτων του ατόμου αλλά και της κοινωνίας» (Καραβάκου, 2015). Η παιδεία κληροδοτεί από γενιά σε γενιά το τεράστιο κεφάλαιο των πνευματικών αγαθών, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από την ιστορία με τον ατομικό και συλλογικό «μόχθο» του ανθρώπου (Παπανούτσος, 1977).

Από την άλλη μεριά στον όρο εκπαίδευση εντάσσεται η συστηματική διδασκαλία και αγωγή μέσα από δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς που στοχεύει στην καλλιέργεια των πνευματικών, διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων των νέων. Είναι μια μεταβαλλόμενη ιστορικά και κοινωνικά έννοια. Συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές δομές μέσα στις οποίες αναπτύσσεται αλλά και με το κράτος και την εκπαιδευτική πολιτική και αξιοποιείται από αυτό για την επίτευξη των στόχων του. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως η εκπαίδευση εμπεριέχεται στον όρο παιδεία αλλά καλύπτει μόνο ένα κομμάτι της (Καραβάκου, 2015).

Σε κάθε εποχή οι άνθρωποι προσπαθούν να αποσαφηνίσουν τον όρο εκπαίδευση. Ο Rousseau έθετε ως βασικό σκοπό της εκπαίδευσης την καλλιέργεια του πνεύματος. Ο Locke θεωρούσε σκοπό της την αρετή και πως ο άνθρωπος θα πρέπει να χρησιμοποιεί τη λογική του για να αποφεύγει τα πάθη και τις επιθυμίες του. (Καραβάκου, 2015).

Ο John Dewey (1972) υποστηρίζει πως ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η συνεχής πνευματική ανάπτυξη του ατόμου μακριά από επιβεβλημένες παρεμβάσεις οι οποίες περιορίζουν τον απελευθερωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Οτιδήποτε επιβάλλεται από τις αρχές οδηγεί στην αμφισβήτηση του ίδιου του εκπαιδευτικού από τους μαθητές αλλά και στην έλλειψη αυτοπεποίθησης και σιγουριάς των μαθητών. Γι αυτό ο Dewey απορρίπτει την αυστηρή εποπτεία των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδακτέας ύλης καθότι εγκλωβίζουν τους εκπαιδευτικούς και προκαλούν σύγχυση. Άλλωστε σε μια δημοκρατική και αναπτυσσόμενη κοινωνία η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο εξέλιξής της κι όχι συντήρησης.

Η συστηματική εκπαίδευση που παρέχεται από τα θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα στοχεύει στην πνευματική και σωματική ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα το οδηγήσουν στην κοινωνική ένταξη του (Στο νόμο 1566/85 προτάσσεται ο γενικός σκοπός για όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, που έχει ως εξής: *Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*

είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα, υποβοηθεί τους μαθητές: 1) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς τη πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη).

Ωφελμιστική, δηλαδή, η απόκτηση γνώσεων για το ίδιο το άτομο αλλά και την κοινωνία, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται και πνευματική ολοκλήρωση (Καραφύλλη, 2005). Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι κυρίως αξιολογικό συνδέεται όμως και επεκτείνεται και στη διαμόρφωση του ηθικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μεταδοθούν οι γνώσεις και θα αξιοποιηθούν. Επομένως, θα πρέπει να καθοριστεί και το περιεχόμενο της ηθικής εκπαίδευσης και των αξιών που θα το διαμορφώσουν.

Η ηθική αγωγή και μόρφωση των νέων είναι μια διάσταση της παιδείας που αποτελεί βασικό προβληματισμό στη σύγχρονη εκπαίδευση. Σε όλα σχεδόν τα εγχειρίδια της φιλοσοφίας και της παιδαγωγικής αφιερώνονται ενότητες για τη σημασία της ηθικής αγωγής των νέων. Γι αυτό και η ηθική αποτελεί σημαντικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε ιστορικής περιόδου (Βαχάρογλου, 2013).

Κύριος και πρωταρχικός στόχος είναι η υιοθέτηση ηθικών προτύπων που θα διαμορφώσουν ηθικές προσωπικότητες. Ποια είναι όμως αυτά τα ηθικά πρότυπα; Τι είδους ηθικές προσωπικότητες θέλουμε να διαμορφώσουμε; Στη σχολική πραγματικότητα συνεχώς εντάσσονται άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με εντελώς διαφορετική θεώρηση του τι είναι ηθικά σωστό ή λάθος γιατί διαμορφώθηκε σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον (Driver, 2010).

Αυτό που ονομάζεται ηθικός σχετικισμός μπορεί να λειτουργήσει πιο εύκολα σε κλειστές κοινωνίες. Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές, και υπό τη σκέπη της παγκοσμιοποίησης, κοινωνίες τίθεται η καθολικότητα της ηθικής. Δηλαδή η αποδοχή και η διαμόρφωση ενός ηθικού πλαισίου που θα αποδέχεται και τον ηθικό σχετικισμό αλλά και τα δικαιώματα του Άλλου (με την έννοια του «διαφέρειν» στο πνεύμα κατά τον Αριστοτέλη). Αυτό το δύσκολο έργο καλείται η σημερινή εκπαίδευση να φέρει εις πέρας (Μαυρίδου, 2017).

Η ηθική ταυτότητα του κάθε ανθρώπου διαμορφώνεται μέσα από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και σχέσεις αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τον Hobbes, οι ρόλοι που

επιβάλλει μια κοινωνία στα μέλη της αποσκοπώντας στην ειρήνη και την ασφάλεια διαμορφώνουν την ηθική (Καραφύλλης, 2005). Άρα, η ηθική εξασφαλίζει την κοινωνική αρμονία, οδηγώντας ταυτόχρονα και στην ατομική ολοκλήρωση.

Το σχολείο λοιπόν, καλείται να «εθίσει» τους μαθητές στην άσκηση των δίκαιων αποφάσεων και πράξεων ως αποτέλεσμα συνειδητής και κριτικής σκέψης. Μέσα από τη διδασκαλία το άτομο κατακτά τις ηθικές αρετές και οδηγείται στη φρόνηση με την οποία ισορροπεί το ατομικό με το κοινωνικό συμφέρον, στη σοφία η οποία συνδέεται με την εμπειρία, στη σύνεση, πώς να σκέφτεται και να δρα σωστά και στην κρίση του καλού και του δικαίου για τη λήψη αποφάσεων (Vardy & Grosch, 2013).

Ο White (1990) τονίζει κι αυτός τον ηθικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης θέτοντας την «ηθική αυτονομία» ως τον πρωταρχικό σκοπό της. Ο ίδιος αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως μέσο βελτίωσης του ατόμου και της κοινωνίας. Το άτομο μαθαίνει να σκέφτεται και να λειτουργεί αυτόνομα μέσα σε ένα κοινωνικά αποδεκτό σύστημα συμπεριφοράς, το οποίο ορίζεται από τους νόμους.

Σύμφωνα με τον Standish οι σκοποί της εκπαίδευσης κατατάσσονται σε τρεις μεγάλες ομάδες:

1. Στην κάλυψη των κοινωνικών αναγκών
2. Στην ανάπτυξη και μετάδοση κοινών αντιλήψεων
3. Στην επίτευξη της προσωπικής εξέλιξης των ατόμων. (Marples, 2003)

Οι τρεις αυτές κατηγορίες του Standish συμπληρώνουν μάλλον η μια την άλλη παρά διαχωρίζονται, γιατί πώς είναι δυνατόν να επιτευχθεί η κάλυψη των κοινωνικών αναγκών αν δεν υπάρχει ενδιαφέρον για προσωπική εξέλιξη; Ή το αντίθετο: Πώς θα υπάρξει η προσωπική και κοινωνική εξέλιξη αν δεν υπάρχει η γνώση των ιστορικών κοινωνικών δομών;

Από τις αρχές του 21ου αιώνα επίσης παρατηρείται η επανεμφάνιση της ηθικής διαπαιδαγώγησης και της κοινωνική δικαιοσύνης ως σκοποί της εκπαίδευσης. Οι έννοιες αυτές είχαν παραμεληθεί τα τελευταία χρόνια κι όμως οι ραγδαίες αλλαγές στο κοινωνικό γίνεσθαι τις επαναφέρουν και μάλιστα πολύ επιτακτικά.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι οι έννοιες και οι σκοποί της εκπαίδευσης απομακρύνονται κι επανέρχονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα στο εκπαιδευτικό προσκήνιο ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της κοινωνίας. Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή η εκπαιδευτική πραγματικότητα όπως και η ευρύτερη κοινωνική είναι γεμάτη αντιφάσεις. Γι αυτό και ο καθορισμός των σκοπών της εκπαίδευσης είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο και πολυδιάστατο θέμα.

## 1.5 Ιστορική αναδρομή της Ηθικής στην ελληνική εκπαίδευση

Κάνοντας μια σύντομη αναδρομή στην ελληνική εκπαίδευση θα διαπιστώσουμε ότι σε κάθε εποχή της ελληνικής ιστορίας, όσο διαφορετικό κι αν ήταν το κοινωνικό - πολιτικό - οικονομικό περιβάλλον, η εκπαιδευτική πράξη εμπεριείχε πάντα την εφαρμογή της θεωρίας της ηθικής, η οποία εξελισσόταν με διαφορετικές επιδιώξεις για κάθε περίοδο. Για παράδειγμα, η μέχρι τον 19ο αιώνα επικρατούσα κοινωνική αντίληψη για τον «απόλυτα διαχωρισμένο κοινωνικό ρόλο των δύο φύλων» (Βαχάρογλου, 2013) αποτελεί αντικείμενο της ηθικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών στα σχολεία. Η διαφοροποίηση αυτή της ηθικής διάστασης της εκπαίδευσης των αγοριών και των κοριτσιών χαρακτηρίζει τόσο το Ελληνικό Κράτος, όσο και τον ελληνισμό στο εξωτερικό.. Η ηθική συμπεριφορά και η μελέτη των ηθικών αρετών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την θρησκευτική της αλλά και την κοσμική της διάσταση. Από τον 19ο αιώνα κι έπειτα, μια δύσκολη και μεταβατική περίοδο, από την αποτίναξη του οθωμανικού δεσμού στη δημιουργία ελεύθερου ελληνικού κράτους, αρχίζει η συστηματική ένταξη των κοριτσιών στην εκπαίδευση. Στα σχολεία της περιόδου αυτής, Δημοτικά, Γυμνάσια και Παρθεναγωγεία οι μαθητές και οι μαθήτριες διδάσκονται το μάθημα της ηθικής .(Δαλακούρα, 2008).

Έχοντας προηγηθεί η περίοδος της πνευματικής ανάπτυξης του νεοελληνικού διαφωτισμού, η ηθική διαπαιδαγώγηση αποκτά πλέον την έννοια της «Χρηστοθήειας», της ηθικότητας και της ενάρετης ζωής με την κοσμική έννοια του όρου και την ενασχόληση με το δημόσιο βίο. Την περίοδο αυτή ο δάσκαλος του γένους Νεόφυτος Δούκας επιχειρεί τη συγγραφή σχολικού εγχειριδίου Ηθικής στο οποίο ερμηνεύει την ηθική ως το «άκρον αγαθόν» που οδηγεί στην ευδαιμονία. Με την αρετή ο άνθρωπος έρχεται πιο κοντά στην επικοινωνία του με τον Θεό και τον συνάνθρωπό του. Πρωταρχικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών έχουν οι γονείς κι έπειτα οι δάσκαλοι οι οποίοι έχουν χρέος να διδάξουν ήθος, ευσέβεια, αρετή και παιδεία, αρχές που θα οδηγήσουν τον άνθρωπο στην τελειότητα (Βαχάρογλου, 2014).

Μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα ο σκοπός της ηθικής αγωγής είναι να συμβάλλει στην τόνωση της φιλοπατρίας και της φιλαλήθειας. Σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθότι αναλαμβάνει να μορφώσει φωτισμένους, ενάρετους και χρήσιμους για την κοινωνία ανθρώπους κι όχι απλά γραμματιζόμενους. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνο Κούμα η Ηθική διαχωρίζεται σε καθαρά και εφαρμοσμένη. Η πρώτη περιλαμβάνει ιδέες και θεωρίες περί Ηθικής και η δεύτερη περιλαμβάνει τις πρακτικές με τις οποίες το άτομο αναπτύσσει τις

κοινωνικές του σχέσεις. Η αξιοπρέπεια του ατόμου, η λογική και η ελευθερία είναι αξίες που καθορίζουν τα καθήκοντα του ατόμου προς τον εαυτό του αλλά και προς τον συνάνθρωπο και την κοινωνία, η αξία και η προστασία της ζωής του άλλου, η αλληλεγγύη, η συμμετοχή στην εξάπλωση της παιδείας, στη διάδοση της πίστης. Εξίσου σημαντικά είναι και τα καθήκοντα της φιλίας και τα κοινωνικά καθήκοντα, ο πατριωτισμός και ο κοσμοπολιτισμός. (Κούμας, 1843)

Το 1834 διαμορφώνεται ο νόμος «Περί Δημοτικών Σχολείων». Οργανώνεται η Δημοτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και ιδρύεται το Διδασκαλείο με έδρα πρώτα το Ναύπλιο κι έπειτα στην Αθήνα. (Δημαράς, 1992). Η Ηθική διδάσκεται μέσω των μαθημάτων της Παιδαγωγικής επιστήμης. Ο Γεώργιος Παγών, ο πρώτος καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Διδασκαλείο, διδάσκει για την τριπλή αγωγή (σωματική, ψυχική ή ηθική, λογική ή διανοητική) καθώς και για την διδακτική των επιμέρους μαθημάτων, μέρος των οποίων αποτελούσε η Ηθική και τα Θρησκευτικά). Ο ανώτερος σκοπός του δασκάλου - παιδαγωγού είναι να συνεισφέρει όσο περισσότερο μπορεί στην ηθική τελειότητα των νέων (Παγών, 1853-1854). Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με καθημερινά περιστατικά ώστε να ασκούνται στο καλό και στο δίκαιο. Επομένως, η συνήθεια είναι αυτή που βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν ηθικές αρετές της υπομονής, της ευγένειας, της διάκρισης, της φιλεργίας κ.α, όχι για να είναι αρεστοί στην κοινωνία αλλά γιατί μέσα από την προσωπική τους ευδαιμονία, η οποία πραγματώνεται ασκώντας τις ηθικές αρετές, ο άνθρωπος ευφραίνεται για το καλό που κάνει στον συνάνθρωπό του κι εκδηλώνει την αγάπη του στο Θεό. (Παγών, σελ.66-67)

Κατά τα τέλη του 19ου αιώνα (1870-1880), ο Χρήστος Παπαδόπουλος, καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών και μετέπειτα Καθηγητής του Διδασκαλείου Αθηνών, κατατάσσει την Ηθική, μαζί με τη Λογική και την Ψυχολογία, ως βοηθητικές επιστήμες της Παιδαγωγικής. Κατά τον Χ. Παπαδόπουλο η Ηθική διδάσκει πώς πρέπει να ζει κάποιος κι Παιδαγωγική πώς πρέπει να (εκ)παιδεύει. Υπάρχουν πέντε θεμελιώδεις ηθικές αρετές που αποτελούν το ηθικό πρότυπο ενός ανθρώπου (η ευσυνειδησία, η αγάπη, η τελειότητα, η δικαιοσύνη και η ανταπόδοση). Η πραγμάτωση αυτού του προτύπου στη συνείδηση του ανθρώπου θα διαμορφώσει και τον ηθικό του χαρακτήρα «Αυτός που πράττει λογικά, πράττει και ηθικά» (Παπαδόπουλος, 1880).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το 1836 ιδρύθηκε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία η οποία έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στη γυναικεία εκπαίδευση. Για τις εκπαιδευόμενες γυναίκες δασκάλες ήταν ουσιώδες να αναπτύξουν στις μικρές τους μαθήτριες την αξία της σωματικής, πνευματικής και συναισθηματικής αγωγής, αλλά κυρίως της σωματικής ως συνέχεια του ρόλου τους ως μητέρες. Έτσι λοιπόν, ο σκοπός της ηθικής διαπαιδαγώγησης

των κοριτσιών είναι να γίνουν ηθικές γυναίκες - μητέρες -σύζυγοι - οικοδέσποινες - κόρες. Σε αντίθεση με τα αγόρια που προετοιμάζονται για το δημόσιο ηθικό βίο. Φυσικά η διαπαιδαγώγηση των κοριτσιών έρχεται σε πλήρη εναρμόνιση με την κοινωνική διάσταση του ρόλου της γυναίκας την εποχή που εξετάζουμε (Δαλακούρα, 2008), γι αυτό και ιδρύονται πολλά Σχολεία Θηλέων. Η σεμνότητα, η διακριτικότητα, η αφοσίωση είναι αρετές που πλαισιώνουν το ήθος των κοριτσιών, παράλληλα με τις χριστιανικές αρετές της ευσέβειας κι ελεημοσύνης, (Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον, 1904)

Μελετώντας τις πηγές για την αντίληψη της Ηθικής την εποχή του 19ου αιώνα, διαπιστώνουμε ότι πρωταρχικό ρόλο στην εκπαίδευση των αγοριών και κοριτσιών είχε η ανάπτυξη ηθικών αρετών. Η εκπαίδευση γενικότερα προσέβλεπε στην δημιουργία ηθικών κι ενάρετων ανθρώπων. Ωστόσο, υπήρχε διαχωρισμός της διδασκαλίας των ηθικών αρετών ανάμεσα στα δύο φύλα. Άλλες ηθικές αρετές ταίριαζαν στα αγόρια και άλλες στα κορίτσια. Αυτό οφείλεται στην κοινωνική αντίληψη της εποχής για το ρόλο που διαδραματίζουν στην κοινωνία τα δύο φύλα.

Προχωρώντας στον 20ο αιώνα θα διαπιστώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί παραμένουν σχεδόν ίδιοι, απλά επικρατεί πλέον μεγαλύτερη ασάφεια στην κατανόηση και επίτευξη των στόχων για τις ηθικές αξίες. Επικρατεί η αντίληψη για την καλλιέργεια μια ηθικολογικής εκπαίδευσης, ενίοτε δογματικής και συντηρητικής, που στόχο είχε την συμμόρφωση στους κανόνες (Καραβάκου - Μαυρίδου, 2017).

Από το 1975 και έπειτα έχουμε αλλαγή στα εκπαιδευτικά προγράμματα και παρατηρείται στροφή προς μια πιο "ανοιχτή" εκπαίδευση. Το περιεχόμενο της ηθικής εκπαίδευσης παραμένει ως στόχος και σκοπός, χωρίς, ωστόσο, να προσδιορίζεται ακριβώς το περιεχόμενό της (Καραβάκου - Μαυρίδου, 2017).

## 2. Κεφάλαιο Δεύτερο- Ηγεσία και Διοίκηση

### 2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του όρου Ηγεσία

Η ηγεσία είναι ένα από τα πιο συναρπαστικά θέματα με το οποίο ασχολούνται χρόνια τώρα πολλοί μελετητές. Οι ορισμοί της πάρα πολλοί. Οι περισσότεροι συγκλίνουν στο ότι η ηγεσία είναι μια ομαδική διαδικασία που στόχο έχει να επηρεάσει θετικά τους ανθρώπους και να επιφέρει την αλλαγή. Οι τρεις βασικές πτυχές της: η επιρροή, οι κοινοί στόχοι και η αλλαγή (Hellriegel, 2005).

Η ηγεσία είναι σήμερα ένα από τα πιο διαδεδομένα και σύνθετα θέματα που συζητούνται κι ερευνώνται, καθώς αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Θεωρείται δε ως μια από τις βασικές συνιστώσες για την επιτυχία ή την αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων (Κατσαρός, 2008). Η ανησυχία για τη διαμόρφωση της ηθικής συνείδησης προκύπτει σε μια εποχή που η ίδια η ηγεσία τίθεται υπό αμφισβήτηση (Fulmer, 2005).

Η έννοια της ηγεσίας ανέκαθεν σχετιζόταν με την εξουσία και τις πολύπλοκες κατά βάση σχέσεις εξουσίας. Ωστόσο, δεν αποτελεί τον πρωταρχικό της σκοπό. Μπορεί για τον Machiavelli ο «Ηγεμόνας» (ηγέτης) να είναι κάποιος ο οποίος θα κάνει τα πάντα για να κρατηθεί στην εξουσία, ακόμη κι αν χρειαστεί να απεμπολήσει κάθε έννοια ανθρωπισμού, η ουσία της ηγεσίας όμως έγκειται στο σεβασμό και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και όχι στην εξυπηρέτηση «αλλότριων ατομικών επιδιώξεων», σύμφωνα με τον Kant. Όσο κι αν φαίνεται οξύμωρο, η παραδοσιακή άποψη που συνδέει την ηγεσία με την καντιανή θεωρία στην οποία ο ηγέτης σέβεται και ενισχύει τη συλλογικότητα της ομάδας τείνει να είναι και ο σκοπός της ηγεσίας (Scruton, 2007).

Στις σύγχρονες διοικητικές θεωρίες η ηγεσία σχετίζεται με την ικανότητα επιρροής στη συμπεριφορά των μελών ενός οργανισμού. «Ηγεσία είναι η τέχνη της επιρροής πάνω σε άλλους, με σκοπό να επιτύχουν το αποτέλεσμα που ο ηγέτης επιζητεί, χρησιμοποιώντας το μέγιστο της προσπάθειάς τους». (Cohen, 1981)

Ο Bush (2008) ορίζει την ηγεσία ως την «δυναμική, αμφίδρομη και αλληλεπιδραστική επιρροή που ασκείται στα μέλη του οργανισμού» και κατά πόσο αυτή έχει ως αποτέλεσμα την εθελοντική συμμόρφωση και συμπεριφορά.

Οι περισσότεροι ορισμοί στη διεθνή βιβλιογραφία συγκλίνουν στην επεξήγηση της έννοιας της ηγεσίας και επισημαίνουν πως «ως ηγεσία ορίζεται η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μια μικρής ή μεγάλης,

τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία τους για πρόοδο και για ένα καλύτερο μέλλον» (Μπουραντάς, 2005).

Ωστόσο το να θεωρεί κάποιος ότι ασκεί ηγεσία μόνο και μόνο επειδή επηρεάζει κάποιον άλλο, αποτελεί μία υπεραπλουστευμένη και λανθασμένη αντίληψη της ηγεσίας (Spillane,2006). Αντιθέτως, η άσκηση επιρροής συνδέεται με την ηγεσία όταν οι δραστηριότητες συμβάλλουν στην αλλαγή του οργανισμού και την ανάπτυξή του (Harris, 2008).

Συνήθως αυτοί που ηγούνται είναι ισχυροί άνθρωποι, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η εξουσία είναι πάντα καταπιεστική. Η πηγή της ηγεσίας είναι η εξουσία, όμως υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην εξουσία εκείνων που καθοδηγούν και σε εκείνων που εξουσιάζουν κι η διαφορά αυτή βρίσκεται στις διαφορετικές πηγές εξουσίας (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Οι άνθρωποι μπορεί να ηγούνται αλλά να μη διοικούν και το αντίστροφο. Για το λόγο αυτό υπάρχει και η διαφορά ανάμεσα στην ηγεσία και τη διοίκηση.

Για τον Weber, όταν ο ηγέτης στηρίζει τη νομιμότητα της κυριαρχίας του στην ιερότητα του αξιώματος, τότε είναι η κυριαρχία είναι «παραδοσιακή», όταν οφείλεται στην αξιόλογη προσωπικότητα του ατόμου είναι «χαρισματική» και όταν είναι θεσμοθετημένη από το δίκαιο και το νόμο, τότε είναι «νομική». Σε αυτήν την περίπτωση η εξουσία του ηγέτη είναι τυπική, λογική και γραφειοκρατική και ορίζεται από αντικειμενικά κριτήρια ενός νομοθετικού πλαισίου (Κούλα, 2011).

Ο Owens (2001) υποστηρίζει την άποψη ότι η πηγή της εξουσίας ενός ηγέτη είναι εμπιστευμένη, δηλαδή του ανατίθεται με εμπιστοσύνη, ενώ η πηγή εξουσίας της διαταγής εκχωρείται με νόμιμο δικαίωμα. Μπορούμε να καταλάβουμε πόσο ανώτερη είναι η έννοια της ηγεσίας εφόσον καταρρίπτει κάθε διαχωρισμό ανάμεσα σε «ανωτέρους» και «κατώτερους» παράλληλα με τον εξαναγκασμό που προϋποθέτει η σχέση αυτή. Η σχέση ηγέτη - οπαδού είναι αυτοπροαίρετη σχέση.

## **2.2 Ιστορική αναδρομή της Ηγεσίας**

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή της ηγεσίας, θα διαπιστώσουμε ότι οι μελέτες για την ανάλυση της ηγετικής συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών ενός ηγέτη είναι



πολυάριθμες. Όλες οι μελέτες στηρίζονται σε δύο εντελώς αντίθετες προσεγγίσεις: τη γενετική και τη θεωρία των χαρακτηριστικών.

Η γενετική θεωρία είναι η αρχαιότερη και προέρχεται από τον Αριστοτέλη, ο οποίος πρώτος εξέφρασε την πεποίθησή του ότι ορισμένοι άνθρωποι από τη στιγμή που γεννιούνται είναι προορισμένοι να ηγούνται και κάποιοι άλλοι να ακολουθούν (Αριστοτέλους Πολιτικά, βιβλίο I, κεφάλαιο 5). Επομένως, η ηγετική ικανότητα είναι κληρονομική, τα άτομα δηλαδή γεννιούνται με κάποια χαρακτηριστικά που είναι υπεύθυνα για την μετέπειτα ηγετική συμπεριφορά. Στη θεωρία αυτή στηρίχτηκε και η ερμηνεία για την κληρονομικά ηγετικά προνόμια των βασιλιάδων και αριστοκρατών (Φωτόπουλος, 2013).

Λόγω των ραγδαίων κοινωνικοπολιτικών αλλαγών που συντελέστηκαν κατά την βιομηχανική επανάσταση, η γενετική θεωρία κατέρρευσε. Η αναρρίχηση στην εξουσία προσώπων χωρίς βασιλική καταγωγή αλλά έχοντες προσωπικά χαρίσματα και ικανότητες, οδήγησε στην αμφισβήτηση της θεωρίας. Έτσι, στις αρχές του 20ου αιώνα προέκυψε το ενδιαφέρον για τις έμφυτες ικανότητες του ατόμου που οδήγησε στη θεωρία των χαρακτηριστικών (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα ενός ηγέτη είναι πνευματικά, σωματικά, και κοινωνικά. Η αυτοπεποίθηση, η κοινωνικότητα, η προσαρμοστικότητα και η συνεργατικότητα θεωρούνται σημαντικά στη διαδικασία επιρροής (Spillane et al., 2004).

Θα λέγαμε ότι η θεωρία των χαρακτηριστικών είναι μια προέκταση της γενετικής θεωρίας εφόσον εστιάζει σε επίκτητα χαρακτηριστικά ενός ατόμου (νοημοσύνη, αντίληψη, στάσεις) που αν δεν είχε γεννηθεί με αυτά, δε θα μπορούσε να αναπτύξει ηγετική συμπεριφορά (Φωτόπουλος, 2013).

Φτάνοντας στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο οι έρευνες εστιάζουν στον εντοπισμό συγκεκριμένων μετρήσιμων χαρακτηριστικών ενός αποτελεσματικού ηγέτη. Για παράδειγμα η εξωτερική εμφάνιση, η ηλικία, το βάρος, το κοινωνικό υπόβαθρο, η μόρφωση, η κοινωνική καταγωγή, η ευφυΐα, η ευγένεια, η φιλικότητα, η επιβλητικότητα, η εξωστρέφεια, η ευχέρεια λόγου, είναι μερικά από τα ατομικά χαρακτηριστικά στα οποία έδωσε έμφαση η προσέγγιση αυτή (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Παράλληλα διαμορφώθηκαν και συγκεκριμένα στερεότυπα γύρω από τον τρόπο που οι ηγέτες συμπεριφέρονται, όπως για παράδειγμα ότι οι ηγετικές προσωπικότητες είναι πιο εξωστρεφείς, πιο δυναμικές, διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κ.λ.π.. (Φωτόπουλος, 2013).

Παρ' όλες τις έρευνες δεν προέκυψαν συγκεκριμένα συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ηγέτη. Αντίθετα, προέκυψαν πολλές αντιφάσεις γιατί δεν μπορούν όλοι οι πετυχημένοι ηγέτες να έχουν π.χ. σωματικά προσόντα ή κοινωνικό

υπόβαθρο. Ο Stogdill (1948) ασκώντας κριτική στη θεωρία αυτή, τόνισε τη σημασία ενός άλλου παράγοντα που διαμορφώνει έναν ηγέτη και αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά του κι αυτός ο παράγοντας είναι οι συνθήκες. Πολλοί ηγέτες καταπιέζουν προσωπικά τους χαρακτηριστικά και κάποιοι άλλοι ανακαλύπτουν νέα. Η προσωπικότητα, επομένως, είναι ένα συστατικό της ηγεσίας κι όχι αυτό που την καθορίζει.

Οι Farkas & Wetlaufer, (1998) πολύ εύστοχα διαπιστώνουν ότι η ηγεσία είναι πολύ πιο πολύπλοκη από την ανάδειξη κάποιων χαρακτηριστικών και διέπεται περισσότερο από τι απαιτούν οι συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος από τον ηγέτη παρά από το τι είναι μέσα του ο ηγέτης.

Αργότερα οι έρευνες μετατοπίστηκαν στη θεωρία της συμπεριφοράς. Αφού είναι τόσο δύσκολο να αποσαφηνιστεί τι είναι ο ηγέτης, ας δούμε τι κάνει (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Μελετώντας τη συμπεριφορά του ηγέτη, τις σχέσεις του με τους οπαδούς του και πώς αντιλαμβάνονται οι οπαδοί του τη συμπεριφορά του οδήγησε στα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς. Προσεγγίσεις δηλαδή που μελετούν τις σχέσεις ηγετών και ομάδων (Κατσαρός, 2008).

### 2.3 Στυλ Ηγεσίας

Τα στυλ ηγεσίας ανακύπτουν από τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης συμπεριφέρεται στα μέλη της ομάδας και από τον τρόπο με τον οποίο εκτελούνται οι λειτουργίες της ηγεσίας (Mullins, 1991). Αποτελούν ουσιαστικά, πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετούνται από τους ηγέτες με στόχο τα αποτελέσματα των ενεργειών και τις σχέσεις με τα μέλη του οργανισμού. Παλαιότερα υπήρχε η παραδοχή ότι η σχέση αποτελέσματος- ανθρώπινου δυναμικού βρισκόταν σε σύγκρουση, γιατί όσο περισσότερο ενδιαφέρεται κάποιος για το αποτέλεσμα, τόσο απομακρύνεται από το ενδιαφέρον του για τις ανθρώπινες σχέσεις, και το αντίστροφο. Αργότερα άρχισε να γίνεται αντιληπτό ότι ένας ηγέτης μπορεί να ενδιαφέρεται και για τα δύο ταυτόχρονα ή να μην ενδιαφέρεται καθόλου για κανένα (Everald & Morris, 1999).

Το 1951 η ομάδα του Lewin, πραγματοποίησε μια συστηματική έρευνα σχετικά με τη συμπεριφορά του ηγέτη προς την ομάδα και το βαθμό συμμετοχής των μελών της ομάδας στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτήν την προσέγγιση, διακρίνονται τρία (3) βασικά στυλ ηγεσίας τα οποία είναι:

1. **Το αυταρχικό στυλ** στο οποίο οι υφιστάμενοι δεν έχουν καμία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Ο ηγέτης επιβάλλει τις αποφάσεις του, αφού πρώτα τις λάβει ο ίδιος, με τη δύναμη της εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Αλλιώς ονομάζεται

καταπιεστικό γιατί προϋποθέτει διαταγές και υπακοή, ενώ πολλές φορές αξιοποιείται σε περιόδους κρίσης ή σε οργανισμούς όπου προκύπτουν προβλήματα με εργαζόμενους (Μπουραντάς, 2002).

2. Το **εξουσιοδοτικό ή χαλαρό στυλ** στο οποίο οι υφιστάμενοι λαμβάνουν τις αποφάσεις λόγω αδυναμίας του ηγέτη ή αδιαφορίας του για την πορεία του οργανισμού. Σε έναν οργανισμό όπου κυριαρχεί αυτό το στυλ ηγεσίας η αποτελεσματικότητα καθίσταται ανέφικτη (Spillane, 2006).

Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν πως αυτό το στυλ ηγεσίας εφαρμόζεται επιτυχώς στα ερευνητικά εργαστήρια, όπου εργάζονται επιστήμονες ή τεχνικοί με υψηλό επίπεδο εξειδικευμένων γνώσεων και ατομικών δεξιοτήτων (Σαϊτής, 2008). Επίσης, το στυλ ελεύθερης δράσης θεωρείται σχετικό με το χαλαρό στυλ. Εδώ, ο ηγέτης δεν εμπλέκεται καθόλου και παραχωρεί τον έλεγχο στην ομάδα, η οποία έχει απόλυτη ελευθερία (Dubrin, 1998).

3. Το **δημοκρατικό - συμμετοχικό στυλ** στο οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσω συμμετοχικής και δημοκρατικής διαδικασίας. Ο ηγέτης συμβουλευεται τα μέλη της ομάδας ή λαμβάνει υπόψη του τις γνώμες και τις ιδέες τους (Spillane, 2006). Με τον δημοκρατικό τρόπο ηγεσίας επιτυγχάνεται η ανταλλαγή όλων των απόψεων και των ιδεών της ομάδας κι έτσι προωθείται και ο ανθρώπινος παράγοντας, που είναι πολύ σημαντικός σε έναν οργανισμό, αφού παρέχονται κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης (Σαϊτής, 2008). Συνήθως στους οργανισμούς που χρησιμοποιούν δημοκρατικό στυλ ηγεσίας παρατηρείται υψηλό αίσθημα ευθύνης από όλα τα μέλη και υψηλή παραγωγικότητα (Μπουραντάς, 2002).

Σχετικά με τους συμμετοχικούς ηγέτες η βιβλιογραφία αναφέρει τρεις τύπους ηγετών που σχετίζονται με αυτούς και είναι: **οι συμβουλευτικοί**, οι οποίοι συσκέπτονται με τα μέλη της ομάδας τους αλλά την τελική λήψη απόφασης την παίρνουν οι ίδιοι, **οι συναινετικοί**, οι οποίοι λαμβάνουν μια απόφαση η οποία αντανάκλα τη συναίνεση της ομάδας και **οι δημοκρατικοί**, οι οποίοι μεταβιβάζουν την εξουσία στα μέλη της ομάδας και κάνουν ψηφοφορία για τη λήψη απόφασης (Σαϊτής, 2008).

Εφαρμόζοντας τα τρία στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση, ο Levin και η ομάδα του κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το δημοκρατικό - συμμετοχικό στυλ ηγεσίας έφερε τα καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες που το χρησιμοποίησαν, τόσο στις σχέσεις ηγεσίας και εκπαιδευτικών όσο και στις σχέσεις ηγεσίας - εκπαιδευτικών - μαθητών. Οι δημοκρατικές αξίες προάγουν τις ηθικές αξίες και τα ιδανικά της παιδείας (Smith & Paterson, 1988). Παρ' όλ' αυτά, η επιλογή του ηγετικού προτύπου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες

μέσα σε έναν οργανισμό ή σχολική μονάδα. Οι παράγοντες αυτοί είναι: η ωριμότητα της ομάδας, η προσωπικότητα του ηγέτη, το περιβάλλον στο οποίο δρα, το επίπεδο μόρφωσης και το είδος εργασίας. Για αυτό πολλές φορές οι ηγέτες αναγκάζονται να επιλέξουν ή το αυταρχικό στυλ ηγεσίας ή το εξουσιοδοτικό (Σαϊτης, 2008).

### **2.3.1. Στυλ Ηγεσίας κατά τους Blake & Mouton (1964):**

Οι Blake & Mouton προσδιόρισαν δύο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς: το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και το ενδιαφέρον για την παραγωγή. Σύμφωνα με αυτές τις δύο διαστάσεις υιοθέτησαν πέντε βασικά στυλ ηγεσίας από τα οποία το πιο αποτελεσματικό είναι το δημοκρατικό (Κατσαρός, 2008). Τα πέντε στυλ ηγεσίας είναι:

1. **Αδιάφορο, Παθητικό ή Πολιτικό στυλ** στο οποίο ο ηγέτης καταβάλλει την ελάχιστη προσπάθεια και δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον και για το προσωπικό και για την παραγωγή.
2. **Αυταρχικό ή Κατηγορηματικό στυλ.** Ο ηγέτης δείχνει πολύ χαμηλό ενδιαφέρον για το προσωπικό αλλά πολύ υψηλό για την παραγωγή. Ο ηγέτης διατάζει, θέλει να γίνονται όλα με τον δικό του τρόπο χωρίς να τον απασχολούν τα συναισθήματα των υφισταμένων του.
3. **Στυλ του Εκκρεμούς ή Διαχειριστικό ή Ισορροπιστικό στυλ:** Ο ηγέτης ισορροπεί το ενδιαφέρον του για την παραγωγή και τις ανάγκες του προσωπικού. Συντηρεί ένα θετικό κλίμα συνεργασίας χωρίς να είναι ιδιαίτερα καινοτόμος.
4. **Ανθρωπιστικό ή Οικείο στυλ:** Ο ηγέτης δείχνει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον στις ανάγκες του προσωπικού και στη δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος εργασίας, με αποτέλεσμα η παραγωγή να είναι πολύ χαμηλή. Θέλει να γίνεται αρεστός, αποφεύγει συγκρούσεις και συγκαλύπτει την κακή απόδοση.
5. **Δημοκρατικό ή Παρακινήτικό στυλ:** Ο ηγέτης εμφανίζει πολύ υψηλό ενδιαφέρον και για την παραγωγή και τις σχέσεις του με το προσωπικό. Υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Το προσωπικό εργάζεται με αφοσίωση και ο ηγέτης απαιτεί μεν την επίτευξη των στόχων, αλλά παράλληλα βοηθά το προσωπικό, αντιμετωπίζει με ψυχραιμία τις συγκρούσεις, συμφωνεί με τα σχέδια δράσης, μεταβιβάζει αρμοδιότητες και παίρνει αποφάσεις όποτε χρειάζεται (Κατσαρός, 2008, Σαϊτης, 2008, Αθανασούλα - Ρέππα, 2012).

### **2.3.2. Στυλ Ηγεσίας σύμφωνα με τον Likert (1969)**

Ο τρόπος που αλληλεπιδρά ο ηγέτης με την ομάδα του αποτέλεσε το αντικείμενο έρευνας του Rensis Likert, ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αποδοτικότητα ενός

οργανισμού επηρεάζεται από τον τρόπο διαχείρισής του. Έτσι, παρουσίασε τέσσερα στυλ ηγεσίας:

1. **Αυταρχικό εκμεταλλευτικό στυλ:** Δεν υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας από την πλευρά του ηγέτη. Επικρατεί ο φόβος της τιμωρίας και η παραγωγικότητα είναι περιορισμένη.
2. **Αυταρχικό καλοπροαίρετο στυλ:** Επικρατεί μια μορφή επικοινωνίας μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του. Προσπαθεί να δείξει ότι είναι προσιτός και ενίοτε ζητά τη γνώμη τους, χωρίς ωστόσο να την λαμβάνει υπόψη του. Η παραγωγικότητα αυξάνεται καθώς ο ηγέτης δεν χρησιμοποιεί τόσο πολύ το φόβο της τιμωρίας.
3. **Συμβουλευτικό στυλ:** Ο ηγέτης αναθέτει αρμοδιότητες στους υφισταμένους του, αναπτύσσοντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης, κυρίως, ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Οι αρμοδιότητες αυτές όμως δεν είναι πολύ σημαντικές και η τελική απόφαση είναι του ιδίου. Η τιμωρία χρησιμοποιείται ως μέσο συμμόρφωσης περιστασιακά και δίνεται αμοιβή ως μέσον παρακίνησης.
4. **Συμμετοχικό στυλ:** Εδώ ο ηγέτης έχει εμπιστοσύνη στην ομάδα του και οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικό τρόπο. Υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία, συνεργασία και καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

Σύμφωνα με τον Likert το πιο επιτυχημένο και παραγωγικό στυλ ηγεσίας είναι το συμμετοχικό, γιατί υπάρχει ενδιαφέρον για το ανθρώπινο δυναμικό κι όχι μόνο για την εργασία (Μπουραντάς, 1992).

### **2.3.3. Στυλ Ηγεσίας σύμφωνα με τον Goleman et al (2002):**

Σύμφωνα με τον Goleman και την ομάδα του υπάρχουν έξι τύποι άσκησης ηγεσίας, από τους οποίους οι τέσσερις έχουν θετικά αποτελέσματα:

1. **Καταναγκαστικό στυλ ηγεσίας ( Coercive style of leadership):** Η πηγή κάθε εξουσίας είναι ο ίδιος ο ηγέτης. Λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, χωρίς να ενδιαφέρεται για τη γνώμη των υφισταμένων του και χωρίς να αναζητεί πληροφορίες. Δεν επιτρέπει να αμφισβητηθεί από κανέναν η εξουσία του κι αυτό οδηγεί σε χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των εργαζομένων, σε αποχώρηση πολλών στελεχών και κλίμα εκφοβισμού. Αυτός ο τύπος ηγεσίας έχει πολύ αρνητικά αποτελέσματα για έναν οργανισμό και πρέπει να εφαρμόζεται με πολλή προσοχή μόνο σε εξαιρετικές και επείγουσες περιπτώσεις.

2. **Εξουσιαστικό στυλ Ηγεσίας ( Authoritative style):** Αυτός ο τύπος ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματικός και μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλές προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν σε έναν οργανισμό. Ο ηγέτης έχει τα εξής χαρακτηριστικά: έχει όραμα και παρακινεί τους εργαζόμενους, διαθέτει πολύ ξεκάθαρο σύστημα αμοιβών, αν και είναι ευέλικτος έχει τον τελικό λόγο, δίνει στους εργαζομένους περιθώρια έκφρασης και δράσης. Αυτό το στυλ ηγεσίας ενδείκνυται για μακροπρόθεσμους στόχους των οργανισμών κι όχι βραχυπρόθεσμους.
3. **Συναδελφικό στυλ Ηγεσίας ( Affiliative style ) :** Ο ηγέτης δημιουργεί ένα κλίμα συναδελφικό και φιλικό δίνοντας μεγάλη προσοχή στα συναισθήματα των ανθρώπων και λιγότερη έμφαση στην ολοκλήρωση των καθηκόντων. Η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων καθώς και η αμοιβαία εμπιστοσύνη δίνουν περιθώρια ανάληψης ρίσκων και εισαγωγής καινοτομιών. Ωστόσο, το στυλ αυτό παρουσιάζει και κάποιες αδυναμίες. Επειδή εστιάζει στον έπαινο των εργαζομένων και παραβλέπει τυχόν λάθη ή παραβλέψεις τους, αδυνατεί να τους πείσει ότι δεν ανέχεται την μετριότητα. Έτσι, είναι πολύ πιθανό να προκύψει η αποτυχία. Γι αυτό είναι καλό αυτό το στυλ ηγεσίας να συνδυάζεται με κάποια στοιχεία του εξουσιαστικού στυλ.
4. **Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας ( Democratic style ) :** Σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας ο ηγέτης αναλώνει πολύ χρόνο στην αναζήτηση συναίνεσης των μελών της ομάδας. Ισχύει η άποψη της πλειοψηφίας, η συλλογική εργασία, η απονομή ανταμοιβών, επικρατεί υψηλό ηθικό των εργαζομένων, ευελιξία και υπευθυνότητα. Όμως, κι εδώ υπάρχει το μειονέκτημα της σπατάλης του χρόνου για την συναίνεση, την οποία μπορεί και μην έχει ποτέ ο ηγέτης. Προσμένοντας την απόλυτη ομοφωνία, προκύπτει καθυστέρηση στην πορεία των εργασιών με αποτέλεσμα να μετατοπίζεται αλλού το ενδιαφέρον να προκύπτουν και πολλές συγκρούσεις ( Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002). Αυτός ο τύπος ηγεσίας είναι πολύ κατάλληλος και αποτελεσματικός σε περιπτώσεις που ο ηγέτης δεν είναι σίγουρος για την κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει ή όταν το προσωπικό είναι πάρα πολύ καλά καταρτισμένο.
5. **Συντονιστικό στυλ Ηγεσίας ( Pacesetting style ) :** Στο συντονιστικό στυλ ηγεσίας ο ηγέτης θέτει πολύ υψηλούς στόχους απόδοσης και επιδίδεται στην επίτευξη τους. Οι εργαζόμενοι παρακολουθούνται στενά και είναι υποχρεωμένοι να εκτελούν το έργο τους, ακολουθώντας συγκεκριμένες διαδικασίες ( Gibson et al., 2000). Οι εργαζόμενοι οι οποίοι έχουν χαμηλή απόδοση αντικαθίστανται άμεσα, αν και αυτό δεν βελτιώνει την παραγωγικότητα, γιατί καταστρέφεται το ομαδικό πνεύμα και κλίμα. Έχει διαπιστωθεί από μελέτες ότι όσο μεγαλύτερη είναι η πίεση για

αποτελεσματικότητα, τόσο μεγαλύτερο και το άγχος των εργαζομένων. Κι αυτό κυριαρχεί στο συντονιστικό στυλ ηγεσίας (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

- 6. Προπονητικό στυλ ηγεσίας ( Coaching style ) :** Ο προπονητής - ηγέτης εντοπίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του εργαζόμενου και τον βοηθά να δεσμευτεί στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Ενθαρρύνει τον εργαζόμενο να θέσει στόχους και να διαμορφώσει ένα μακροπρόθεσμο σχέδιο για την επίτευξη των στόχων του. Ο ηγέτης προπονητής ασχολείται με τον καταμερισμό εργασίας και πολλές φορές παρακινεί και την ανάληψη ρίσκου ακόμα κι αν αυτό σημαίνει καθυστέρηση της εκτέλεσης του έργου ή αποτυχίας του. Δεν συναντάται πολύ συχνά αυτός ο τύπος ηγεσίας γιατί απαιτεί πολύ χρόνο με την ενασχόληση της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Το προπονητικό στυλ ηγεσίας μπορεί να εφαρμοστεί σε περιπτώσεις που ο εργαζόμενος έχει τις ικανότητες - δεξιότητες αλλά δεν έχει την αυτοπεποίθηση ή τον ενθουσιασμό.

Ο κάθε ηγέτης υιοθετεί έναν τύπο ηγετικής συμπεριφοράς που τον χαρακτηρίζει περισσότερο. Στην εκπαίδευση όμως, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες διαχειρίζονται ανθρώπους, μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς. Άρα, θα πρέπει να προσαρμόζουν κάθε φορά την συμπεριφορά τους ανάλογα με τις περιστάσεις. Πρέπει, επομένως, να κατανοήσουν πότε πρέπει να αποφεύγουν ανάρμοστους τύπους συμπεριφοράς και πότε να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικούς τύπους ηγετικής συμπεριφοράς (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012).

Κατάλληλο στυλ ηγεσίας δεν υπάρχει. Όταν κάποιος ηγέτης θέλει να ασκήσει αποτελεσματική ηγεσία, πρέπει να την προσαρμόσει τόσο στα χαρακτηριστικά της ομάδας και των ατόμων που την αποτελούν, όσο και στα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά (Μπουραντάς, 1992).

## **2.4 Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του Ηγέτη**

Ο ρόλος του ηγέτη είναι από τους δυσκολότερους και πολυπλοκότερους μέσα σε μια ομάδα. Η βιβλιογραφία σχετικά με τον όρο «ηγέτη» είναι άπειρη. Χρησιμοποιώντας τον ορισμό της Μπρίνια «ηγέτης είναι το άτομο εκείνο το οποίο, κάνοντας συγκεκριμένες ενέργειες, καταφέρνει να κάνει τα άλλα άτομα να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα» (Μπρίνια, 2008 σ. 160). Σύμφωνα με τους Σαϊτή & Σαϊτής ο ηγέτης, μέσα από τη θέση που κατέχει και τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες του, καταφέρνει να επηρεάσει την ομάδα του και «να διασφαλίσει την πρόθυμη συμμετοχή τους στην επίτευξη ενός σκοπού». Ο ηγέτης οραματίζεται, σχεδιάζει, υλοποιεί, κερδίζει το ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας. (Σαϊτή & Σαϊτής, 2008). Για τον Robbins (1997) ο ηγέτης έχει την ικανότητα και

τη διορατικότητα να προβλέπει την επιτυχία του ηγετικού μοντέλου που ακολουθεί αλλά λαμβάνει υπόψη του και συνδυάζει και τις ανάγκες για την ικανοποίηση των μελών της ομάδας του.

Ο Μπουραντάς (2005) δίνει τον παρακάτω ορισμό του ηγέτη με περισσότερη παραστατικότητα: «Ηγέτης είναι αυτός που κερδίζει την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των ανθρώπων στην υλοποίηση στόχων ή έργου, κερδίζει τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μεράκι, την όρεξη, το πάθος, την αφοσίωση, τη δέσμευση, την πίστη, την εμπιστοσύνη, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων και τους κάνει να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό ως άτομα και ως ομάδα για να επιτύχουν στόχους σε μια πορεία προόδου για ένα καλύτερο μέλλον». Θα μπορούσε να λεχθεί ότι ο ηγέτης είναι αυτός που πρόθυμα θα ακολουθούσε κάποιος εκεί που δε θα ήθελε να πάει μόνος του.

Η σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του ηγέτη τον αντιμετωπίζει ως μεταμορφωτή/μετασηματιστή. Να «μεταμορφώσει» το προσωπικό και να το ανεβάσει σε άλλα επίπεδα, βοηθώντας τους να εκπληρώσουν τους στόχους τους (Polychroniou, 2008). Πώς θα το επιτύχει αυτό; Κερδίζοντας το σεβασμό και την αφοσίωση τους, φροντίζοντας για την προσωπική ανάπτυξη του κάθε εργαζόμενου και βοηθώντας τους να λάβουν τις σωστές αποφάσεις (Bass, 1985).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002) ένας ηγέτης για να διοικήσει αποτελεσματικά πρέπει να αναλάβει τους παρακάτω ρόλους: α) Ενεργοποίηση και παρακίνηση συνεργατών, β) υποστήριξη συνεργατών γ) ανάπτυξη ομάδας και συνεργασίας, δ) υλοποίηση του έργου ε) διοίκηση συντονισμού, στ) ανάπτυξη συνεργατών, ζ) ανάπτυξη κουλτούρας και η) διοίκηση στρατηγικής-όραμα.

Όσον αφορά στην ενεργοποίηση και παρακίνηση των εργαζομένων είναι πολύ σημαντικό και αποτελεί καθήκον του ηγέτη να επιφέρει αλλαγή σε έναν οργανισμό. Η αλλαγή είναι μια δύσκολη διαδικασία την οποία πολλοί αποφεύγουν. Για να παρακινήσει όμως τα μέλη της ομάδας του ένας ηγέτης πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης, να ασχοληθεί με τις προσωπικές τους ανάγκες, αξίες και συναισθήματα και να τους εμψυχήσει την αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να πετύχουν, υπερπηδώντας τα οποιαδήποτε εμπόδια (Kotter, 1998).

Για την υποστήριξη συνεργατών ο ηγέτης πρέπει να «μετρήσει» σωστά τους συνεργάτες του. Να τους αξιολογήσει και να τους αξιοποιήσει κατάλληλα, ώστε να αποδώσουν τα μέγιστα. Εδώ χρειάζεται σωστή ανάθεση καθηκόντων, αποτελεσματική καθοδήγηση κι ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών (Μπουραντάς, 2002).



Σε ό,τι αφορά την υλοποίηση του έργου, ο ηγέτης αναλαμβάνει τη στοχοθεσία, τον προγραμματισμό, τη σχεδίαση, τον έλεγχο, την επίλυση προβλημάτων και την αποτελεσματική διαχείριση πόρων σε συνεργασία πάντα με την ομάδα του. Στη διοίκηση συντονισμού αναλαμβάνει να μεταδίδει τις πληροφορίες, να εξασφαλίζει τη συνεργασία, να κατανοεί και να εφαρμόζει πολιτικές και αποφάσεις, να συντονίζει και να συγχρονίζει τις λειτουργίες και το έργο για την καλύτερη λειτουργία του οργανισμού (Μπουραντάς, 2002).

Σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη κουλτούρας του οργανισμού, το «είναι» και το «γίνεσθαι» του οργανισμού, διαμορφώνονται κατεξοχήν από τις προσωπικές του αξίες, πιστεύω και αρχές του ηγέτη καθώς και μέσω των ανταμοιβών και των ποινών, του ελέγχου και της αξιολόγησης (Μπουραντάς, 2002). Στο πλαίσιο αυτό ο ηγέτης έχει την ευθύνη και την υποχρέωση για τη διάχυση αυτών των αξιών και πεποιθήσεων εντός κι εκτός του οργανισμού, εννοώντας το κοινωνικό περιβάλλον (Κατσαρός, 2008).

Τέλος, η διοίκηση στρατηγικής και οράματος διαμορφώνεται από τις αποφάσεις του ηγέτη. Αυτός είναι υπεύθυνος για τη δέσμευση πόρων, για την επιλογή υπηρεσιών, για την παρακολούθηση και την πρόβλεψη των ευκαιριών, των απειλών και των εκάστοτε προκλήσεων του περιβάλλοντος. Πέραν των παραπάνω η επιτυχημένη πορεία του οργανισμού απαιτεί και την ύπαρξη κάποιου οράματος από τη μεριά του ηγέτη, έτσι ώστε να προσανατολίζονται όλες οι ενέργειες προς την επίτευξή του (Μπουραντάς, 2002).

«Το όραμα, που είναι η σφραγίδα της ηγεσίας, είναι περισσότερο προϊόν του μυαλού που ονομάζεται φαντασία» (Zaleznik, 1998). Δεν χρειάζονται μαγικές ικανότητες για να βρεθεί και ακολουθηθεί η σωστή κατεύθυνση ενός οργανισμού. Τα άτομα που αρθρώνουν τέτοιου είδους οράματα δεν είναι μάγοι, αλλά στρατηγικοί στοχαστές με ευρύ πεδίο σκέψης που είναι πρόθυμοι να αναλάβουν κινδύνους (Kotter, 1998).

1.

2.

2.1.

2.2.

2.3.

2.4.

### **2.5.Χαρακτηριστικά επιτυχημένου ηγέτη.**

Έχουν γραφτεί πολλά για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να δομούν την προσωπικότητα ενός ηγέτη. Σίγουρα αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει να τον κάνουν να ξεχωρίζει από κάποιον άλλον μη -ηγέτη. Σύμφωνα με τον Θεοφανίδη (1999) αυτά είναι:

- Η Ευφυΐα, δηλαδή η αντίληψη και κατανόηση σε πραγματικό χρόνο σχέσεων ή καταστάσεων.
- Η Προσωπικότητα, δηλαδή η άμεση αντιμετώπιση της πραγματικής κατάστασης και η διάθεση του να αλλάξει την ροή των πραγμάτων.
- Η Διορατικότητα, η ικανότητα του ηγέτη να προβλέπει τις εξελίξεις .
- Η Πειθώ, η ικανότητα να παρακινήσει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να κάνουν κάτι που αν το ζητούσε κάποιος άλλος δεν θα το έκαναν.
- Η Ελκυστικότητα, η αίσθηση θαυμασμού που αποπνέει στους συνεργάτες και στους άλλους ανθρώπους.
- Η Επιρροή, η οποία κατευθύνει τις ενέργειες των μελών της ομάδας.
- Η Αυτοπεποίθηση, η οποία πηγάζει από την προσωπικότητα του και εγγυάται για το μέλλον των εξελίξεων.
- Η Πρωτοβουλία, η ανάληψη καθηκόντων και ενεργειών ούτως ώστε να προλαμβάνει τις εξελίξεις.
- Η Έμπνευση και το Όραμα, η ικανότητα θέσπισης «ευγενών» και «υψηλών» στόχων και η δημιουργία κλίματος ευφορίας στα μέλη του οργανισμού. Εκτός από τα άνωθεν αναφερόμενα χαρακτηριστικά θα πρέπει να προστεθούν και τα εξής (Φωτήλας 2010) :
- Ευελιξία και Εστίαση, η παρακίνηση των υπολοίπων μελών του οργανισμού προς την επίτευξη του σωστού στόχου .
- **Ηθική**, αφού μόνο έτσι μπορεί να εμπεδωθεί το αίσθημα εμπιστοσύνης προς το πρόσωπο του.

- Γνώση του αντικειμένου, και θεωρητική αλλά και επί της ουσίας.

Ο Μπουραντάς στο βιβλίο του «Ηγεσία» (2005) στο κεφάλαιο για τα χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς κάνει λόγο για τη «μοναξιά του ηγέτη» ως βασική προϋπόθεση για την ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρισμάτων και ικανοτήτων του. Αξιοσημείωτος είναι ο τρόπος με τον οποίο περιγράφει τη «μοναξιά» σε αντιπαράθεση με την ενεργό δράση ενός ηγέτη. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ο ηγέτης λοιπόν θα πρέπει να αισθανθεί μόνος... να συλλογίζεται και να ξεκαθαρίζει το ποιος είναι, το ποιος θέλει να είναι, πού είναι και πού θέλει να πάει... να δει τα πράγματα από απόσταση, από άλλη οπτική γωνία, να δει την πραγματικότητα ως έχει... Θα αισθανθεί μόνος όταν με αξίες, ακεραιότητα, εντιμότητα, διαφάνεια θα πρέπει να αντιμετωπίσει την ανεντιμότητα, τον καιροσκοπισμό, τη διαπλοκή, τα πίσώπλατα μαχαιρώματα και την αλαζονεία. Θα αισθανθεί μόνος όταν τα εμπνευσμένα πρότυπα, τα ιδεώδη και τα ιδανικά που πρεσβεύει πρέπει να αντιπαρατεθούν επί ίσοις όροις με τη μετριότητα, το βόλεμα, την αδράνεια... Συνεπώς, τα στελέχη που θέλουν να ασκήσουν αποτελεσματική ηγεσία στο χώρο τους πρέπει να μάθουν να ζουν στιγμές μοναξιάς...και να μπορούν να τις αξιοποιούν δημιουργικά και για μια καλύτερη επιχείρηση, για ένα καλύτερο θεσμό στην κοινωνία, για ένα καλύτερο μέλλον για τον άνθρωπο.» (2005, 254-255)

## 2.6. Θεωρίες Διοίκησης

Ο όρος διοίκηση προέρχεται από το ρήμα διοικώ που αρχικά σήμαινε "φροντίζω τα του οίκου μου" (Μπαμπινιώτης, 1998). Αργότερα η σημασία του διαφοροποιήθηκε και απέκτησε τις έννοιες: διαχειρίζομαι, διευθύνω, ρυθμίζω συλλογικές υποθέσεις (Αθανασούλα Ρέππα, 2008).

Η διοικητική επιστήμη ασχολείται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των αποφάσεων και της στρατηγικής ενός οργανισμού, λαμβάνοντας υπόψη μοντέλα και τεχνικές λήψης αποφάσεων, τη σύγχρονη τεχνολογία της πληροφορικής και των επικοινωνιών ,και το επιχειρησιακό περιβάλλον (Πραστάκος, 2000). Για να ληφθεί, επομένως, μια σωστή απόφαση, πρέπει πρώτα να καλλιεργηθούν οι σωστές προϋποθέσεις, να οργανωθεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα και η υλικοτεχνική υποδομή και φυσικά να αξιοποιηθεί κατάλληλα το ανθρώπινο δυναμικό.

Με τον όρο εκπαιδευτική διοίκηση αναφερόμαστε σε έναν επιστημονικό κλάδο στον οποίο όλες οι διοικητικές λειτουργίες εστιάζουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Είναι ένας κλάδος της διοίκησης που εμπλέκει και άλλους επιστημονικούς κλάδους όπως: ψυχολογία, οικονομία, πολιτικές επιστήμες (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Δίνοντας έναν ορισμό θα λέγαμε ότι η διοίκηση στην εκπαίδευση περιλαμβάνει την οργάνωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος, καθώς και τη διατήρησή του, τον προγραμματισμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση όλων των ατόμων που συνεργάζονται για να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2008).

Στην ξένη βιβλιογραφία ο Hoyle (1981) αναφέρει ότι «Η διοίκηση είναι μιας συνεχής διαδικασία μέσω της οποίας τα μέλη μας οργάνωσης επιχειρούν να συγχρονίσουν τις δραστηριότητές τους και να χρησιμοποιήσουν τα μέσα που διαθέτουν με σκοπό να ικανοποιήσουν τους σκοπούς της οργάνωσης όσο το δυνατό καλύτερο».

Η μεγάλη Βιομηχανική Επανάσταση στη Βόρεια Αμερική και Δυτική Ευρώπη στα τέλη του 19ου και αρχές του 20ου αιώνα κατέστησε επιτακτική την ανάγκη για την εξεύρεση πρακτικών λύσεων για την καλύτερη οργάνωση της βιομηχανικής παραγωγής. Έτσι, άρχισαν να αναπτύσσονται θεωρίες που στόχευαν στην καλύτερη εξασφάλιση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των επιχειρήσεων και οδήγησαν σε διαφορετικές «σχολές» ή προσεγγίσεις της Διοικητικής Επιστήμης (Παυλόπουλος, 1983).

Συνδέοντας τις θεωρίες της Διοίκησης με την εκπαιδευτική διοίκηση, οφείλουμε να πούμε ότι δεν υπάρχει κάποια θεωρία που να ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες της εκπαίδευσης και να λύνει τα προβλήματά της. Όλες οι θεωρίες δρουν σε διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο και η επιτυχία ή αποτυχία αυτών εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες και κυρίως από τον ανθρώπινο παράγοντα, σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση. Οι Θεοφιλίδης (1994) και Σαϊτής (2005) αναφέρονται σε τρεις θεωρίες που σχετίζονται με τις τρεις μεγάλες Σχολές Διοίκησης οι οποίες είναι: **1) οι κλασικές οργανωσιακές θεωρίες, 2) οι θεωρίες των ανθρωπίνων σχέσεων και 3) θεωρίες συμπεριφοριστικής επιστήμης (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).**

Και οι τρεις αυτές θεωρίες έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία σύμφωνα με τον Bush (1995) είναι :

1. Κανονιστικές, δηλαδή ρυθμίζουν κανόνες, ηθικές αξίες και συμπεριφορές των ατόμων που δρουν μέσα στους σχολικούς οργανισμούς.
2. Δίνουν έμφαση μόνο σε συγκεκριμένες λειτουργίες του σχολικού οργανισμού σε βάρος άλλων.
3. Βασίζονται ή υποστηρίζονται από παρατήρηση της πρακτικής εφαρμογής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

- 1.
2.
  - 2.1.
  - 2.2.
  - 2.3.
  - 2.4.
  - 2.5.
  - 2.6.

### **2.6.1. Κλασσική Σχολή**

#### **A) Σχολή Επιστημονικής Διοίκησης ή Επιστημονικό Management**

*Εκπρόσωποι:* Taylor, Gilbreth, Babbage, Gantt

Το 1911 ο Frederick W. Taylor (Αμερικανός μηχανικός, ο οποίος θεωρείται ο «Πατέρας» της σχολής της Επιστημονικής Διοίκησης) διατύπωσε τη θεωρία του για την αύξηση της παραγωγικότητας δίνοντας έμφαση στην εξειδίκευση, στην ποιότητα, στη συνεργασία με τη διοίκηση και τη σύνδεση της αμοιβής με την παραγωγικότητα.

Οι Frank και Lillian Gilbreth (Αμερικανοί μηχανικοί) εστιάζουν στη μείωση των απαιτούμενων κινήσεων από τον εργάτη, στην απλοποίηση της εργασίας, στα προβλήματα κόπωσης, φωτισμού, θέρμανσης, και άλλα εργασιακά θέματα

Ο Henry Gantt (Αμερικανός μηχανικός) συνεργάτης του Taylor. Εργάστηκε ως σύμβουλος επιχειρήσεων σε θέματα επιλογής εργατών και στην ανάπτυξη συστημάτων, κινήτρων και πρόσθετων αμοιβών. Υποστήριξε και αυτός την ανάγκη για ανάπτυξη της συνεργασίας και της κατανόησης μεταξύ της διοίκησης και των εργαζομένων. Τόνισε τη σημασία της εκπαίδευσης του ανθρώπινου παράγοντα, εστίασε στον προγραμματισμό και έλεγχο ολοκλήρωσης των εργασιών παραγωγής.

Η κριτική που ασκήθηκε στη σχολή της Επιστημονικής Διοίκησης ήταν ότι δεν ασχολήθηκε με το κοινωνικό περιεχόμενο της εργασίας ούτε με τις κοινωνικές ανάγκες των εργαζομένων, δεν έλαβε υπόψη της ούτε αναγνώρισε τη διαφορετικότητα του κάθε εργαζομένου ( ικανότητες, διάθεση, δύναμη), θεώρησε τους εργαζόμενους ως μηχανές και δεν τους αναγνώρισε το δικαίωμα στη λήψη αποφάσεων.

#### **B) Σχολή των Αρχών Διοίκησης ή Σχολή των Λειτουργιών Διοίκησης**

*Εκπρόσωποι:* Fayol, Chandler, Mintzberg, Drucker

Ο Henry Fayol (Γάλλος μηχανικός), θεωρείται ο «πατέρας» της σχολής των αρχών Διοίκησης. Τονίζει την ανάγκη διάκρισης μεταξύ στελέχους και απλού προϊσταμένου και γενικότερα διατυπώνει τις 14 βασικές αρχές του για την καλύτερη οργάνωση και διοίκηση

των επιχειρήσεων. Εν συντομία αναφέρονται συνοπτικά οι γενικές αρχές διοίκησης του Fayol:

1. Καταμερισμός εργασίας (ειδίκευση)
2. Εξουσία και ευθύνη. Ο Fayol πίστευε ότι ο άνθρωπος από τη φύση του αναζητά την εξουσία και αποφεύγει την ευθύνη.
3. Πειθαρχία.
4. Οι εντολές θα πρέπει να δίνονται από έναν προϊστάμενο.
5. Ενότητα κατεύθυνσης. Θα πρέπει να υπάρχει ένα γενικό στρατηγικό σχέδιο στο οποίο θα υπάγονται όλα τα υπόλοιπα λειτουργικά σχέδια.

### **Γ) Γραφειοκρατική Διοίκηση - Εκπρόσωπος: Weber**

Ο Max Weber (Γερμανός ιστορικός – κοινωνιολόγος 1864-1920) εισήγαγε την έννοια της γραφειοκρατίας ως τον πιο αποτελεσματικό τρόπο διοίκησης μεγάλων και πολύπλοκων οργανισμών. Υποστήριξε πως η επιχείρηση είναι ένα πρόσωπο σύστημα που πρέπει να διοικείται με ορθολογισμό, ιεραρχικό σύστημα οργάνωσης, καταμερισμό της εργασίας, κανόνες, και άλλες λεπτομερείς διαδικασίες.

## **2.6.2. Νεοκλασική Σχολή**

### **Α) Σχολή των Διανθρώπινων Σχέσεων - Εκπρόσωποι: Mayo, Maslow, McGregor**

Ο Elton Mayo (Αυστραλός ψυχολόγος και καθηγητής του Harvard) έκανε πειράματα αναφορικά με το φωτισμό στα εργοστάσια στο Σικάγο (1927-1932). Εστίασε στον έλεγχο των φυσικών συνθηκών εργασίας και της οικονομικής ανταμοιβής των εργαζομένων και διαπίστωσε ότι η αύξηση της απόδοσης και της παραγωγικότητας δεν είναι δυνατό να επιδιωχθεί με βάση μόνο τις αρχές της επιστημονικής διοίκησης αλλά και με την αναγνώριση και ανταπόκριση της διοίκησης στις κοινωνικές ανάγκες του εργαζόμενου.

**3) Σχολή των Επιστημών της Συμπεριφοράς** με εκπροσώπους τους Owen, Follett, Barnard, Herzberg εστίασαν το ενδιαφέρον τους στις ανθρώπινες σχέσεις και στα προβλήματα του ανθρώπινου δυναμικού μέσα στις επιχειρήσεις. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μια απόπειρα συμφιλίωσης των δύο προηγούμενων θεωριών.

Ο ψυχολόγος **Abraham Maslow** (1954) ανέπτυξε τη θεωρία της παρώθησης (Motivation). Χρησιμοποιεί μια πυραμίδα πέντε επιπέδων για να ιεραρχήσει τις ανάγκες του ατόμου ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους. Έτσι τοποθετεί τις βασικές ανάγκες (νερό, τροφή κ.τ.λ.) στη βάση της πυραμίδας φτάνοντας στην κορυφή της όπου τοποθετεί τις ανώτερες ανάγκες (αυτοπραγμάτωση, ολοκλήρωση)

## Maslow Pyramid

### Η ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ



Εικόνα 1-Η πυραμίδα του Maslow

1. Φυσιολογικές ανάγκες: ο σταθερός και μόνιμος μισθός εξασφαλίζει τις βασικές ανάγκες (τροφή, νερό, ένδυση).
2. Ανάγκες ασφάλειας: η μόνιμη εργασία προσφέρει ψυχική και σωματική ασφάλεια στο χώρο εργασίας.
3. Κοινωνικές ανάγκες: η συμμετοχή σε ομάδες, διαπροσωπικές σχέσεις, φίλιες.
4. Ανάγκες αυτοεκτίμησης: η ανάγκη που έχει ο καθένας για την υπόληψή του και την αναγνώριση της προσφοράς του.
5. Ανάγκες αυτοπραγμάτωσης: η ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων του ατόμου .

Η θεωρία της παρώθησης του ανθρώπινου δυναμικού είναι μια πολύ πολύπλοκη διαδικασία κι όχι απλώς μια συμπεριφορά. Ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να γνωρίζει τα κίνητρα συμπεριφοράς του κάθε εκπαιδευτικού που τον ωθούν σε μια ορισμένη συμπεριφορά (Μπρίνια, 2008).

Για πολλά χρόνια η δημόσια διοίκηση και η εκπαιδευτική διοίκηση αξιοποιούσε τον συγκεντρωτικό και ιεραρχικό χαρακτήρα της κλασικής θεωρίας. Σιγά σιγά όμως λόγω των πολλών αλλαγών και κοινωνικών πιέσεων, ο συγκεντρωτισμός έδωσε τη θέση του στην αποκέντρωση των εξουσιών, ως έναν βαθμό. Έτσι, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα άρχισε να μετατρέπεται από δασκαλοκεντρικό σε μαθητοκεντρικό. Σε αυτήν την αλλαγή βοήθησε η Σχολή των Επιστημών Συμπεριφοράς. Η θεωρία αυτή προσεγγίζει το σχολείο ως ένα

πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα το οποίο διέπεται από σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών και στο οποίο ο εκπαιδευτικός παίζει πλέον ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στη λήψη αποφάσεων (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

### **2.6.3. Σύγχρονη σχολή**

#### **Η προσέγγιση της διοικητικής επιστήμης – Επιχειρησιακή έρευνα**

Κατά τη δεκαετία του 1950 η Ιαπωνική βιομηχανία είχε καταφέρει να εκτοπίσει πολλές αμερικανικές και ευρωπαϊκές επιχειρήσεις, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα και όχι στη μαζική παραγωγή και το χαμηλό κόστος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη συστηματική στροφή προς την ποιότητα (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

**Η συστημική προσέγγιση - η θεωρία των συστημάτων -Διοίκηση Ολικής ποιότητας (Total Quality Μάνατζμεντ ή TQM).**

Από το 1950 και μετά η διοίκηση αποκτά πιο σύνθετο χαρακτήρα κι επηρεάζεται από θεωρίες της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας.

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια φιλοσοφία που βασίζεται σε αρχές που στοχεύουν στη συνεχή βελτίωση και καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για την αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη παρεχόμενη υπηρεσία. Ο Ζάβλανος (1998) αναφέρεται σε αυτήν εστιάζομενος στην ποιότητα ως μια συνεχή και μακροπρόθεσμη διαδικασία στην οποία συμμετέχουν όλοι οι εργαζόμενοι.

Υπό τη σκέπη της ίδιας φιλοσοφίας η «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» ενσωματώνεται στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008) η ΔΟΠ αποβλέπει:

- Στην εκπλήρωση των προσδοκιών και αναγκών του μαθητή.
- Στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών.
- Στην ανάθεση ευθυνών και στους μαθητές.
- Στην υιοθέτηση μεθόδων που στοχεύουν στην ποιοτική και αποτελεσματική μάθηση.
- Στην ομαδική εργασία.
- Στην συμμετοχή όλων των μελών του σχολικού οργανισμού.

Η θεωρία της συνεχούς βελτίωσης της ΔΟΠ στηρίζει τα θεμέλιά της στην ηθική (Zairi & Peters (2001). Ακόμη και οι ίδιοι οι ιδρυτές της ΔΟΠ, Crosby, Deming και Juran, θεώρησαν τις ηθικές αξίες και το σεβασμό στον άνθρωπο ως θεμελιώδεις αρχές της θεωρίας τους.



## 2.7. Διαφορές Ηγέτη και Μάνατζερ - Ηγεσίας Διοίκησης

Η Ηγεσία (Leadership) και η Διοίκηση (Management) είναι λειτουργίες οι οποίες διέπονται από σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλοτροφοδότησης. Ο άριστος συνδυασμός των δύο αυτών λειτουργιών επιφέρει την μέγιστη επίδοση και ικανοποίηση στα μέλη της ομάδας. «Η διοίκηση διαχειρίζεται την οργάνωση και την δομή ενός οργανισμού ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει και διαχειρίζεται τις συνεχείς αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος» (Kotter J. 2001).

Οι έννοιες Ηγεσία και Διοίκηση αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Και οι δύο είναι εξίσου σημαντικές με αποτέλεσμα: ένας ηγέτης να ηγείται ενός οργανισμού κι ένα στέλεχος να διοικεί ανθρώπους (Bush, 2006). Η ηγεσία γενικότερα αναφέρεται στη χάραξη ενός μακροπρόθεσμου οράματος και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να υλοποιηθεί, ενώ η διοίκηση σχετίζεται με τις καθημερινές διαδικασίες και τις πρακτικές που οδηγούν στην υλοποίηση των επιμέρους στόχων που έχουν τεθεί σε συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα.

Ο W. Bennis θεωρεί ότι οι managers κάνουν τα πράγματα σωστά ενώ οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα. (Χυτήρης, 2006.) Η διαφορά μεταξύ Manager και Ηγέτη, λοιπόν, είναι ο τρόπος που ο καθένας υποκινεί κι επηρεάζει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να υλοποιήσουν τους δικούς τους στόχους. Ο Manager προγραμματίζει, ενώ ο ηγέτης εμπνέει και παρακινεί. Η διεκπεραίωση μιας εργασίας και μάλιστα μέσα σε προκαθορισμένα χρονικά περιθώρια είναι δουλειά του Manager, χωρίς όμως να αναλαμβάνει κανένα ρίσκο.

Από την άλλη μεριά ο Ηγέτης δεν απευθύνεται σε υφισταμένους αλλά σε ανθρώπους που μοιράζονται το ίδιο όραμα. Δεν χρειάζεται να κατανείμει ρόλους, αλλά μόνο να παρακινήσει, να εμπνεύσει και να συγκινήσει. Όσο πιο έντονη και συγκροτημένη προσωπικότητα διαθέτει ο ηγέτης τόσο πιο πολλούς ανθρώπους θα συγκεντρώσει στην ομάδα του. Στον ηγέτη είναι φανερή η διάθεση να αναλάβει ρίσκο. Αυτό δείχνει ότι είναι σε θέση να διακρίνει λύσεις και αποτελέσματα εκεί όπου όλοι οι άλλοι βλέπουν μόνο προβλήματα. (Dess & Picken, 2000).

Πίνακας 1- Διαφορές Ηγέτη και Μάνατζερ (Μπουραντάς, 2005)

Ηγέτης	Μάνατζερ
<b>Αναδεικνύεται</b>	Διορίζεται
<b>Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη</b>	Χρησιμοποιεί νόμιμη – «δοτή» δύναμη (εξουσία)
<b>Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει, παρακινεί και η παρακίνηση αναφέρεται σε ανάγκες ανώτερου επιπέδου</b>	Δίνει οδηγίες - εντολές, χρησιμοποιεί ανταμοιβές – τιμωρίες και η παρακίνηση αναφέρεται σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου
<b>Δίνει έμφαση στους ανθρώπους και στα συναισθήματα</b>	Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική
<b>Κερδίζει εμπιστοσύνη και πίστη</b>	Ελέγχει
<b>Ανοίγει νέους ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια</b>	Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια
<b>Ενδιαφέρεται για το «γιατί»</b>	Ενδιαφέρεται για το «πώς»
<b>Προκαλεί το κατεστημένο, προβαίνει σε αλλαγές, καινοτομεί</b>	Διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση
<b>Ερευνά την πραγματικότητα</b>	Αποδέχεται την πραγματικότητα
<b>Δίνει έμφαση στο μέλλον (μακροπρόθεσμη προοπτική)</b>	Δίνει έμφαση στο παρόν (βραχυπρόθεσμη προοπτική)
<b>Κάνει τα σωστά πράγματα</b>	Κάνει τα πράγματα σωστά

Ο Μπουραντάς (2005) υποστηρίζει ότι οι δύο αυτοί όροι του ηγέτη και του μάνατζερ συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον και είναι εξίσου σημαντικοί για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Άλλωστε ο στόχος και των δύο είναι η επίτευξη της καλύτερης απόδοσης και αξιοποίησης των διαθέσιμων υλικών και άυλων πόρων. Απλούστατα ο όρος μάνατζερ είναι τεχνικός όρος, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε και από τον παραπάνω πίνακα. Σχετίζεται με την ιεραρχία, το μάρκετινγκ, τα συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα και τις γραφειοκρατικές διεκπεραιώσεις. Σε αντίθεση ο ηγέτης σχετίζεται με την ηθική, επαγγελματική και δημοκρατική διάσταση ενός οργανισμού, την εισαγωγή καινοτομιών και διάχυση οράματος (Grace, 1995).

### **3. Κεφάλαιο τρίτο- Ηγεσία και Εκπαίδευση**

1.

2.

3.

#### **3.1. Εκπαιδευτική ηγεσία**

Τα τελευταία χρόνια οι θεωρίες της ηγεσίας και της διοίκησης εφαρμόζονται και στην εκπαίδευση γι αυτό και η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται ένα αυθύπαρκτο επιστημονικό πεδίο. Το ζήτημα της σχολικής ηγεσίας απασχολεί πάρα πολύ την εκπαιδευτική έρευνα και διοίκηση τα τελευταία χρόνια, καθότι έχει προκύψει από έρευνες ότι η σχολική ηγεσία συνδέεται άμεσα με την σχολική αποτελεσματικότητα. (Early & Weindling, 2004; Gold & Evans, 1998; Harris, 2005).

Ιδιαίτερα η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη καθώς και οι κοινωνικές ανακατατάξεις έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση το σχολείο και τη σχολική ηγεσία (Καραγιάννης, 2014). Τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται πλέον να ανταποκριθούν σε πιο απαιτητικές και αντικρουόμενες συνθήκες. Επομένως, τα νέα στελέχη θα πρέπει να κατέχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταπεξέλθουν στην σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, παρόλο που ακόμη το διοικητικό πλαίσιο είναι αρκετά δύσκαμπτο και περιορίζει τη δράση τους (Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη, 2006).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη αναβαθμίζεται καθώς γίνεται επιτακτική η ανάγκη για περισσότερη ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Όσοι αναζητούν την ποιότητα πρέπει να εξασφαλίσουν και την παρουσία της σε αυτήν (Beare, Caldwell & Millikan, 1989/1992).

Το κύριο συστατικό της ηγεσίας, όπως προαναφέρθηκε είναι το όραμα. Το ίδιο ισχύει και για την εκπαιδευτική ηγεσία. Το όραμα διαμορφώνεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος δεσμεύεται με αυτό και στοχεύει στη μακροπρόθεσμη επίτευξή του. Η αποστολή του ηγέτη -διευθυντή είναι να επικοινωνήσει το όραμά του και μέσω αυτού να παρακινήσει και να ενδυναμώσει τα μέλη του, χτίζοντας μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Bryman, 1992).

Σύμφωνα με τον Kotter (2001) το όραμα εξυπηρετεί κυρίως το σκοπό της κατεύθυνσης ενός σχολείου, της παρακίνησης, της ευθυγράμμισης και του επιτυχούς συντονισμού όλων αυτών, γι αυτό κι έχει άμεση σχέση με την αλλαγή και την καινοτομία. Παρ' όλ' αυτά, έρευνες δείχνουν ότι τα οράματα δε διατυπώνονται πάντα με σαφήνεια ή και

καθόλου. Είναι ασαφή και πολύπλοκα ή δεν αποτελούν και κάτι το ξεχωριστό ή το ιδιαίτερο σε σχέση με τη γενική εκπαιδευτική γραμμή (Bush & Glover, 2002). Πολλές φορές το όραμα μπορεί να αποβεί και καταστροφικό για ένα σχολείο αν ο ηγέτης στην προσπάθειά του να το εφαρμόσει πιέσει τους εκπαιδευτικούς να το αποδεχτούν (Fullan 1992). Το σωστό όραμα αποτελεί τη γέφυρα ανάμεσα στο παρόν και το μέλλον, δεσμεύει κι ενεργοποιεί τα μέλη, θέτει μέτρα αριστείας (Namus, 1992).

Παράλληλα με το όραμα οι ηγέτες καλούνται να εφαρμόσουν και τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες, κυρίως αυτές της συνέπειας και της ακεραιότητας, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την αποστολή του σχολείου. Ο Wasserberg (1999) υποστηρίζει ότι ο πρωταρχικός ρόλος του ηγέτη είναι να ενώσει όλη τη σχολική κοινότητα, εκπαιδευτικούς, μαθητές γονείς, κάτω υπό τη σκέπη των βασικών ηθικών αξιών, οι οποίες συνδέονται με τη μάθηση, με την ιδιαίτερη προσωπικότητα κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας, με τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου, εντός κι εκτός του σχολείου, με την εμπιστοσύνη, την ενθάρρυνση και τον έπαινο. Βέβαια εδώ προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο μπορεί ένας ηγέτης να ενεργεί με βάση τις προσωπικές του αξίες σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο ελέγχεται από την κεντρική εξουσία ή κατά πόσο αποτελεσματικό μπορεί να είναι ένα μοντέλο ηθικής ηγεσίας που βασίζεται στην ηθική συνείδηση ενός ηγέτη, αν δεν ελέγχεται από αυτή (Maxcy, 1991).

### **3.2. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας**

Η εκπαιδευτική ηγεσία βασίζεται, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, στις βασικές αρχές της ηγεσίας και της διοίκησης. Υπάρχει όμως μια πολύ ουσιαστική διαφορά κι αυτή έγκειται στο σκοπούς και στους στόχους του σχολείου, οι οποίοι απέχουν από τον κερδοσκοπικό χαρακτήρα των επιχειρηματικών οργανισμών. Η διοίκηση ενός σχολείου περιλαμβάνει τη διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, μαθητών, εκπαιδευτικών, δραστηριοτήτων, υπάρχοντος υλικού εξοπλισμού για την παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Κουτούζης, 1999).

Η εκπαιδευτική ηγεσία, λοιπόν, κάνει χρήση των βασικών θεωριών της Διοίκησης προσαρμόζοντας τους στόχους και τους σκοπούς του σχολείου, της οργανωσιακής του δομής καθώς και της σχέσης του με το εξωτερικό περιβάλλον στις θεωρίες αυτές. Σε κάποιες θεωρίες οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στο βαθμό λήψης αποφάσεων, ενώ σε κάποιες άλλες απλά συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Κάποιες προσεγγίσεις τονίζουν τις συγκρούσεις και το ρόλο τους ως μεσολαβητές, ενώ σε άλλες ο ρόλος τους είναι πολύ περιορισμένος (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Φυσικό ήταν όλος αυτός ο εξορθολογισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των διαχειριστικών προσεγγίσεων με μετρήσιμους στόχους να δημιουργήσει τεράστιο άγχος στους διευθυντές να ανταποκριθούν και να τους αποπροσανατολίσει από τους πραγματικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και αξίες (Bush 2008). Το αποτέλεσμα της αντίδρασης αυτής ήταν να επαναπροσδιοριστούν οι προσεγγίσεις αυτές, αυτή τη φορά μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία και την παρατήρηση στα ίδια τα σχολεία (Χρονοπούλου, 2012). Οι προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας γνώρισαν ιδιαίτερη ανάπτυξη κατά τη δεκαετία του 1980 και αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να τις περιορίσουν σε αριθμό (Κατσαρός, 2008).

Το ερώτημα που μπορεί πολύ εύκολα να θέσει κάποιος είναι: ποια μορφή ηγεσίας είναι η κατάλληλη και μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην εκπαίδευση; Η απάντηση είναι ότι καμία μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να καλύψει από μόνη της την πολυδιάστατη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η σχολική ηγεσία είναι τόσο περίπλοκη όσο και τα δυσδιάκριτα όρια μεταξύ των μορφών ηγεσίας. Επομένως, οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι δε χρειάζεται ιδιαίτερη προσήλωση στην εφαρμογή μιας μορφής ηγεσίας αλλά στην αναζήτηση και στο συνδυασμό εκείνων των μοντέλων που θα οδηγήσουν στην οργανωτική βελτίωση και αλλαγή (Harris, 2005). Η κάθε προτεινόμενη μορφή ηγεσίας, που παρατίθεται παρακάτω, καταλήγει σε κάποιες πρακτικές προτάσεις για την ηγετική συμπεριφορά. Όμως, οι προτάσεις αυτές ανταποκρίνονται στη συγκεκριμένη θεωρία και φέρουν τους ίδιους περιορισμούς με εκείνη. Επομένως δεν παρέχουν συνολική θεώρηση της ηγεσίας, αλλά μια πτυχή της, γι αυτό λειτουργούν συμπληρωματικά (Κατσαρός 2008).

### **3.2.1 Διοικητική ηγεσία**

Ο απόλυτος ορθολογισμός. Η πιο στενά συνδεδεμένη θεωρία ηγεσίας με τη διοίκηση καθώς έχει τις ρίζες της στις θεωρίες της κλασσικής διοίκησης. Αλλιώς περιγράφεται ως διαχειριστική ηγεσία και εστιάζει στο καθηκοντολόγιο, στην ιεραρχία, στη συμπεριφορά και στις διοικητικές λειτουργίες του οργανισμού. Όταν όλα αυτά τελούνται επιτυχώς, τότε και η εργασία των υπολοίπων διευκολύνεται (Leithwood, Jantzi & Steinbach 1999). Η διοικητική ηγεσία έχει δεχθεί αυστηρή κριτική. Χαρακτηρίζεται ως τεχνοκρατική και γραφειοκρατική γιατί βασίζεται και προωθεί τις διοικητικές λειτουργίες και τις εξισώνει με την έννοια της ηγεσίας. Ωστόσο, όσο κι αν έχει απορριφθεί, εξακολουθεί να αποτελεί βασικό συστατικό της επιτυχημένης ηγεσίας καθώς διασφαλίζει την εφαρμογή του σχολικού οράματος, αν υπάρχει, και της στρατηγικής του. «Η διοίκηση χωρίς όραμα οδηγεί στο διοικητισμό, αλλά και όραμα χωρίς αποτελεσματική εφαρμογή είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει σε απογοήτευση» (Bush, 2003).

### **3.2.2. Διαπροσωπική ηγεσία**

Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη συναδελφικότητα και στη συνεργασία που καλλιεργεί ο ηγέτης με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και γενικά με την σχολική κοινότητα. Ένας ηγέτης για να ακολουθήσει αυτό το μοντέλο ηγεσίας θα πρέπει να διαθέτει πολύ αναπτυγμένες διαπροσωπικές ικανότητες ώστε να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά (Bush & Glover, 2003). Το κλειδί της διαπροσωπικής ηγεσίας είναι η διαπροσωπική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τους Gardner & Hatch (1989) η νοημοσύνη αυτή σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να αντιδρά κατάλληλα στη συμπεριφορά, στο χαρακτήρα και στη διάθεση των άλλων ανθρώπων αλλά και στην ενσυναίσθηση, αυτοδιαχείριση και αυτογνωσία του ηγέτη που θα τον βοηθήσουν στον αποτελεσματικό χειρισμό των σχέσεων με τους άλλους. Οποιοδήποτε μοντέλο ηγεσίας θα πρέπει να εμπεριέχει τη συνιστώσα της διαπροσωπικής νοημοσύνης. Σε μια έρευνα που έγινε από τον Bennet και τους συνεργάτες του (2000) τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι ηγέτες που έχουν αναπτυγμένες προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες και προωθούν τη συνεργασία, δημιουργούν ένα πολύ αποτελεσματικό και παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον. Η διαπροσωπική ηγεσία βασιζόμενη στην αυτογνωσία του ηγέτη και στη διάθεση συνεργασίας έχει και μια ηθική διάσταση. Ο ίδιος ο ηγέτης θέτει τον εαυτό του προ των ευθυνών του και λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα.

### **3.2.3 Διανεμημένη ή Κατανεμημένη ή Συμμετοχική ηγεσία**

Οι τρεις αυτές προσεγγίσεις συγκλίνουν στην προώθηση της ομαδοσυνεργατικής λήψης αποφάσεων και συμβάλλει στην ενδυνάμωση των σχέσεων του προσωπικού. «Υπάρχουν πολλοί ηγέτες, όχι μόνο ένας, αφού η ηγεσία μοιράζεται. Δεν κατοικεί στην κορυφή, αλλά σε κάθε πρόσωπο» (Harris, 2005). Στη συμμετοχική ηγεσία οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ομάδα κι έτσι κάθε μέλος της ομάδας μπορεί να αναλάβει ηγετικό ρόλο, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει υπονόμευση του ρόλου του ηγέτη. Απλά υπάρχει μια συν-άσκηση ηγεσίας (Spillane et al., 2007). Στην ουσία αυτός ο τύπος ηγεσίας καταρρίπτει τις παραδοσιακές μορφές ηγεσίας και προωθεί μια μορφή καταμερισμού της εργασίας.

Ο Αυστραλός ψυχολόγος Gibb (1954) ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «κατανεμημένη ηγεσία» δίνοντας έμφαση στη δυναμική της επιρροής στις ομάδες των εργαζομένων και υποστήριξε ότι η ηγεσία δεν είναι το μονοπώλιο ενός μόνο ατόμου, αλλά πολλές και κοινές λειτουργίες μεταξύ ατόμων.

Σε ό,τι αφορά τη διανεμημένη ηγεσία, αυτή νοείται ως η πρακτική σοφία που κατανέμεται από τους ηγέτες στους υφισταμένους και περιλαμβάνει ένα σύνολο

δραστηριοτήτων. Έτσι, η έννοια της ηγεσίας γίνεται καλύτερα αντιληπτή (Πασιαρδής, 2012). Ο Spillane (2007) τονίζει την αλληλεπίδραση των ηγετών με τους ακόλουθους ως το βασικό συστατικό αυτού του τύπου ηγεσίας και την επίδραση που έχει αυτή η αλληλεπίδραση στον οργανισμό. Την ορίζει ως την «αναδυόμενη» ικανότητα για οποιοδήποτε μέλος και όχι μόνο ως άσκηση ηγεσίας από ένα άτομο σε άλλους.

Η σχέση της διανεμημένης ηγεσίας με τα συμμετοχικά μοντέλα έγκειται σε τρία κοινά σημεία: 1) στη συμβολή της συμμετοχής στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, 2) στη δημοκρατικότητα της λήψης αποφάσεων και 3) στη διάθεση οποιουδήποτε μέλους της σχολικής κοινότητας να εμπλακεί στην εφαρμογή των αποφάσεων (Leithwood & Duke, 1999 οπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2007).

Οι υποστηρικτές των συμμετοχικών μοντέλων υποστηρίζουν πως αυτές οι προσεγγίσεις είναι το καλύτερο μέσον διαχείρισης ενός σχολείου, σε αντίθεση με τις αυστηρές ιεραρχικές δομές των παραδοσιακών μοντέλων. Ισχυρίζονται επίσης, ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργοί στη λήψη αποφάσεων ή στην διαμόρφωση πολιτικής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, και όχι απλοί δέκτες, τότε είναι πιο πιθανό να προωθηθούν αλλαγές (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Στον αντίλογο των παραπάνω επιχειρημάτων υπέρ των συμμετοχικών μοντέλων βρίσκεται η άποψη ότι όταν η ηγεσία κατανέμεται σε πολλούς ανθρώπους, μπορεί να αποβεί καταστροφική για έναν σχολικό οργανισμό, γιατί συνεπάγεται μεγαλύτερη κατανομή επαγγελματικής ανεπάρκειας (Timperley, 2005). Αυτό συμβαίνει συνήθως σε χώρες όπου δεν υπάρχει η κουλτούρα της συνεργασίας και είναι σίγουρο ότι θα οδηγήσει στην αναποτελεσματικότητα του σχολείου. Δεν είναι πάντα επιθυμητή η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων κι ούτε όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη συνεργασία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Παρόλο που τα συμπεράσματα ερευνών σχετικά με την κατανεμημένη ηγεσία είναι θετικά ως προς την επίδοση των μαθητών αλλά και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Harris, 2004), βασική προϋπόθεση της επιτυχίας αυτού του μοντέλου είναι η στάση των διευθυντών, κυρίως, κι έπειτα η στήριξη των εκπαιδευτικών (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

#### **3.2.4. Μετασχηματιστική ηγεσία**

Η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίζεται από τη δεκαετία του '80 και μετά. Είναι ένας τύπος ηγεσίας που ενθαρρύνει τις σχέσεις με τους ανθρώπους ενός οργανισμού παρά με τις δομές. Εστιάζει στην βαθιά αλλαγή των ηγετών και των οργανισμών που ηγούνται

(Sergioivanni 2001). Το ενδιαφέρον τους για την αλλαγή υπερβαίνει τον εαυτό τους και των υφισταμένων (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Οι ηγέτες αναλαμβάνουν να μεταμορφώσουν τους υφισταμένους τους και να τους ανεβάσουν σε ανώτερα επίπεδα ηθικής, καθώς και να τους βοηθήσουν να εκπληρώσουν τους στόχους τους (Polychroniou, 2008).

Κατά τον Blase (1989) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η προσπάθεια των ηγετών να αξιοποιήσουν την δύναμη της εξουσίας μαζί με άλλους κι όχι να ασκήσουν εξουσία πάνω σε αυτούς. Για αυτό και την περιγράφει ως ηθική τέχνη κι όχι ως τεχνική επιστήμη που στοχεύει στην αλλαγή κουλτούρας, στην διάχυση του κοινού οράματος, στην αντιμετώπιση κοινών προκλήσεων και στην ανάπτυξη των προσωπικών και συλλογικών ικανοτήτων (Κατσαρός, 2008).

Ως μετασχηματιστικοί ηγέτες θεωρούνται αυτοί που ακολουθούν τα 4 «I's»: idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, individualized consideration (Robbins & Judge, 2011; Menon-Eliophotou, 2011). Οι Bass & Avolio (1994) επίσης αναφέρονται σε τέσσερις βασικές συμπεριφορές αυτών των ηγετών: την εξιδανικευμένη επιρροή, την εμπνευσμένη υποκίνηση, τα διανοητικά ερεθίσματα και την εξατομικευμένη φροντίδα. Πιο συγκεκριμένα:

1. **Ηγέτης με ιδανική επιρροή - επιδραστικός** (idealized influence): η ιδανική επιρροή του ηγέτη προέρχεται από τις προσωπικές του αξίες και από τον τρόπο τον οποίο επιλέγει για να ενεργοποιήσει τους υφισταμένους του. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης διακρίνεται για το όραμα, την πίστη και την αφοσίωση του σε αυτό. Αποτελεί ένα ηθικό πρότυπο που λειτουργεί υποκινητικά, με σοβαρότητα, αξιοπιστία και ακεραιότητα για τα μέλη του οργανισμού.
2. **Πνευματικός παρωθητής** (inspirational motivation): ο μετασχηματιστικός ηγέτης παροτρύνει πνευματικά τους υφισταμένους του να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι. Η κριτική στον ηγέτη είναι θεμιτή και όλοι μαζί, ηγέτης και υφιστάμενοι, επανεξετάζουν τις ενέργειες και τις πεποιθήσεις τους με ανώτερο σκοπό την βελτίωση και αλλαγή (Menom-Eliophotou, 2011)
3. **Διανοητικός παρωθητής** (intellectual stimulator): ο ηγέτης, μέσω του οράματός του, δίνει το ερέθισμα και την έμπνευση για δημιουργία και καινοτομία στους υφισταμένους ώστε να εμπλακούν ουσιαστικά στην πραγμάτωση του οράματος (Menom-Eliophotou, 2011). Η επιτυχία της εφαρμογής εξαρτάται από τις ικανότητες που διαθέτει να διακρίνει, να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των υφισταμένων του (Bass, 1985).



4. **Ατομικός υποστηρικτής** (individualized consideration): ο ίδιος ο ηγέτης ασχολείται προσωπικά με τις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του. Τους ακούει προσεκτικά, τους ενθαρρύνει να πετύχουν τους δικούς τους στόχους, τους συμπεριφέρεται με σεβασμό, δείχνει εμπιστοσύνη κι εκτιμά τα προσόντα τους (Menom-Eliophotou, 2011).

Η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει οχτώ διαστάσεις, καθεμία από τις οποίες αφορά σε συγκεκριμένες πρακτικές. Αυτές είναι:

1. Η διαμόρφωση οράματος
2. Ο καθορισμός των στόχων
3. Η παροχή διανοητικής παρακίνησης
4. Η προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης
5. Την παροχή προτύπων
6. Την καλλιέργεια προσδοκιών
7. Την διαμόρφωση κουλτούρας
8. Την υιοθέτηση της συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Η κριτική που έχει δεχθεί αυτό το μοντέλο ηγεσίας αφορά κυρίως την πολύ μεγάλη έμφαση που δίνεται στις μετασχηματιστικές ιδιότητες του ηγέτη, επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι ο διευθυντής είναι αυτός που έχει συγκεντρώσει όλη την εξουσία επάνω του (Evers & Lakomski, 1996; Stewart, 2006). Πολλές φορές αυτός ο τύπος ηγεσίας χρησιμοποιείται για να επιβάλλει ο ίδιος ο διευθυντής τις προσωπικές του απόψεις και αξίες κι έτσι καταλήγει να είναι ένα όχημα χειραγώγησης των υφισταμένων (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Η μετασχηματιστική ηγεσία απευθύνεται σε οργανισμούς με διοικητική αυτονομία που επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή (Harris, 2005). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό με πολύ πολύπλοκη νομοθεσία. Επομένως, ένα τέτοιο μοντέλο ηγεσίας θα ήταν αδύνατον να εφαρμοστεί σε ένα σύστημα που δεν αφήνει και πολλά περιθώρια μετασχηματιστικής πρακτικής (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

### **3.2.5. Συναλλακτική ηγεσία**

Ο πρώτος ο οποίος μίλησε για τον τύπο της συναλλακτικής ηγεσίας ήταν ο Burns (1978) προσδίδοντας πολιτικό χαρακτήρα και αναφερόταν στον πολιτικό ή στον ηγέτη ο οποίος προσέφερε ανταμοιβές στα μέλη του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004). Η θεωρία αυτή επεκτάθηκε κι έτσι συναλλακτικός θεωρείται ο ηγέτης ο οποίος ξεκαθαρίζει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του κάθε εργαζομένου και δεσμεύεται να τους ανταμείψει αν και

εφόσον πετύχουν τους στόχους τους - Ενδεχομενική ανταμοιβή /Contingent reward. Στην αντίθετη περίπτωση επιβάλλει κυρώσεις (Bass 1990). Η παραγωγικότητα του υφισταμένου ανταλλάσσεται με οικονομικά κυρίως οφέλη γι αυτό και αμφότερα τα μέλη αναγνωρίζουν τη σχέση αμοιβαίας και επωφελούς «ανταλλαγής Προϊόντων» (Πασιαρδής, 2012).

Στη συναλλακτική ηγεσία δίνεται έμφαση στις διαδικασίες κι όχι στις ανθρώπινες σχέσεις και σε οράματα. Ο ηγέτης ασχολείται κυρίως με τις διαδικασίες και τις δομές του οργανισμού, αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τους ανθρώπους (Harris et al., 2003). Επικεντρώνεται στην ανάθεση καθηκόντων , συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση των ενεργειών - Ενεργητική διοίκηση με βάση τις εξαιρέσεις / Management by exception-active. Ενώτε παρεμβαίνει και ο ίδιος, αν δεν τηρούνται σωστά οι διαδικασίες - Παθητική διοίκηση με βάση τις εξαιρέσεις / Management by exception-passive (Antonakis 2001).

Ο Bass (1990) θεωρεί τη συναλλακτική ηγεσία ως τη "συνταγή για τη μετριότητα" καθώς βασίζεται σε πειθαρχικές ποινές, οι οποίες θεωρούνται εντελώς αναποτελεσματικές σε έναν οργανισμό. Ο Manslow επίσης υποστηρίζει πως αυτό το μοντέλο ηγεσίας απευθύνεται στις κατώτερες ανάγκες των ατόμων, σε αντίθεση με την μετασχηματιστική ηγεσία που απευθύνεται στις ανώτερες. Πάντως, αν και φαινομενικά αντίθετες μορφές ηγεσίας, συμπληρώνουν και ενισχύουν η μία την άλλη (Bass, 1990).

Η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί έναν αποτελεσματικό τύπο ηγεσίας εφόσον στοχεύει στη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης. Ωστόσο, ένας συναλλακτικός ηγέτης θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους με αποτέλεσμα οι ίδιοι οι εργαζόμενοι να μην μπορούν να εξελιχθούν, ιδιαίτερα σε έναν οργανισμό που διαθέτει καταρτισμένους εργαζόμενους. Κι αυτό θα μπορούσε να ισχύσει και στην εκπαίδευση. Θεωρείται όμως ως μια σταθερή αξία στην επιρροή και κατανόηση των μεγάλων οργανωτικών αλλαγών στα σχολεία .

### **3.2.6. Ενδεχομενική Ηγεσία ή Συγκυριακή ή Ηγεσία των πιθανοτήτων**

Αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του σχολικού περιβάλλοντος, αυτό το μοντέλο ηγεσίας παρέχει μια εναλλακτική και συνδυαστική προσέγγιση στην άσκηση ηγεσίας (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας εξαρτάται από το συνδυασμό πολλών μοντέλων ηγεσίας. Ο ηγέτης - διευθυντής κατέχει την ικανότητα επιλογής αυτής της μορφής ηγεσίας που είναι κατάλληλη να εφαρμόσει ανάλογα με τις συνθήκες, καθώς η άσκηση ηγεσίας δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν είναι αποτελεσματικό σε όλες τις περιστάσεις

και οι ηγέτες οφείλουν να αξιοποιούν διάφορες ηγετικές πρακτικές, προσαρμοζόμενοι στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας.

### **3.2.7. Καθοδηγητική ή Παιδαγωγική Ηγεσία**

Πρόκειται για έναν ιδιαίτερο τύπο ηγεσίας που εστιάζει στις δράσεις που αναλαμβάνει ο διευθυντής με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας (Harris, 2005). Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας στην παιδαγωγική ηγεσία είναι να στηρίζουν και να βοηθούν το βασικό έργο των σχολικών οργανισμών, που είναι η μάθηση και η διδασκαλία. Επομένως, αναφέρεται στην κατεύθυνση της επιρροής προς τη μάθηση και λιγότερο στην άσκηση της επιρροής, όπως συμβαίνει στα διοικητικά μοντέλα ηγεσίας (Βιτσιλάκη & Ράπτη, 2007).

Ο Spillane και οι συνεργάτες του (2004) αναφέρονται σε συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές της παιδαγωγικής ηγεσίας, οι οποίες είναι: σύλληψη και επικοινωνία του εκπαιδευτικού οράματος, καλλιέργεια σχολικής κουλτούρας που ευνοεί τη μάθηση, δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και συνεχής παρακολούθηση της διδασκαλίας και εισαγωγή καινοτομιών.

Εδώ ο ρόλος του ηγέτη - διευθυντή είναι διαφορετικός γιατί επικεντρώνεται στη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και παρακολουθεί συνεχώς τη μαθησιακή διδασκαλία (Μπινιάρη, 2012).

Το επικρατέστερο μοντέλο παιδαγωγικής ηγεσίας είναι των Hallinger & Murphy (1985) το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί σε 14 χώρες και αναφέρεται σε τρεις διαστάσεις του μοντέλου σχετικά με το ρόλο των ηγετών:

- α) ο καθορισμός της αποστολής του σχολείου - διατύπωση και επικοινωνία των στόχων,
- β) η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος - συντονισμός, έλεγχος, παρακολούθηση, αξιολόγηση της διδασκαλίας και της προόδου των μαθητών και
- γ) η βελτίωση του σχολικού κλίματος - προώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης, συνεχής εποπτεία του ηγέτη, παροχή υψηλών προτύπων μάθησης.

Παρότι η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί έναν πολύ σημαντικό τύπο ηγεσίας στην εκπαίδευση, έχει δεχτεί πολλές αρνητικές κριτικές, κυρίως γιατί επικεντρώνεται υπερβολικά στη μάθηση και τη διδασκαλία και παραβλέπει σημαντικές πτυχές της σχολικής ζωής τις οποίες αφήνει ακάλυπτες. Επίσης, δε δίνει επαρκείς οδηγίες και διευκρινήσεις για το πώς ο ηγέτης θα ασκήσει αυτήν την επιρροή στη διδασκαλία. Παράλληλα, απαιτεί αυξημένες επιστημονικές γνώσεις του ηγέτη για να εφαρμοστεί επιτυχώς, τις οποίες μπορεί να μη

διαθέτουν όλοι, άρα θα πρέπει να συμμετέχουν σε προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας (Leithwood et al., 1999).

### **3.3. Ηγετικές ικανότητες - δεξιότητες των στελεχών εκπαίδευσης**

Ο ηγετικός ρόλος που αναλαμβάνουν οι διευθυντές και ο βαθμός ανταπόκρισής τους εξαρτάται τόσο από τη διάθεση ανάληψης αυτού του ρόλου όσο και από τις ικανότητες και δεξιότητες τις οποίες διαθέτουν.

Λέγοντας ικανότητες εννοούμε το σύνολο των προσωπικών και ψυχολογικών ιδιοτροτήτων που συνθέτουν μια προσωπικότητα και αναπτύχθηκαν με την αλληλεπίδραση κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως για παράδειγμα: οι γνώσεις, τα ταλέντα, οι κλίσεις.

Από την άλλη δεξιότητες ονομάζουμε το βαθμό ευκολίας, ακρίβειας και ταχύτητας κάποιου ατόμου να εκτελεί μια σειρά από ενέργειες. Οι δεξιότητες αποκτούνται, αναπτύσσονται και καλλιεργούνται μέσα από την συνεχή εκπαίδευση και άσκηση, καθώς και από την προσωπική εμπειρία που αποκτά ένα άτομο στη ζωή του (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1989-1993). Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη οι έννοιες αυτές θεωρούνται συνώνυμες και συγκλίνουν μεταξύ τους ως τη δυνατότητα εκτέλεσης ενός έργου και το βαθμό τελειότητας στον οποίο αποσκοπεί (Σαϊτής, 2008).

Η σύγχρονη έρευνα αναδεικνύει μια νέα κατηγορία δεξιοτήτων που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία: τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Goleman, 2000). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να διαχειριστεί ένα πολυδιάστατο έργο του σχολικού οργανισμού. Εκτός από την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, καλείται να διαχειριστεί και το ανθρώπινο δυναμικό που είναι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Επομένως, οφείλει να γνωρίζει τρόπους διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων, κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής παιδιών και ενηλίκων (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Ποιες είναι όμως αυτές οι δεξιότητες που χρειάζεται ένας ηγέτης - διευθυντής για να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στο έργο του; Ο Σαϊτής διακρίνει τρεις ομάδες δεξιοτήτων: α) την ικανότητα του συνεργάζεσθαι, όπου περιλαμβάνονται η γνώση, η ανεκτικότητα, η υπομονή, η επικοινωνία, η διαχείριση συγκρούσεων, η αντικειμενικότητα, β) την επαγγελματική ικανότητα στην οποία περιλαμβάνονται η ανάληψη καθηκόντων και ευθυνών, διαχείρισης προβλημάτων των υφισταμένων, αποτελεσματική εποπτεία, λήψη ορθολογικών αποφάσεων και γ) την αντιληπτική ικανότητα η οποία συνοδεύεται από την

παρατηρητικότητα, την ενεργητικότητα, την ικανότητα εντοπισμού αδυναμιών και επίλυση αυτών, καθώς και την ικανότητα σχεδιασμού και εφαρμογής.

Φυσικά, η έμπνευση του οράματος, η θετική ενίσχυση των εκπαιδευτικών και των σχέσεων σχολείου - οικογένειας, καθώς και η έκφραση των συναισθημάτων του ηγέτη αποτελούν για τον Φασουλή (2011) ηγετικές δεξιότητες του διευθυντή. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι αυτή που έχει βοηθήσει στην υψηλή επίδοση πολλών εργαζομένων, σύμφωνα με πολλές αναλύσεις του Goleman (2000).

## 4. Κεφάλαιο τέταρτο- Ηθική ηγεσία

### 4.1. Η έννοια της Ηθικής Ηγεσίας

Στο πέρασμα των αιώνων οι ηθικές πανανθρώπινες αξίες θεμελιώθηκαν κυρίως μέσω της παιδείας σε κοινωνίες όπου οι θεσμοί της οικογένειας και οι θρησκείες αποτελούσαν τη βασική αρτηρία του αξιακού συστήματος του ανθρώπινου πολιτισμού.

Τα τελευταία χρόνια όμως έχουν συντελεστεί δραματικές αλλαγές στο παγκόσμιο στερέωμα, σε επίπεδο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και φαίνεται ότι οι ηθικές αξίες, έτσι όπως μας τις έχουν μεταλαμπαδεύσει οι παλαιότερες γενιές, αρχίζουν να κλυδωνίζονται. Φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας έχουν εξαπλωθεί, όπως για παράδειγμα η αύξηση της βίας στα σχολεία, η νεανική αυτοχειρία, η χρήση ναρκωτικών, η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας και πολλά άλλα. Η νέα γενιά τελεί υπό σύγχυση για το τι είναι ηθικά ορθό και αναζητούν ένα πιο στέρεο έδαφος για να χτίσουν το δικό τους ηθικό κώδικα (Κομνηνού).

Βρισκόμαστε, επομένως, σε μία μακρά περίοδο βαθύτατα ηθικής κρίσης και όχι τόσο οικονομικής, ιδιαίτερα στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Αυτή η ηθική κρίση δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας εξωτερικής απειλής αλλά κάτι πολύ προσωπικό. Ο αναλλοίωτος και αένανος στόχος της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση και η ανάπτυξη της διανοητικής και ηθικής προσωπικότητας των παιδιών. Αυτός ο στόχος δεν έχει αλλάξει ακόμη. Άρα, αυτομάτως δίνουμε το στίγμα της αδιάσπαστης ένωσης των αξιών με την παρεχόμενη εκπαίδευση. «Αγωγή χωρίς αξίες είναι εκπαίδευση χωρίς παιδεία» (Μαρκαντώνης, 2015).

Η έννοια της Ηθικής Ηγεσίας εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1990 στις Η.Π.Α. εξαιτίας πολλών πολιτικών και επιχειρηματικών σκανδάλων που συνέβησαν τότε. Για αυτό και αντικείμενό της ήταν κυρίως οι επιχειρήσεις. Τι ήταν αυτό που οδήγησε τους ηγέτες επιχειρήσεων σε αυτά τα σκάνδαλα; Προφανώς η πίεση που δέχονταν και η υπακοή στους σκληρούς νόμους της αγοράς και σε τέσσερις βασικούς επιχειρηματικούς κανόνες: 1) η εμφάνιση μετράει 2) δείξε, χωρίς απαραίτητα να είσαι, πιστός και ομαδικός παίκτης 3) μην παραβείς το νόμο και 4) ΜΗΝ ΕΠΕΝΔΥΕΙΣ στην ηθική συμπεριφορά (Badaracco & Webb, 1995). Η Gentile (2010) σε έρευνά της για το τι εμπόδιζε τους νέους managers να σιωπούν όταν πρόκευπταν ηθικά ζητήματα, πήρε τις εξής απαντήσεις: «είναι η συνήθης πρακτική της εταιρίας», «δεν είναι και κάτι σημαντικό», «δεν είναι δική μου ευθύνη» και «θέλω να είμαι πιστός». Ιδιαίτερα η τελευταία δήλωση υποδηλώνει την εσωτερική διαμάχη κάποιου που

θέλει να μείνει πιστός στον ηγέτη και στους συνεργάτες του αλλά θέλει επίσης να κάνει και το σωστό.

Καθώς η κατάσταση αυτή γενικεύτηκε και δυσκόλεψε πολύ τις εργασιακές σχέσεις των επιχειρήσεων, προέκυψε η στροφή στην ηθική πλευρά της ηγεσίας. Αυτή τη φορά όμως οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την ηθική ηγεσία ήταν κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, στελέχη επιχειρήσεων, νομικοί, εκπαιδευτικοί, κινούμενοι γύρω από τη σφαίρα των ανθρωπιστικών σπουδών. (Αργυροπούλου, 2017)

Θα ήταν λάθος να αξιολογήσουμε την ηθική ως τροχοπέδη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και συνεργασίας. Αντίθετα θα πρέπει να τη δούμε ως μέσο ενθάρρυνσης των εργαζομένων να πράττουν το σωστό. Ο Hitt (1990) υποστηρίζει ότι η ηγεσία είναι υπεύθυνη : 1) για την εξασφάλιση της λήψης ηθικών αποφάσεων και 2) για την καλλιέργεια μιας «ηθικής» κουλτούρας του οργανισμού που ηγούνται.

Η καθηγήτρια και πρωτοπόρος στο πεδίο της ηθικής ηγεσίας Joanne B. Ciulla συνδέει την ηθική ηγεσία με την αποτελεσματικότητα. Αν και υπάρχουν πάρα πολλές περιπτώσεις ηθικών ηγετών αλλά αναποτελεσματικών ή και το αντίστροφο, «ανήθικων» ηγετών αλλά πολύ αποτελεσματικών, η Ciulla (1995) υποστηρίζει ότι έστω και η ύπαρξη μόνο ενός ηθικού και αξιόπιστου ηγέτη τον καθιστά αποτελεσματικό. Πολύ σωστά μας δίνει να καταλάβουμε το μέγεθος της διάστασης που έχει η ηθική στην ηγεσία και στη λήψη αποφάσεων. Ο ηγέτης επομένως είναι αυτός που πρώτον θα αποσαφηνίσει την ύπαρξη αυτής της ηθικής διάστασης και δεύτερον θα διαμορφώσει και θα εδραιώσει ένα σύστημα ηθικών αρχών που θα δικαιολογούν και θα πλαισιώνουν τις αποφάσεις του οργανισμού (Enderle, 1987).

Γενικότερα, θα λέγαμε ότι με τον όρο «ηγέτης» και «ηθική ηγεσία» εννοούμε ένα σύνολο χαρακτηριστικών και ενεργειών που έχουν σχέση κυρίως με το όραμα αλλά και με την παρακίνηση, την έμπνευση, την ηθική, τις αξίες, την επικοινωνία και την επιβράβευση της ηθικής συμπεριφοράς (Ασπρίδης - Μαλέτσκος, 2017). Η ηγεσία από μόνη ως έννοια εμπεριέχει την ηθική συμπεριφορά, ανεξάρτητα από το αν οι ηγέτες το γνωρίζουν αυτό. (Bass,2008). Οι ηγέτες οφείλουν να είναι η πηγή της ηθικής καθοδήγησης. Αν και πολλοί κατά καιρούς έχουν υποστηρίξει ότι η ηθική δεν είναι μια έννοια που αφορά την ηγεσία και τη διοίκηση, οι έρευνες των τελευταίων ετών αποδεικνύουν το αντίθετο. Τα πάντα γύρω από αυτούς τους δύο τομείς έχουν να κάνουν με την ηθική.

Είναι πολύ δύσκολο να υιοθετήσεις υψηλά ιδανικά, να ανταποκριθείς σε αυτά, να βοηθήσεις και άλλους να κάνουν το ίδιο συνεχώς και αδιάκοπα (Kannair, 2007). Η ηθική δεν είναι μόνο ατομική υπόθεση, πόσο μάλλον για έναν ηγέτη, που οφείλει να σκέφτεται την ευημερία των άλλων, κι όχι μόνο του εαυτού του, και τις συνέπειες των πράξεων και των

αποφάσεών του. Στο ερώτημα, επομένως, αν μπορεί η ηθική να συμβαδίσει με την επιτυχία και την ανταγωνιστικότητα ενός οργανισμού, ο Akers (1989) απαντά πως αυτά τα δύο «πάνε χέρι – χέρι» και είναι αχώριστα. Καμία κοινωνία δεν μπορεί να προχωρήσει αν τα μέλη της επιδιώκουν το κακό του άλλου, αν απαιτείται για τα πάντα γραπτή επιβεβαίωση λόγω έλλειψη εμπιστοσύνης, αν για την παραμικρή φιλονικία καταλήγουν στα δικαστήρια. «It pays to be ethical».

#### **4.2. Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση**

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει σοβαρούς κινδύνους και ηθικές προκλήσεις που έχουν εισχωρήσει στο χώρο της. Η αναγνώριση και η αποδοχή του Άλλου, η διαφορετικότητα, η πολυπολιτισμικότητα ως ταυτότητα πλέον, η διαχείριση περιστατικών βίας, έντονης συναισθηματικής κατάστασης των νέων και ψυχικών τραυμάτων είναι μερικά από τα αναδυόμενα ζητήματα που καλούν τον εκπαιδευτικό κόσμο να αφυπνίσει τον ηθικό χαρακτήρα του λειτουργήματός (Zembylas, 2008). Αυτό αποτελεί ηθική υποχρέωση των εκπαιδευτικών, την οποία αν απορρίψουν, τότε θα υποβαθμίσουν την ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας και θα θέσουν σε κίνδυνο τον ίδιο τους τον εαυτό (Hogan, 2005).

Οι σύγχρονες και διαρκείς αλλαγές οι οποίες συντελούνται στην εκπαίδευση δημιουργούν πολλές πιέσεις στη σχολική ηγεσία και πολλές ασάφειες στην επίλυση ηθικά πολύπλοκων περιπτώσεων, οδηγώντας τις καταστάσεις σε συγκρούσεις (Shapiro & Stefkovich, 2005). Ο Starratt (1994) αναδεικνύει την αξία της ηθικής ηγεσίας διότι τα ζητήματα που προκύπτουν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα επιβάλλουν την ανάδειξή της.

Η εκπαίδευση ανέκαθεν αποτελούσε εργαλείο διατήρησης ή αλλαγής της εκάστοτε εξουσίας, ανάλογα με τις κοινωνικές ανάγκες ή συνθήκες. Ο εκπαιδευτικός είναι το όργανο υλοποίησης αυτού του σκοπού. Παρόλ' αυτά ο ρόλος του είναι πολύ πιο ουσιαστικός γιατί καλείται να διαμορφώσει και να συμβάλλει στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών και στην κοινωνική δράση (Καραβάκου - Μαυρίδου, 2017). Επομένως, το ερώτημα που προκύπτει είναι: Συμβάλλει ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της ηθικής; Με ποιο τρόπο;

Τα σχολεία είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας. Λειτουργούν με κανονισμούς που στόχο έχουν να πλαισιώσουν αποτελεσματικά τα ηθικά χαρακτηριστικά μιας προσωπικότητας μέσω της μαθησιακής διαδικασίας (Nucci, 2001). Η σχολική ηγεσία, όπως και η διδασκαλία, είναι μια ηθική διαδικασία (Begley, 1999). Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι έχουν αναπτύξει, μέσω της επαγγελματικής τους εμπειρίας, ένα δικό τους αξιακό σύστημα το οποίο πλαισιώνεται και από τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Leithwood, 1999). Η σχολική



ηγεσία στηρίζεται, όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε συλλογικό. (Shapiro & Stefkovich, 2001)

Οι βασικοί συντελεστές μιας σχολικής μονάδας είναι οι εκπαιδευτικοί και κυρίως ο διευθυντής, ο οποίος έχει την κύρια ευθύνη να προάγει την ηθική διάσταση της εκπαίδευσης, την κοινωνική - συναισθηματική και ηθική συνείδηση των παιδιών, δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα δημοκρατικό σχολικό κλίμα το οποίο θα βοηθήσει τις σχέσεις του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία, αλλά και τις σχέσεις των μελών της ίδιας σχολικής μονάδας. (Δόλγυρα, 2017)

Ο διευθυντής είναι η κινητήριος δύναμη σε ένα σχολείο. Δεν είναι μόνο υπεύθυνος για την εφαρμογή προγραμμάτων αλλά και για τη δημιουργία ενός ηθικού πλαισίου και οράματος το οποίο θα επηρεάσει και την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Δεν αρκούν μόνο οι γραφειοκρατικές και διοικητικές διεκπεραιώσεις. Θα πρέπει να καλλιεργήσει παραδόσεις, δίνοντας νόημα και στις αξίες στις οποίες ο ίδιος πρεσβεύει κι εφαρμόζει. (Quick, 2011)

Ο διευθυντής - ηγέτης δεν είναι υπεύθυνος μόνο για τη δική του συμπεριφορά, αλλά είναι υπόλογος και για τις πράξεις και συμπεριφορές των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του σχολείου. Στόχος είναι δημιουργήσει είναι ηθικά ενεργό περιβάλλον το οποίο θα αποτελεί πρότυπο για όλους. Ο Starratt υποστηρίζει ότι πρέπει να δούμε ολιστικά την εκπαιδευτική ηγεσία μέσα από πολλούς και διαφορετικούς «φακούς». (Starratt, 1991)

Ο Bush (2011) έχει τονίσει ότι η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στον ηγέτη (leader) και διευθυντή (manager) δεν είναι καθόλου ευδιάκριτη στις περισσότερες περιπτώσεις. Κι αυτό είναι απόρροια της εντατικής ενασχόλησης με διοικητικά θέματα και της παραμέλησης ηθικών ζητημάτων.

Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι η ηθική και οι αρετές της δεν θα πρέπει να συγχέονται με το καθηκοντολόγιο των διευθυντών. Σαφώς και ο διευθυντής πρέπει να υπηρετεί τον επαγγελματικό κώδικα και την εκπαιδευτική νομοθεσία, εφόσον αυτό θεωρείται δεδομένο για την ανάληψη των καθηκόντων του. Ωστόσο, δεν είναι από μόνο του αρκετό για την διαμόρφωση ηθικών αρετών, αφού δεν επιτρέπει καμία εξέλιξη του συστήματος, αλλά το υποβάλλει σε μαρασμό. Ένας διευθυντής ο οποίος ασχολείται μόνο με την τυπική άσκηση των καθηκόντων του, στερείται τη δυνατότητα ανάδειξης προσωπικής δυναμικής (Δημητρίου, 2015)

Η κατανόηση της ηγεσίας δεν υφίσταται χωρίς τη μελέτη της ηθικής (Kanungo και Medonca, 1997). Αλλιώς θα μιλούσαμε απλά για διεύθυνση ή διοίκηση. Σαφώς και η ηγεσία εμπεριέχει και αυτούς τους όρους. Ο προγραμματισμός, ο συντονισμός και ο έλεγχος, κατεξοχήν διοικητικές διαδικασίες, καθώς επίσης και ο τρόπος με τον οποίο θα διευθετηθούν

όλα τα παραπάνω με αποτελεσματικό τρόπο, αποτελούν κομμάτι των αρμοδιοτήτων ενός ηγέτη. (Σαΐτης 2008)

Ο σεβασμός θεμελιωδών αρχών στην άσκηση ηγεσίας σε ένα σχολικό περιβάλλον, όπως η ευσυνειδησία, υπευθυνότητα, η ισότητα, οι διαφορετικές πολιτικές και κοινωνικές απόψεις είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση ηγεσίας. Η Ηθική ηγεσία είναι ένας τομέας που απασχολεί εντονότερα τον εκπαιδευτικό κλάδο τις τελευταίες δύο δεκαετίες και στην Ελλάδα, διότι μέσω αυτής υπηρετείται κι εξασφαλίζεται καλύτερα το δημόσιο συμφέρον (Αργυροπούλου, 2017).

#### **4.3. Η θεωρία της Ηθικής ανάπτυξης κατά τον Lawrence Kohlberg**

Οι Dotger Benjamin & Theoharis George (2008) σε έρευνα τους για την κοινωνική ανισότητα και περιθωριοποίηση πολλών μαθητών μέσα στα σχολεία των Η.Π.Α. δανείστηκαν τη θεωρία του σύγχρονου θεωρητικού της Ηθικής Ανάπτυξης, Lawrence Kohlberg (1969) και των μεταγενέστερων του όπως ο Rest (1983) για να την εφαρμόσουν σε προγράμματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και σχολικής ηγεσίας.

Κεντρικός άξονας της θεωρίας του Kohlberg (1979) για την ηθική ανάπτυξη είναι η έννοια της δικαιοσύνης. Στην έρευνά του για τις διάφορες εξελικτικές αλλαγές της ηθικής κρίσης των ανθρώπων χρησιμοποίησε υποθετικά ηθικά διλήμματα, υιοθετώντας κατά βάση την τεχνική της ανοιχτής συνέντευξης. Μετά τη παρουσίαση του κάθε διλήμματος έκανε μια σειρά ερωτημάτων, προκειμένου να καταλάβει πώς το άτομο αξιολογούσε τη συμμόρφωση στους νόμους, την ιδιοκτησία, τη ζωή, το θάνατο, τη φιλία και την απονομή δικαιοσύνης.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Kohlberg η γνώση και η λογική σκέψη σχετίζονται με τη λήψη ηθικών αποφάσεων. Έτσι, η ηθική σκέψη περνάει από τη σφαίρα της συμπεριφοριστικής θεωρίας στην γνωστική και εξελικτική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία το άτομο, κι όχι η κοινωνία, αναδεικνύεται ως υπεύθυνο για να καθορίσει τι είναι σωστό - λάθος και πως αυτό θα επηρεάσει μεταγενέστερες πράξεις του.

Υπάρχουν τρεις μεγάλες κατηγορίες ηθικής σκέψης και ανάπτυξης: προσυμβατικό (preconventional), συμβατικό (conventional) και μετά -συμβατικό (post - conventional). Και οι τρεις κατηγορίες περιγράφουν το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την ηθική σε διαφορετικά στάδια της ζωής τους. Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει δύο στάδια ηθικής σκέψης.

Στο πρώτο επίπεδο, το Προσυμβατικό εντάσσονται δύο στάδια. Στο 1ο η ηθική αρχίζει να διαμορφώνεται από εξωγενείς περιβαλλοντικούς και οικογενειακούς παράγοντες. Αναφέρεται στην υπακοή στους κανόνες και την ηθική της τιμωρίας. Το 2ο στάδιο έχει να

κάνει με το συσχετισμό ανάμεσα στη συμμόρφωση των κανόνων με την ανταμοιβή και ανταπόδοση προσφοράς.

Στο Συμβατικό επίπεδο αντιστοιχούν τα στάδια 3 και 4. Μέσα από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη ο άνθρωπος περνάει στη δεύτερη κατηγορία όπου αναπτύσσει ηθική σκέψη και κρίση και η οποία εκδηλώνεται μέσα από την σωστή συμπεριφορά του ατόμου προς τους άλλους στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους. Στο 3ο στάδιο διαμορφώνονται οι κοινωνικοί κανόνες και η αξία της ανθρώπινης ζωής που βασίζεται στην αγάπη που δέχεται το άτομο από την οικογένειά του και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ στο 4ο κατανοεί τη δύναμη και την αξία της νόμιμης εξουσίας με απώτερο σκοπό την αποφυγή τιμωρίας.

Φτάνοντας στο τρίτο επίπεδο, το Μετα - συμβατικό, ο άνθρωπος πλέον έχει διαμορφώσει τον προσωπικό του κώδικα ηθικής και είναι έτοιμος να υπερασπιστεί αυτές τις αρχές ακόμα και αν δεν ταιριάζουν με το κοινωνικό γίγνεσθαι. Διαμορφώνεται το 5ο στάδιο, το οποίο ονομάζεται «ηθική του κοινωνικού συμβολαίου» όπου το άτομο πλέον ενδιαφέρεται για την ευημερία του κοινωνικού συνόλου, ενώ στο 6ο στάδιο γίνεται αποδεκτή η ηθική των καθολικών ηθικών αρχών.

Οι νεότεροι υποστηρικτές του Kohlberg, όπως ο James Rest (1983) πρόσθεσαν στοιχεία που συνθέτουν την ηθική σκέψη αλλά και πράξη από τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης και ψυχολογίας, δίνοντας μια πιο σφαιρική άποψη της ηθικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Rest και την ομάδα του προτείνονται 4 στάδια που διαμορφώνουν την ηθική ενός ατόμου: 1) Ηθική ευαισθησία: Πώς ένα άτομο ερμηνεύει μια κατάσταση και πώς πιστεύει ότι οποιαδήποτε πράξη μπορεί να επηρεάσει τη ζωή κάποιου άλλου 2) Ηθική κρίση: Πώς θα ξεχωρίσει το ηθικό πλαίσιο μιας ενέργειας, 3) Ηθικό κίνητρο: Πώς θα αποφασίσει τι θα κάνει και 4) Ηθικός χαρακτήρας: πώς θα εφαρμόσει αυτό που έχει σκοπό να κάνει.

Ερμηνεύοντας τη θεωρία του Kohlberg και του Rest σε εκπαιδευτικούς όρους και συνδέοντάς την με τη σχολική ηγεσία, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όταν ένας διευθυντής είναι σε θέση να αναγνωρίσει όλες τις παραμέτρους μιας ηθικά διλημματικής κατάστασης, πάρει τη σωστή απόφαση τοποθετώντας τις ηθικές αξίες πάνω από οποιαδήποτε προσωπική του διαφωνία, τότε μιλάμε για ηθική συμπεριφορά και έναν ηθικό ηγέτη. (Dotger & Theoharis, 2008)

#### **4.4. Ηθικά Διλήμματα στην Σχολική Ηγεσία**

Πολλοί θεωρητικοί κι ερευνητές υποστηρίζουν πως μπορεί να διδαχθεί η ηθική σε μικρούς αλλά και σε μεγάλους και μάλιστα μπορεί να διαμορφώσει με πολλούς τρόπους τη

σκέψη και τη συμπεριφορά μας. (Donevy & Walker, 2011). Η ηθική εκπαίδευση ξεκινά από μικρή ηλικία και η διαμόρφωση της ηθικής συνείδησης είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία καθορίζεται όχι μόνο από εξωτερικές διαδικασίες, αλλά, κυρίως, από εσωτερικές. (Rest 1982)

Η πραγματικότητα δείχνει πως η ηθική εκπαίδευση βρίσκεται στο περιθώριο των αναλυτικών προγραμμάτων και παρόλο που στο παρελθόν ήταν πολύ διαδεδομένη, περιοριζόταν στην καταγραφή αρετών και αξιών σε καταλόγους (Βαχάρογλου, 2013). Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη για επανένταξη της ηθικής στην εκπαίδευση αλλά με σύγχρονη στοχοθεσία. Οι ηθικοί προβληματισμοί και τα διλήμματα υπάρχουν στη σύγχρονη εποχή και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Η ενασχόληση με την επίλυση τέτοιων ζητημάτων θα αφυπνίσει και θα βοηθήσει στην βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας. (Συκάς, 2017)

Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα τα προβλήματα του ρατσισμού, της βίας και της άνισης μεταχείρισης είναι καθημερινά και γίνονται ολοένα και πιο επικίνδυνα. Ο ρόλος του διευθυντή είναι να εξισορροπήσει την κατάσταση, δίνοντας έμφαση στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, προσφέροντας ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου όλοι φροντίζουν ο ένας για τον άλλον και συμπεριφέρονται με σεβασμό και ισότητα.

Οι Rest, Bebeau & Monson (2008) ενθαρρύνουν τους ηθικούς ηγέτες να αναπτύξουν το διάλογο γύρω από θέματα ηθικής φύσης με το σύλλογο διδασκόντων όσο περισσότερο μπορούν. Θα πρέπει να είναι σε συνεχή επαγρύπνηση για ηθικά ζητήματα και προκλήσεις που αφορούν μαθητές, γονείς κι εκπαιδευτικούς.

Σε πολλά σχολεία επικρατεί σιωπή γύρω από ηθικά θέματα και οι διευθυντές δεν εμπλέκονται καθόλου σε συζητήσεις με το σύλλογο διδασκόντων (Bird & Waters, 1989). Γι αυτό το λόγο ο Begley (2006) τονίζει τη σημασία της εδραίωσης και της έντονης συνειδητοποίησης των προσωπικών αξιών και της ευαισθησίας απέναντι στις αρχές των άλλων, καθώς και τη δημιουργία χώρου για διάλογο σε καθημερινή βάση.

Είναι εξαιρετικής σημασίας για τους νέους ηγέτες της εκπαίδευσης, και όχι μόνο, να λαμβάνουν αποφάσεις σύμφωνα με τις ηθικές αρχές τους, αναδεικνύοντας έτσι και την προσωπική τους ακεραιότητα. Για όσους ασκούν τα καθήκοντα του διευθυντή επί σειρά ετών προκύπτει η πρόκληση να επανεξετάσουν και φιλτράρουν τις αρχές τους, καθώς οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές και επιρροές στη σημερινή εποχή είναι ραγδαίες. Με αυτόν τον τρόπο θα επιδράσουν θετικά και στους υπόλοιπους, ώστε να πράξουν το ίδιο. (Donevy & Walker, 2011)

Στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα οι διευθυντές έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με ηθικά διλήμματα. (Greenfield, 1991). Το «ηθικό δίλημμα» είναι μια κατάσταση η οποία προκύπτει από πολλές αντικρουόμενες ή και ανταγωνιστικές αντιλήψεις και πιστεύω. Έχοντας ηθική υποχρέωση απέναντι στο λειτούργημα του εκπαιδευτικού, στους μαθητές και στην κοινωνία, πολλές φορές τους είναι δυσδιάκριτη η διαφορά ανάμεσα στο τι είναι σωστό και τι λάθος. Δυστυχώς, ελάχιστοι είναι οι διευθυντές που έχουν εκπαιδευτεί στην αντιμετώπιση τέτοιων διλημάτων μιας και η έννοια της Ηθικής στην εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατη (Lynn Beck & Joseph Murphy, 1994).

Ο Rushworth Kidder ερμηνεύει τη φράση «ηθικά διλήμματα» όχι ως την επιλογή μεταξύ σωστού ή λάθους αλλά ως την επιλογή μεταξύ δύο σωστών, πολλές φορές και τριών. Ένας διευθυντής πρέπει να έχει πάντα μία ή πολλές εναλλακτικές λύσεις σε μια προβληματική κατάσταση κι όχι μόνο την επιλογή του ενός ή του άλλου. Ως παράδειγμα αναφέρει την περίπτωση ενός γονέα που αντιτίθεται σε μια εργασία η οποία αναγείρει θρησκευτικά ζητήματα. Σε αυτήν την περίπτωση, ο διευθυντής θα πρέπει να διαπραγματευτεί μια εναλλακτική εργασία, διατηρώντας την ακαδημαϊκή του αξιοπρέπεια του ιδίου και του εκπαιδευτικού της τάξης, αποφεύγοντας να υποχωρήσει στις γονικές απαιτήσεις. (Kidder, 1995)

Σε μια έρευνα που έγινε στον Καναδά για την Ηθική Ηγεσία στα σχολεία, οι διευθυντές απάντησαν σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις για την εμπειρία τους σχετικά με ηθικά διλήμματα. Από τις απαντήσεις τους προέκυψαν θέματα που αφορούσαν στον κοινωνικό σχολιασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, προσβλητικά σχόλια για γονείς και μαθητές από εκπαιδευτικούς, κακή χρήση αδειών, διαμάχες μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Cherkowski, Walker, Kutsyuruba, 2015). Οι διευθυντές της έρευνας αναγνώρισαν το πόσο σημαντικό ήταν να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών των συλλόγων τους, αν και στο τέλος οι ίδιοι ήταν αυτοί που θα επωμίζονταν το κόστος των αποφάσεών τους. Κάποιοι διευθυντές, στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και στην απόπειρά τους να εφαρμόσουν τις δικές τους ηθικές αξίες, βασίστηκαν στις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις και κάποιοι άλλοι σε επιστημονικές πηγές ή ακόμα και στη βοήθεια των συναδέλφων τους. Το γενικό συμπέρασμα ήταν ότι: «η ηθική δεν είναι προαιρετική» (Cherkowski, Walker & Kutsyuruba, 2015)

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εργάζονται σε ένα αξιακά συγκρουσιακό περιβάλλον μεταξύ φυλετικών, θρησκευτικών, εθνικών διακρίσεων. Εκεί δηλαδή όπου δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Άρα, είναι καθήκον των διευθυντών να μπορούν να μεταφράζουν τις πράξεις των άλλων, να αναγνωρίζουν τις πηγές

και τις αιτίες των συγκρούσεων. Η κρίση τους δεν μπορεί να είναι μονομερής, αγνοώντας αξίες που πιθανώς να έχουν μεγαλύτερη σημασία για κάποιους στη σχολική κοινότητα. (Begley, 1999). Ο καθένας μας προέρχεται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα με διαφορετικές κοινωνικές αξίες. Επομένως, εγείρονται διάφορα ερωτήματα για τον χαρακτήρα του διευθυντή και για το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής κοινότητας. Χρειάζεται βαθύτερη κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος για την επίλυση ηθικών δίλλημάτων (Woods, 2007).

Ένας διευθυντής οφείλει, όχι μόνο να συμπεριφέρεται ο ίδιος με υπευθυνότητα, αλλά να δημιουργεί και το αντίστοιχο περιβάλλον, εργασιακό και μαθησιακό. Ακόμα πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός ηγέτη είναι να πείσει τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ότι το δικό του αξιακό σύστημα αποτελείται από αρχές στις οποίες πιστεύουν και οι ίδιοι. (Greengield, 1991)

Αυτή η διαπίστωση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν εμπόδια στην ηθική σκέψη κι αυτά προκύπτουν πολλές φορές από τη διάθεση εξορθολογισμού κάποιων καταστάσεων, δηλαδή να πείσουμε το μυαλό και την καρδιά να αλλάξει την θέση του απέναντι σε μια διλημματική κατάσταση. Ο ηθικός αγνωστικισμός (δεν γνωρίζω τι είναι ηθικό και τι όχι, άρα γιατί να ασχοληθώ;), ο ηθικός κυνισμός (τι θα πει σωστό και λάθος), η αλαζονεία της εξουσίας κ.α. περιορίζουν την ηθική σκέψη και πράξη (Donevy & Walker, 2011). Η αποτυχία ενός ηγέτη έγκειται στην έλλειψη ηθικών αρετών και φαίνεται από την έλλειψη εμπιστοσύνης των ανθρώπων που υπηρετεί. (Warren Bennis, 1997)

Ο καθηγητής και διευθυντής του Center for the Study of Values and Leadership στο πανεπιστήμιο του Ontario, Paul Begley, στην έρευνά του για τις ηθικές αξίες στην εκπαιδευτική ηγεσία, υποστηρίζει ότι «πρέπει να γνωρίζεις πολύ καλά τον εαυτό σου, πριν μπορέσεις να καταλάβεις τους άλλους». Μελετώντας τις ηθικές αξίες είναι ένας τρόπος να κατανοήσουμε βαθύτερα τον εαυτό μας και τον τρόπο που διδάσκουμε και ασκούμε διοίκηση ώστε να αντισταθμίσουμε το παράδοξο: από τη μια να προσπαθούμε να πετύχουμε τεχνικές εξειδίκευσης και από την άλλη να προσπαθούμε να διατηρήσουμε την ευαισθησία στις αξίες όλων όσων μας περιβάλλουν.

#### **4.5.Οι αρετές και τα χαρακτηριστικά του Ηθικού Ηγέτη**

Ποιος είναι ο ηθικός ηγέτης μιας σχολικής μονάδας; Και ποιες αρετές θα πρέπει να διαθέτει; Κατά την αριστοτελική προσέγγιση οι αρετές του διευθυντή - ηγέτη της σχολικής μονάδας πρέπει να ηθικές και πνευματικές. Όπως έχει προαναφερθεί, ο τελικός στόχος του ανθρώπου είναι να οδηγηθεί στην ευδαιμονία μέσω των ηθικών αρετών του. Το προσωπικό

σύστημα αξιών ενός ανθρώπου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού του. Τον καθοδηγεί, καθορίζει τις πράξεις του και προσδιορίζει τις προτεραιότητές του, καθώς και το τι θα επιλέξει και τι θα απορρίψει.

Η ηθική των αρετών αποτελεί τμήμα της Αριστοτελικής και Πλατωνικής ηθικής φιλοσοφίας με έμφαση στην αρετή και ευδαιμονία. Η αυθεντική σχολική ηγεσία έχει επανατεθεί στο πεδίο του θεωρητικού ενδιαφέροντος πριν από μερικά χρόνια, χωρίς ωστόσο να έχει δοθεί κάποιος σαφής ορισμός. Ο Starratt (2004) την ορίζει ως μια από τις τρεις βασικές αρχές της ηθικής ηγεσίας μαζί με την υπευθυνότητα και την παρουσία. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία οι προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις των διευθυντών - ηγετών καθορίζουν και τη στάση και τη δράση τους, προκειμένου να κερδίσουν το σεβασμό και την εμπιστοσύνη, καθώς επίσης και να παραμείνουν πιστοί και αληθινοί στα πιστεύω τους. Στη συνέχεια ο Starratt πρόσθεσε άλλες τρεις έννοιες: τη δικαιοσύνη, την κριτική και τη φροντίδα που σχετίζονται με την ευρύτερη εφαρμογή τους στο κοινωνικό πλαίσιο.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να φαίνεται και να είναι δίκαιος. Η δικαιοσύνη εξαρτάται από την ουδετερότητα στη λήψη αποφάσεων και τη συνέπεια και από την άλλη από τον τρόπο διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων, εξασφαλίζοντας την αξιοπρεπή μεταχείριση όλων των εμπλεκόμενων (Tyler, 2005). Κατά τη διάρκεια της διευθυντικής του θητείας ένας διευθυντής θα έρθει αντιμέτωπος με πολλά διλήμματα (συναισθηματικά, ηθικά, συναδελφικά, εργασιακά) στα οποία θα κληθεί να λάβει δίκαιες αποφάσεις. Πολλές φορές η δικαιοσύνη έρχεται σε σύγκρουση με το γνήσιο ενδιαφέρον και τη φροντίδα προς τους μαθητές ή προς τους συναδέλφους. Ενώ οι αρετές της αγάπης και της φροντίδας μπορούν να εμπεριέχονται στην έννοια της δικαιοσύνης, εν τούτοις υπάρχουν περιπτώσεις όπου το καλό της ομάδας πρέπει να μπει πάνω από το ατομικό καλό ή και το αντίθετο.

Είναι μια δύσκολη διαδικασία που απαιτεί θάρρος, άλλη μία αρετή, καθώς πρέπει να λάβει υπόψη του ότι υπηρετεί τόσο τα ατομικά όσο και τα συλλογικά συμφέροντα της σχολικής κοινότητας (Δημητρίου, 2017). Σύμφωνα με τον Maxcy (2002) το θάρρος δεν αφορά μόνο: «τη γνώση της ηθικής, των αρετών και των καθηκόντων... αλλά αφορά και στη θέληση να τα χρησιμοποιήσει κανείς».

Οι Shapiro & Stefkovich (2005) προσθέτουν την αρετή του επαγγελματισμού, του έργου δηλαδή που παράγει ο διευθυντής και το οποίο είναι συνάρτηση των στόχων που τίθενται από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας και τις προσδοκίες του κοινωνικού πλαισίου που δραστηριοποιείται.

Ο Woods (2007) προσεγγίζει την εκπαιδευτική ηγεσία ολιστικά, προτείνοντας τρεις διαστάσεις αρετών που βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης:

- προσωπική αυθεντικότητα - να είναι κανείς ειλικρινής και αληθινός και να επιδιώκει την αυτογνωσία.
- ιδεώδη αυθεντικότητα - να αξιοποιεί τα επαγγελματικά του ιδεώδη και τις δυνατότητες που έχει όσο το δυνατόν περισσότερο.
- κοινωνική αυθεντικότητα - να προσβλέπει στην ικανοποίηση, όχι μόνο των ατομικών του προσδοκιών, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Γενικά, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει σαφής ορισμός των ηθικών αρετών. Στις πνευματικές αρετές, η αριστοτελική ηθική προτάσσει τη φρόνηση ως την αρετή των αρετών. Υπάρχουν, λοιπόν, τρεις μορφές φρόνησης:

- η φρόνηση ως λογική ιδιότητα
- η φρόνηση ως αντίληψη καταστάσεων
- η φρόνηση ως σοφία για τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων

Η φρόνηση ως λογική ιδιότητα περιλαμβάνει τη διαδικασία λογικών συλλογισμών και περίσκεψης. Απαιτεί συγκέντρωση, κριτική και δράση. Είναι η απάντηση στον ηθικό προβληματισμό ενός διευθυντή. Η σωστή στρατηγική και διοίκηση ώστε να ξεπεραστούν τα κακώς κείμενα της σχολικής μονάδας και να εξαλειφθούν οι συνήθεις εξωτερικές πιέσεις και εμπόδια.

Η φρόνηση ως αντίληψη καταστάσεων είναι η πρακτική σοφία κατά τον Αριστοτέλη. Σχετίζεται με τις αρετές της ευθυκρισίας, της διορατικότητας και της ευελιξίας. Η ικανότητα του διευθυντή να προσαρμόσει το πρόβλημα στο δικό του κώδικα ηθικής, αφού πρώτα έρθει σε αποτελεσματικό κοινωνικό διάλογο. Κι αυτή κυρίως η διαδικασία είναι πολύ σημαντική γιατί δείχνει ότι η διάθεση για διάλογο, ο σεβασμός των άλλων και η ταπεινοφροσύνη είναι αρχές που βοηθούν και μπορούν να οδηγήσουν στην επίλυση προβλημάτων. «Κοινωνική αυθεντικότητα» όπως την αποκαλεί ο Woods (2007). Προκειμένου λοιπόν να φτάσουμε στην επίλυση πολύπλοκων ζητημάτων απαιτείται κριτικός διάλογος, ανεξάρτητα από την ιεραρχία της σχολικής μονάδας, γιατί έτσι το πρόβλημα αντιμετωπίζεται ως κοινό, αλλά και γιατί ακούγοντας πολλές απόψεις είναι πολύ πιθανό να βρεθεί η σωστή λύση (Δημητρίου, 2017).

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τα κριτήρια της ηθικής συμπεριφοράς ενός ηγέτη περιλαμβάνουν τις προσωπικές ηθικές αξίες, συνειδητές προθέσεις, ελευθερία επιλογής και επιρροές (Yukl, 2002). Μερικά από τα χαρακτηριστικά ηθικής συμπεριφοράς ενός ηγέτη είναι τα εξής: να είναι ταπεινός, ειλικρινής, να ενδιαφέρεται για το



κοινό καλό, να υλοποιεί τις δεσμεύσεις του, να είναι δίκαιος, υπεύθυνος, να δείχνει σεβασμό, να ενθαρρύνει και να υπηρετεί τους άλλους, να υπερασπίζεται το καλό (Zanderer, 1992).

Σύμφωνα με την Rosa Weaver, πρώην διευθύντρια και νυν υπεύθυνη για την εκπαίδευση νέων διευθυντών και μαθημάτων αντιμετώπισης ηθικών κρίσεων στην πολιτεία του Kentucky, τονίζεται η σημασία της συνεχούς ενασχόλησης και συζήτησης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ενός σχολείου για θέματα ηθικής ώστε να συνειδητοποιήσουν την αξία της ηθικής. Για τους διευθυντές αναφέρει ότι αποτελούν πρότυπο και πρέπει να αποφασίζουν με γνώμονα τη δικαιοσύνη, τη συνέπεια, την υπευθυνότητα, τη στενή γνωριμία με την κοινότητα και τους κανόνες ηθικής που τη χαρακτηρίζουν και την επίβλεψη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνει στη σχέση που πρέπει να αναπτύξει ο διευθυντής με την κοινότητα, καθότι κάποιες καταστάσεις μπορεί να είναι αποδεκτές σε μια κοινότητα, αλλά σε κάποια άλλη όχι και τέλος τονίζει ότι η συμπεριφορά και ο προσωπικός βίος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ανάλογοι του λειτουργήματός τους και να μην προκαλούν με τη στάση τους εκτός σχολείου.

Μια άλλη άποψη των Donevy & Walker (2011) υποστηρίζει τη θεωρία των 4 D's, δηλαδή τέσσερις αρετές της ηθικής, οι οποίες ξεκινούν από το αγγλικό γράμμα D και απευθύνονται σε νέους διευθυντές:

Η πρώτη αρχή ονομάζεται: **Ethical Discernment**, ευθυκρισία, διορατικότητα. Ζούμε στην Κοινωνία της Πληροφορίας κι ένας διευθυντής πρέπει να είναι πάρα πολύ καλός γνώστης του αντικειμένου του και των αρμοδιοτήτων του. Πολλά από αυτά που συμβαίνουν γύρω του δεν είναι αληθή ή αξιόπιστα. Επομένως, ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει, εκτός από γνώση, και την ικανότητα να διακρίνει τα στοιχεία εκείνα που θα τον βοηθήσουν να ξεχωρίζει τις ηθικές διαφοροποιήσεις των καταστάσεων, να συνεργάζεται με τους σωστούς ανθρώπους και να δρα αποφασιστικά (**Ethical Determination**).

Ο στόχος ενός ηθικού ηγέτη είναι να βαδίζει στο δρόμο της αυτοβελτίωσης ώστε να αποτελεί πρότυπο για τους άλλους. Αυτό μπορεί να το καταφέρει με τη συνεχή διαβούλευση (**Ethical Deliberation**). Πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός γιατί είθισται να κρίνεται κάποιος από το αποτέλεσμα μιας κακής απόφασης κι όχι από την πρόθεση. Γι αυτό συνιστάται η επιμέλεια (**Ethical Diligence**) στις αποφάσεις και μια συλλογικότητα, γιατί κανένας ηγέτης δεν είναι μόνος. Παρόλα αυτά, ένας διευθυντής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του και τα συμφέροντα και των υπολοίπων εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό κ.α.), διασφαλίζοντας τα δικαιώματα τους αλλά και κλίμα αμοιβαίου σεβασμού (Stefkovich & Begley, 2007)

Ωστόσο, ένας ηγέτης δεν μπορεί να μένει στάσιμος ή να θεωρεί τον εαυτό του «αυθεντία». Οφείλει να εξελίσσεται, να επιμορφώνεται και να βελτιώνεται. Πρέπει να θεωρεί τον εαυτό του ως έναν «διαρκώς μαθητευόμενο ηγέτη» (Woods, 2007). Πολλές φορές ο γραφειοκρατικός όγκος αποτρέπει τον ηγέτη από την ενασχόλησή του με τα παραπάνω, με αποτέλεσμα να περιορίζεται στον ρόλο του διεκπεραιωτή. Γι αυτό θα πρέπει να είναι «ανοικτός» στις «κοινότητες πρακτικής». Δηλαδή να δημιουργήσει ένα σχολικό κλίμα όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί θα συνεργάζονται και θα αλληλεπιδρούν εντός της σχολικής μονάδας αλλά και με εξωτερικούς φορείς (Wenger, 1998).

Ο Murphy (2002) πιστεύει πως ο ηθικός καθοδηγητής, όπως ονομάζει τον διευθυντή, οφείλει να παράσχει ίσες και πραγματικές ευκαιρίες μόρφωσης σε όλους τους μαθητές ώστε να δημιουργηθεί μια «ηθική τάξη κοινά διαμοιραζόμενων αρχών και πιστεύω» (Δημητρίου, 2017).

Έχουν πραγματοποιηθεί δεκάδες έρευνες για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού - ηγέτη. Ο Robert Evans (1996) υποστηρίζει πως η 1η βασική ηθική αρετή ενός διευθυντή - ηγέτη είναι η αυθεντικότητα. Αυθεντικός ηγέτης είναι ο αξιόπιστος, αυτός που εφαρμόζει αυτά που πιστεύει. Η 2η ηθική αρετή είναι η ισορροπία ανάμεσα στις αξίες της δικαιοσύνης και της φροντίδας. Σε πολλές περιπτώσεις οι διευθυντές ευθυγραμμίζονται μόνο με τη δικαιοσύνη, παραμελώντας τη δεύτερη.

Η 3η ηθική αρετή σύμφωνα με τον Evans είναι η μεθοδική σκέψη. Εφόσον μιλάμε για σύσφιξη σχέσεων, ένας διευθυντής δεν μπορεί να λειτουργεί μόνος με στόχο την ατομική επίτευξη των στόχων του, αλλά συλλογικά και σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Έτσι θα χτίσει σχέσεις που θα αποτελέσουν το κλειδί για να συμπορευτούν όλες οι παραπάνω αρχές.

Οι Brown & Trevino (2006) βασισμένοι στο έργο του Bandura, αποσαφήνισαν χαρακτηριστικά των ηθικών ηγετών και πώς αυτά εξελίσσονται: 1) τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η αξιοπρέπεια, 2) οι σχέσεις και οι επικοινωνιακές του δεξιότητες και 3) κατά πόσο η επιρροή που ασκεί μέσω της ηθικής ηγεσίας έχει αντίκτυπο στους υπόλοιπους. Θεωρούν λοιπόν πως η ηθική ηγεσία περιλαμβάνει ένα σύνολο προσωπικών αξιών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους ηγέτες και στους οπαδούς τους. Οι ηθικοί ηγέτες αποτελούν τα ηθικά πρότυπα ενός οργανισμού και επικοινωνούν την ηθική τους και ανταμείβουν την ηθική συμπεριφορά και στάση από μέρους των συνεργατών (Bass & Steidlmeier, 1999).

Οι Blanchard & Peale, (1996) ανέπτυξαν μια θεωρία των πέντε αξιών που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τους ηθικούς ηγέτες:

1. Η υπερηφάνεια, το θετικό συναίσθημα που νιώθει κάποιος όταν έχει επιτελέσει ένα αξιόλογο έργο. Είναι πολύ λεπτή η διαχωριστική γραμμή μεταξύ της υπερηφάνειας και της αλαζονείας στην ανθρώπινη συμπεριφορά και οι ηθικοί ηγέτες κατανοούν ότι η υπερβολική αγάπη για τον εαυτό τους είναι μέγγενη κι όχι αρετή.
2. Η υπομονή η οποία είναι πολύ σημαντική για τη διευθέτηση όλων των εξωτερικών και εσωτερικών εμποδίων στην προσπάθεια του ηγέτη να εφαρμόσει τη στρατηγική του.
3. Η σύνεση, μια αρετή που σχετίζεται με την ορθή κρίση ενός ηγέτη.
4. Η επιμονή και η συνεχής προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων ενός ηγέτη ακόμα κι αν χρειαστεί να πάρει προσωπικό ρίσκο.
5. Η προοπτική με την έννοια της ικανότητας να αντιλαμβάνεται τι είναι σημαντικό σε κάθε περίπτωση.

Η μεγαλύτερη και πιο σημαντική ηθική αξία που πρέπει να χαρακτηρίζει ένα ηθικό ηγέτη είναι η ακεραιότητα, η απόλυτη εντιμότητα μιας προσωπικότητας. Ο Minkes (1999) τοποθετείται πάνω σ' αυτό λέγοντας πως οι ηγέτες χωρίς ακεραιότητα απλώς υποκρίνονται. Δυστυχώς, στη σημερινή εποχή τελεί υπό εξαφάνιση. *«Ένας ακέραιος χαρακτήρας δε χαρακτηρίζεται από περιστασιακές συμμαχίες. (αυτό ονομάζεται διπροσωπία), ούτε απλώς προσποιείται (αυτό ονομάζεται υποκρισία). Οι ακέραιοι άνθρωποι είναι «άρτιοι» άνθρωποι. Μπορεί κανείς να τους αναγνωρίσει από την προσήλωση στις ιδέες τους. Οι ακέραιοι άνθρωποι δεν έχουν τίποτε να κρύψουν και τίποτε να φοβηθούν».* Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ακεραιότητα περιλαμβάνει όλες τις παραπάνω ηθικές αξίες γιατί είναι αποτέλεσμα αυτοπειθαρχίας, επιμονής, άσκησης και τιμιότητας σε όλες τις περιστάσεις της ζωής.

Σύμφωνα με τον Kohlberg και την Gilligan (1988) η ηθική της δικαιοσύνης και η ηθική της φροντίδας είναι δύο στάσεις που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον ηθικό εκπαιδευτικό. Η ηθική συμπεριφορά ενός διευθυντή και το ήθος της προσωπικότητάς του γίνονται αντικείμενο παρατήρησης και σύγκρισης από τους μαθητές, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura. Άρα, ο διευθυντής δεν αρκεί να φέρεται ηθικά, αλλά να είναι ηθικός χαρακτήρας. Εάν οι μαθητές και οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν την αυθεντικότητα του διευθυντή, τότε αυτός θα αποτελέσει πρότυπο προς μίμηση για αυτούς ακόμα και μέσα από τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί. (Δολγυρα, 2017)

Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας διαμορφώνει την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού, άρα και την ηθική κουλτούρα. Ο ίδιος μαζί με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αποτελούν ηθικά πρότυπα για τους μαθητές. Οι Bass & Bass (2008) αναφέρουν ότι στα γνωρίσματα του ηθικού ηγέτη περιλαμβάνονται «η ακεραιότητα, η τιμιότητα, η ηθική

συλλογιστική, προσαρμοστικότητα και πειθαρχία». Άρα η ηγεσία παραπέμπει στην άσκηση ηθικής συμπεριφοράς με σκοπό να αποτελέσει πρότυπο και να ενθαρρύνει. Ο Blanchard (1989) αναγνωρίζει την ηθική ως την πρώτη αξία που πρέπει να διέπει έναν ηγέτη.

#### **4.6. Ένταξη της Ηθικής στην προετοιμασία μελλοντικών στελεχών Εκπαίδευσης**

Η συζήτηση γύρω από την ηθική διχάζει. Κάποιοι ζητούν να επιστρέψουμε στην εποχή που οι ηθικές αξίες ήταν κοινά αποδεκτές και οι δάσκαλοι δεν αισθάνονταν ντροπή να τις διδάξουν μέσα στην τάξη. Ακόμη και η λέξη ηθική ή αρετή δεν αναφέρονται καν στο καθημερινό μας λεξιλόγιο γιατί θεωρούνται ξεπερασμένες. Για κάποιους άλλους η επιβολή του σωστού και λάθους, του καλού και του κακού αγγίζει τα όρια του «φονταμενταλισμού». Παρόλ' αυτά, αρχίζει σιγά σιγά μια συγκρατημένη επιστροφή στην ηθική από θεωρητικούς κι ερευνητές, σύμφωνα με τον Robert Starratt (1991).

Τι είναι αυτό που οδήγησε έστω και στην συγκρατημένη στροφή προς την ηθική; Από τη δεκαετία του 1990 το ενδιαφέρον στρέφεται από το πώς ασκώ ηθική ηγεσία στο γιατί πρέπει να ασκώ ηθική ηγεσία και ποιος είναι ο σκοπός που πρέπει να υπηρετήσει ένας διευθυντής (Murphy, 1999). Οι απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού ηγέτη άλλαξαν διότι άλλαξε και η δομή της κοινωνίας. Οι προκλήσεις έγιναν περισσότερες κι εντονότερες: διαφορετικότητα, κοινωνικός και φυλετικός ρατσισμός, κοινωνική ανισότητα, οικονομικά προβλήματα, έμφυλες διακρίσεις, μετανάστευση κα. (Rebore, 2001) οδήγησαν στο συμπέρασμα πως οι ηθικές αξίες θα πρέπει να συμπεριληφθούν σε προγράμματα προετοιμασίας ηγετών της εκπαίδευσης. Στα προγράμματα αυτά θα γίνονται διαβουλεύσεις για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας, διαπροσωπικών σχέσεων και οι υποψήφιοι διευθυντές θα παίρνουν αποφάσεις για πραγματικά ηθικά διλήμματα (Young, Crow, Orr, Ogawa & Creighton, 2005)

Προετοιμάζοντας ηθικούς ηγέτες μέσω αυτών των προγραμμάτων δίνεται η ευκαιρία στους υποψήφιους διευθυντές να εσωτερικεύσουν τη διαδικασία της κατανόησης και ανάλυσης ανθρώπινων συμπεριφορών, του σεβασμού της διαφορετικής αντίληψης, να αποκτήσουν περισσότερη αυτογνωσία και να μάθουν να κάνουν την αυτοκριτική τους. (Bown, Besseste & Chan, 2006)

Την αξία της Ηθικής στην εκπαίδευση εξαίρουν πολλοί σημαντικοί φιλόσοφοι του 21ου αιώνα. Από τον John Dewey, τον Friere (1973), Nodding (2002), Sergiovanni (1996) και Starratt (2004), οι ηθικές αξίες βρίσκονται στην καρδιά της κοινωνίας και θα πρέπει να αποτελούν το όραμα των δημοκρατικών σχολείων του 21ου αιώνα. Η κοινωνία μας περιμένει

και απαιτεί από τους σχολικούς ηγέτες να λαμβάνουν αποφάσεις βασιζόμενες στην ηθική για το κοινό καλό και ζητούν τη δέσμευσή τους για ηθική και ακαδημαϊκή υπεροχή. (Hollenbach 1989 - Starratt 1991)

Ως επακόλουθο της παραπάνω θέσης θα μπορούσε να είναι η προετοιμασία των σχολικών διευθυντών για μια πιο συστηματική εκπαίδευση σχετικά με την ηθική και την ηγεσία. Δυστυχώς, το πεδίο της εκπαίδευσης υστερεί σε αυτόν τον τομέα σε σχέση με την ιατρική επιστήμη και τα επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών, στα οποία οι υποψήφιοι παρακολουθούν μαθήματα στην επαγγελματική ηθική. (Chenowith, Carr & Ruhl, 2002).

Τη σημασία των προγραμμάτων αυτών τόνισαν και οι Shapiro & Stefkovich (2005) λέγοντας ότι η οποιαδήποτε αποτυχία του συστήματος να βοηθήσει τους διευθυντές να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες, θα οδηγήσει σε αποτυχία του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης γενικότερα. Οι διευθυντές είναι και αυτοί εκπαιδευτικοί, άρα έχουν την ηθική υποχρέωση απέναντι στα παιδιά και στο σχολείο να διαμορφώσουν ένα ηθικό περιβάλλον και να εφαρμόσουν αξίες, κανόνες και αρετές.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συντελούν στην ηθική καθοδήγηση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών μέσα από τις προσωπικές του αξίες. Στόχος, λοιπόν, του διευθυντή είναι να λάβει υπόψη του όλους τους παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν στην επίλυση προβλημάτων ώστε να προσαρμόσει τους περιορισμούς που θέτει ένα πρόβλημα στις δικές του προσωπικές ηθικές αξίες. (Αργυροπούλου, 2017)

Για τη σημερινή σχολική μονάδα απαιτείται η ύπαρξη ηγετών σε πολλά επίπεδα. Η σχολική μονάδα είναι πολύ πιο αποτελεσματική όταν υπάρχει κατανομή εργασιών μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hartley, 2007). Αυτός που μπορεί να το πετύχει αυτό είναι ο ίδιος ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Ο John Dewey, υπέρμαχος της δημοκρατικής θεωρίας αυτής, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική διαδικασία, ή καλύτερα μια διαδικασία ζωής, κι όχι απλά μιας προετοιμασίας για τη μελλοντική ζωή, με την οποία συνδέεται άρρηκτα η δημοκρατία. Στο έργο του «Δημοκρατία και Εκπαίδευση» ο Dewey αναδεικνύει την ηθική δράση του ατόμου ως το μέσο για την επίτευξη της δημοκρατίας. Η ηθικά δημοκρατική εκπαίδευση είναι αυτή που βοηθά τα άτομα να αναπτύξουν ελεύθερα όλες τις ικανότητες και δεξιότητές τους (Houssey, 2000).

Επομένως, και στη δημοκρατική ηγεσία διαπιστώνουμε την ύπαρξη της ηθικής διάστασής της, καθότι η καλλιέργεια του ανθρώπινου ήθους και χαρακτήρα αποτελούν κι αυτά κομμάτι του αρχικού σκοπού της εκπαίδευσης

Σε μια χώρα με δημοκρατική διακυβέρνηση, όπως η Ελλάδα, τα πλεονεκτήματα αυτής της διασύνδεσης της ηγεσίας με τη δημοκρατικότητα είναι εμφανή μέσα από τον καθημερινό αγώνα που δίνουν όλοι μέσα σε μια σχολική μονάδα. Η δημοκρατία δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη (Westheimer & Kahne, 2003).

Ειδικά στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο είναι πολυπολιτισμικό και ανταγωνιστικό και στηρίζεται από αγώνες για τη διαφορετικότητα, ο ρόλος του διευθυντή - ηγέτη γίνεται ακόμα πιο πολύπλοκος. Γι αυτό πολλές φορές νιώθουμε όλοι πως το σχολείο ξεφεύγει από τον αρχικό του σκοπό (και όχι μόνο) ο οποίος είναι η διαμόρφωση δημοκρατικών και υπεύθυνων πολιτών που να διέπονται από τις αρχές του σεβασμού και της ισότητας (Goldring & Greenfield, 2002).

Ο Howard Gardner υποστηρίζει ότι οι σπουδαίοι ηγέτες διδάσκουν με πράξεις κι όχι με λόγια. Πέρα από την ειλικρίνεια και πολλές άλλες αρετές που προτείνουν πολλοί φιλόσοφοι και ερευνητές, η ουσία βρίσκεται στην συνήθεια της άσκησης ηθικής συμπεριφοράς, στην «έξις» του Αριστοτέλη. Όσο περισσότερο οι άνθρωποι ασκούν την ηθική, γίνονται ηθικοί. Η ηθική δεν αφορά μεμονωμένα περιστατικά ακολουθώντας κάποιους κανόνες. Είναι πολυδιάστατη και αφορά βαθιά όλη την ανθρώπινη ύπαρξη. (Lashway Larry, 1996).

## **Μέρος Δεύτερο**

### **Η Διερεύνηση της Ηθικής στην Άσκηση Διοίκησης**

## 5. Μεθοδολογία έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, περιγράφεται η επιλογή του δείγματος, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και η στατιστική ανάλυση της έρευνας.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

### 5.1. Στόχοι της έρευνας

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η ηθική ορίζεται ως ένα σύνολο ατομικών αξιών που διαμορφώνονται από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και αφορούν τις αμφίδρομες σχέσεις του ατόμου με το συνάνθρωπό του (Δόλγυρα, 2017). Ασφαλώς πρέπει να αναφερθεί ότι, στις κοινωνικές συνθήκες συγκαταλέγεται η θρησκεία και η ιερή παράδοση μαζί με τα ήθη και έθιμα, οι γραπτοί και άγραφοι νόμοι, η κουλτούρα και η παιδεία μιας κοινωνίας (Συκάς, 2017).

Η επικρατούσα αντίληψη για την ηθική αφορά και στην ικανότητα που διαθέτει ο άνθρωπος να διαχωρίζει το καλό από το κακό και το σωστό από το λάθος, το ηθικό από το ανήθικο και να πράττει ανάλογα, καθορίζοντας έτσι το σκοπό και την πορεία του στη ζωή (Judith Boss, Donely & Walker, 2011).

Η σύγχρονη Παιδαγωγική Επιστήμη βρίσκεται αντιμέτωπη με σοβαρά κα βαθιά ηθικά ζητήματα, απόρροια της αλλοίωσης της έννοιας της ηθικής. Γι' αυτό και προτείνεται η επιστροφή και ο επαναπροσδιορισμός της ανθρωπιστικής ηθικής (Νικηταρά, 2014). Σε μια κοινωνία, επομένως, όπου ο ρόλος και το περιεχόμενο της ηθικής δεν είναι και τόσο ευδιάκριτος, η εκπαίδευση, ως εργαλείο της άσκησης εξουσίας, καλείται και οφείλει να συμβάλλει στο μετασχηματισμό της κοινωνίας (Μαυρίδου & Καραβάκου, 2017).

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει σοβαρούς κινδύνους και ηθικές προκλήσεις. Η αναγνώριση και η αποδοχή του Άλλου, η διαφορετικότητα, η πολυπολιτισμικότητα, η διαχείριση περιστατικών βίας, ψυχικών τραυμάτων και άλλα, είναι μερικά από τα καίρια ζητήματα που καλούν τον εκπαιδευτικό κόσμο να αφυπνίσει τον ηθικό



χαρακτήρα του λειτουργήματός του (Zembylas, 2008). Άλλωστε, αυτό αποτελεί και ηθική υποχρέωση των εκπαιδευτικών, την οποία αν απορρίψουν, τότε θα υποβαθμίσουν την ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας και θα θέσουν σε κίνδυνο τους ίδιους τους εαυτούς (Hogan, 2005).

Τα ερευνητικά ερωτήματα, επομένως, έχουν στόχο να αναδείξουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με την έννοια της ηθικής και πώς αυτοί την αντιλαμβάνονται. σε συνάρτηση με την έννοια της σχολικής ηγεσίας, σε μια εποχή, μάλιστα, όπου και η έννοια της ηγεσίας τίθεται υπό αμφισβήτηση (Fulmer, 2005).

Τα τελευταία χρόνια τα στελέχη εκπαίδευσης καλούνται να ανταποκριθούν σε περισσότερο απαιτητικές και αντικρουόμενες καταστάσεις, με αποτέλεσμα ο ρόλος του διευθυντή - ηγέτη να αναβαθμίζεται όλο και περισσότερο (Βιτσιλάκη & Χατζηδήμου, 2006). Οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να εφαρμόσουν και τις δικές τους προσωπικές και επαγγελματικές αξίες με απώτερο σκοπό να ενώσουν όλη τη σχολική ενότητα υπό τη σκέπη αυτών των ηθικών αξιών (Wasserberg, 1999). Η σχολική ηγεσία στηρίζεται όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε συλλογικό. (Shapiro & Stefkovich, 2001)

Μια σχολική μονάδα αποτελείται από τους βασικούς συντελεστές της, τους εκπαιδευτικούς και κυρίως τον διευθυντή, ο οποίος έχει την κύρια ευθύνη να προάγει την ηθική διάσταση της εκπαίδευσης, την κοινωνική - συναισθηματική και ηθική συνείδηση των παιδιών, δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα δημοκρατικό σχολικό κλίμα το οποίο θα βοηθήσει τις σχέσεις του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία, αλλά και τις σχέσεις των μελών της ίδιας σχολικής μονάδας. (Δόλγυρα, 2017)

Ο διευθυντής είναι η κινητήριος δύναμη σε ένα σχολείο. Είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός ηθικού πλαισίου και οράματος το οποίο θα επηρεάσει και την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Δεν αρκούν μόνο οι γραφειοκρατικές και διοικητικές διεκπεραιώσεις. Θα πρέπει να καλλιεργήσει παραδόσεις, δίνοντας νόημα και στις αξίες στις οποίες ο ίδιος πρεσβεύει κι εφαρμόζει. (Quick, 2011)

Ερευνάται, επομένως, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του διευθυντή ως ηθικού καθοδηγητή, (Murphy, 2002) οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να πετύχει αυτή την καθοδήγηση και κατά πόσο οι ηθικές αξίες ενός ηγέτη συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την άρρηκτη σύνδεση αυτών των δύο στοιχείων, δηλαδή της ηθικής και της αποτελεσματικότητας (Early & Weindling, 2004; Gold & Evans, 1998; Harris, 2005), κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από την άποψη της Ciulla (1995) η οποία υποστηρίζει ότι η ύπαρξη, έστω κι ενός, αξιόπιστου ηγέτη τον καθιστά αποτελεσματικό.

Επίσης, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει γίνει γνωστό ότι οι σχέσεις των μελών μιας σχολικής κοινότητας διέπονται από πολλές συγκρούσεις ηθικής φύσης και πολλές φορές οι διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με πολλά ηθικά διλήμματα. Το “ηθικό δίλημμα” είναι μια κατάσταση που προκύπτει από αντικρουόμενες και ανταγωνιστικές αντιλήψεις και “πιστεύω” (Greenfield, 1991). Ο Kidder (1995) ερμηνεύει το “ηθικό δίλημμα” ως την επιλογή μεταξύ δύο σωστών ή και περισσότερων. Ο διευθυντής, δηλαδή, θα πρέπει να έχει πάντα εναλλακτικές λύσεις να προσφέρει κι όχι μόνο μία. Στόχος, λοιπόν, είναι η καταγραφή των ηθικών ζητημάτων και ηθικών διλημάτων που προκύπτουν από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, καθώς και ποιοι τρόποι επίλυσης θεωρούνται οι καταλληλότεροι.

Εξίσου σημαντική είναι και η διαπίστωση για τη συγκρουσιακή σχέση νομιμότητας και ηθικής που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές στη λήψη αποφάσεων. Σαφώς και είναι υποχρέωση ενός διευθυντή να υπηρετεί και να εφαρμόζει με συνέπεια τον επαγγελματικό κώδικα και την εκπαιδευτική νομοθεσία. Ένας διευθυντής οφείλει να είναι δίκαιος στις αποφάσεις του και να διατηρεί ουδετερότητα και να εξασφαλίζει την ίση και αξιοπρεπή μεταχείριση όλων των εμπλεκόμενων (Tyler, 2005). Ωστόσο, έρχεται πολλές αντιμέτωπος με συγκρουσιακές καταστάσεις όπου το προσωπικό ή ακόμα και συλλογικό σύστημα ηθικών αξιών υπερέχει της δικαιοσύνης και επιβάλλεται (Δημητρίου, 2015). Κι εδώ ερευνάται κατά πόσο ισχύει μια τέτοια σύγκρουση μεταξύ ηθικής και δικαίου και κατά πόσο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Τέλος, διαφαίνεται από τη βιβλιογραφία, κυρίως του εξωτερικού, η ανάγκη για ένταξη της ηθικής σε επιμορφωτικά προγράμματα στελεχών εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η ανάγκη αυτή προέκυψε από τα συνεχή και αυξανόμενα φαινόμενα κοινωνικού, θρησκευτικού και φυλετικού ρατσισμού, της κοινωνικής ανισότητας, της οικονομικής κρίσης (Rebore, 2001). Η ηθική θα διδάσκεται σε αυτά τα προγράμματα μέσα από διαβουλεύσεις για τα παραπάνω ζητήματα και τα υποψήφια στελέχη εκπαίδευσης θα μπορούν να παίρνουν αποφάσεις για πραγματικές διλημματικές καταστάσεις. Διερευνάται, λοιπόν, η άποψη των εκπαιδευτικών για την σημαντικότητα της ένταξης αυτών των προγραμμάτων.

## **5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα**

1. Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με την Ηθική και τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα;

2. Με ποιον τρόπο μπορεί ένας διευθυντής να συμβάλλει στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών;
3. Ποια διλήμματα και προβλήματα ηθικής φύσης προκύπτουν στις μεταξύ διευθυντών - εκπαιδευτικών - μαθητών; Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζονται;
4. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στο Δίκαιο και την Ηθική; Παραβιάζεται η ηθική για χάρη της νομιμότητας;
5. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με την ένταξη της ηθικής και της διαχείρισης ηθικών προβλημάτων σε επιμορφωτικά προγράμματα ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης;

### **5.3. Επιλογή του δείγματος**

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση γραπτών ερωτηματολογίου, με το οποίο είναι πιο εφικτή η συλλογή και η στατιστική επεξεργασία πρωτογενών δεδομένων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το μήνα Δεκέμβριο του 2018 σε 110 δημόσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία του νομού Σερρών, διότι η ερευνήτρια εργάζεται στο νομό υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης σε αυτόν (δείγμα ευκολίας). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τυχαία 90 δημοτικά σχολεία και 20 νηπιαγωγεία αστικής, ημιαστικής και αγροτικής περιοχής. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 133, εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και διευθυντές. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ιδιοχείρως, σε κάποιες σχολικές μονάδες, από την ερευνήτρια.

### **5.4. Ερευνητικό Εργαλείο**

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας.

Ο στόχος του ερωτηματολογίου είναι:

Η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το τι είναι Ηθική, τη σχέση της με το σωστό - λάθος, καλό - κακό.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει ένας διευθυντής στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών και με ποιους τρόπους βοηθάει σε αυτό. Πόσο επηρεάζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου οι ηθικές αξίες ενός διευθυντή; Κατά πόσο οι ηθικές του αξίες τον οδηγούν στο να λαμβάνει υπόψη του τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς στις αποφάσεις του;

Ερευνάται το κατά πόσο η άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας σχετίζεται με ηθικά διλήμματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά οι διευθυντές. Σε ποιους τομείς αντιμετωπίζουν τέτοια διλήμματα ;

Το ερωτηματολόγιο επίσης έχει στόχο να καταγράψει τα ζητήματα ηθικής που προκύπτουν στις επαγγελματικές και διαπροσωπικές συγκρουσιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή με τους διευθυντές και τους τρόπους με τους οποίους ένας διευθυντής επιχειρεί να τα διαχειριστεί.

Ποια είναι η σχέση της ηθικής με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αν συμβάλλει σε αυτή ή αν αποτελεί εμπόδιο στην εξελικτική του πορεία, καθώς επίσης και ποιοι άλλοι παράγοντες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα και ποια θέση κατέχει η ηθική ανάμεσά τους;

Επίσης, επιδιώκεται η καταγραφή των αντιλήψεων που αφορά στη σχέση ηθικής και νομιμότητας, και αν και κατά πόσο αυτές οι δύο έννοιες συγκρούονται. Παραμερίζεται η ηθική για χάρη της νομιμότητας; και αν αυτό συμβαίνει τι πιστεύουν ότι πρέπει να αλλάξει;.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο στοχεύει στην ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση ηθικών προβληματισμών και την ένταξη της ηθικής σε προγράμματα επιμόρφωσης μελλοντικών διευθυντών.

Για την ερμηνεία των απαντήσεων των ερευνητικών ερωτημάτων ακολουθήθηκε η ομαδοποίηση των ερωτημάτων του αρχικού ερωτηματολογίου με βάση τα κοινά στοιχεία των ερωτήσεων. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται, κυρίως, οι επικρατούσες αντιλήψεις και οι συσχετισμοί μεταξύ τους.

Μετά από εκτενή βιβλιογραφική έρευνα, ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση, προέκυψαν ερωτήματα στην ίδια την ερευνήτρια. Επομένως, οι ερωτήσεις αυτές διαμόρφωσαν το ερωτηματολόγιο, στο οποίο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert σε κάποιες ερωτήσεις και πολλαπλών επιλογών σε κάποιες άλλες.

Στην τελική του μορφή το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος ζητούνται τα Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών: το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, η ηλικία, η περιοχή της σχολικής μονάδας, και η ιδιότητα.

Στο δεύτερο μέρος καταγράφονται οι Στάσεις και οι Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα Ηθικής. Το μέρος αυτό περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις. Σε τέσσερις από τις ερωτήσεις χρησιμοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο "Καθόλου" και το 5 στο "Πάρα Πολύ". Σε δύο ερωτήσεις χρησιμοποιείται η επτάβαθμη κλίμακα, όπου το 1 αντιστοιχεί στο "Διαφωνώ Απόλυτα" και το 7 στο "Συμφωνώ Απόλυτα". Στις υπόλοιπες ερωτήσεις ζητήθηκαν πολλαπλές απαντήσεις.

Στο τρίτο μέρος υπάρχουν 11 ερωτήματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με θέμα " Ηθική και Διοίκηση" .

Στην παρουσίαση όμως των αποτελεσμάτων έχουν ομαδοποιηθεί οι ερωτήσεις ανάλογα με το περιεχόμενό τους για την καλύτερη επεξεργασία και κατανόησή τους.

### **5.5. Στατιστική ανάλυση**

Στόχος της έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την Ηθική και η σχέση της με τη Διοίκηση των σχολικών μονάδων. Αφού έγινε η συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η επεξεργασία των αποτελεσμάτων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου spss v.24.

Για την περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής καθώς και η μέση τιμή (μ.τ) και η τυπική απόκλιση (τ.α) για τις ερωτήσεις τύπου Likert. Αντίστοιχα, κατά την επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκαν πίνακες διασταύρωσης (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής) με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$  (Chi-square test) και οι στατιστικές δοκιμές t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων και ανάλυση διακύμανσης One way Anova για τις ερωτήσεις στις οποίες πραγματοποιήθηκε χρήση της κλίμακας Likert. Τα συμπεράσματα βασίστηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα ηθικής και η σχέσης της με την αποτελεσματικότητα, το δίκαιο και την ένταξη της ηθικής σε επιμορφωτικά προγράμματα. Δίνεται η κατανομή του δείγματος ως προς τα ατομικά κι επαγγελματικά χαρακτηριστικά για κάθε ερώτηση, αλλά διερευνώνται και πιθανές συσχετίσεις .

## 6. Ανάλυση Αποτελεσμάτων έρευνας

Σ' αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων προκειμένου να διατυπωθούν και νέοι προβληματισμοί που θα προκύψουν από την ερευνητική διαδικασία. Μέσα από τους προβληματισμούς αυτούς θα διατυπωθούν προτάσεις που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών εργασιών.

### 6.

#### 6.1. Δημογραφικά στοιχεία

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο το 19,5 % είναι διευθυντές σχολικών μονάδων και το μεγαλύτερο ποσοστό (80,45%) είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων (πίνακας 1). Κατά πλειοψηφία (πίνακες 2-4), από αυτούς το 65,41% είναι γυναίκες (πίνακας 2) και μόλις το 34,59% άντρες, ηλικίας άνω των 50 ετών (ποσοστό 40,60%) με χρόνια υπηρεσίας περισσότερα από 11 έως 20 (ποσοστό 48,87%). Από τις τρεις κατηγορίες περιοχών (αστική, ημιαστική και αγροτική) το 36,09% των απαντήσεων προέρχεται από την πόλη των Σερρών, χωρίς ιδιαίτερα μεγάλη απόκλιση από τις υπόλοιπες περιοχές (πίνακας 5).

Πίνακας 2- Ιδιότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διευθυντής/ντρια Προϊστάμενος/η	26	19,55	19,55	19,55
<b>Εκπαιδευτικός</b>	<b>107</b>	<b>80,45</b>	<b>80,45</b>	<b>100,00</b>
Σύνολο	133	100,0	100,0	

Πίνακας 3-Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
<b>Γυναίκα</b>	<b>87</b>	<b>65,41</b>	<b>65,41</b>	<b>65,41</b>
Άνδρας	46	34,59	34,59	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Πίνακας 4- Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
<30	10	7,52	7,52	7,52

31 - 40	34	25,56	25,56	33,08
41 - 50	35	26,32	26,32	59,40
<b>&gt;50</b>	<b>54</b>	<b>40,60</b>	<b>40,60</b>	<b>100,00</b>
Σύνολο	133	100,00	100,00	

**Πίνακας 5- Έτη υπηρεσίας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
<10	18	13,53	13,53	13,53
<b>11 - 20</b>	<b>65</b>	<b>48,87</b>	<b>48,87</b>	<b>62,41</b>
21 - 30	28	21,05	21,05	83,46
>30	22	16,54	16,54	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

**Πίνακας 6- Περιοχή**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Αγροτική	45	33,83	33,83	33,83
Ημιαστική	40	30,08	30,08	63,91
<b>Αστική</b>	<b>48</b>	<b>36,09</b>	<b>36,09</b>	<b>100,00</b>
Σύνολο	133	100,00	100,00	

## 6.2. Στάσεις και αντιλήψεις εκπ/κών για ζητήματα «Ηθικής»

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζονται οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα ηθικής. Συγκεκριμένα:

1. Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με την Ηθική; Με ποιον τρόπο συνδέεται η ηθική με την αποτελεσματικότητα του σχολείου; Θετικά ή αρνητικά; εμποδίζει την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος;
2. Συμβάλλει ο διευθυντής στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών; Με ποιον τρόπο μπορεί να το επιτύχει; Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν και διαμορφώνουν οι ηθικές του αξίες την κουλτούρα του σχολείου;
3. Ποια διλήμματα και προβλήματα ηθικής φύσης προκύπτουν στις σχέσεις μεταξύ διευθυντών - εκπαιδευτικών - μαθητών; Με ποιον τρόπο συνήθως διαχειρίζονται αυτές τις καταστάσεις οι διευθυντές;
4. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της ηθικής και της νομιμότητας στην εκπαιδευτική ηγεσία; Προκύπτει σύγκρουση ή παραβίαση μεταξύ τους; τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να αλλάξει;

5. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με την ένταξη της ηθικής και της διαχείρισης ηθικών προβλημάτων σε επιμορφωτικά προγράμματα ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης;

1.

2.

2.1.

2.2.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

6.1.

6.2.

### 6.2.1. Η αντίληψη των Εκπ/κών και των Δ/ντών για την Ηθική. Η σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα.

Στην ερώτηση :

"Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι η "ηθική" αφορά στο διαχωρισμό μεταξύ σωστού και λάθους;" (πίνακας 6) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδωσαν την απάντηση "Πολύ" με ποσοστό 33,08% και αμέσως μετά ακολουθεί η απάντηση "Αρκετά". (Πίνακας 6):

Πίνακας 7- Διαχωρισμός Ηθικής μεταξύ σωστού και λάθους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Καθόλου	9	6,77	6,77	6,77
Λίγο	24	18,05	18,05	24,81
Αρκετά	42	31,58	31,58	56,39
<b>Πολύ</b>	<b>44</b>	<b>33,08</b>	<b>33,08</b>	<b>89,47</b>
Πάρα πολύ	14	10,53	10,53	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	



Αντίστοιχα στην ερώτηση 7 (πίνακας 7), *"Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι η "ηθική" αφορά στο διαχωρισμό μεταξύ καλού και κακού;"* το 36,84% απάντησε "Αρκετά" και το 35,34% έδωσε την απάντηση " Πολύ".

**Πίνακας 8- Διαχωρισμός Ηθικής μεταξύ καλού και κακού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Καθόλου	5	3,76	3,76	3,76
Λίγο	15	11,28	11,28	15,04
<b>Αρκετά</b>	<b>49</b>	<b>36,84</b>	<b>36,84</b>	<b>51,88</b>
Πολύ	47	35,34	35,34	87,22
Πάρα πολύ	17	12,78	12,78	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Γενικά, παρατηρείται μια ελάχιστη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην απάντηση "Αρκετά" και "Πολύ", κάτι το οποίο μπορεί να ερμηνεύσει μια όχι και τόσο ξεκάθαρη αντίληψη για την έννοια της ηθικής, παρόλο που εμπειρικά μπορούμε να ξεχωρίσουμε τι είναι σωστό - λάθος, καλό - κακό. Όπως έχει αναφερθεί και στη βιβλιογραφία, η έννοια της ηθικής πλέον δεν είναι ξεκάθαρη κι αυτό οφείλεται στη σύγχυση που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στο "ηθικό" και στο "ηθικολογικό". Σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2017) η ηθική περιλαμβάνει τις αξίες, διαπλάθει τον άνθρωπο και την κοινωνία, ενώ η ηθικότητα (morality) προβάλλει τον τρόπο με τον οποίο θα "ασκήσει" κάποιος ηθική συμπεριφορά. Σχετίζεται περισσότερο με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ανθρώπου, δημιουργώντας ένα προστατευτικό περίβλημα απέναντι σε επικίνδυνες επιθυμίες και προθέσεις άλλων (Παπαστεφάνου, 2017). Η ηθικότητα ασχολείται με το τι πρέπει να κάνω για να είμαι ηθικός, τι είναι σωστό ή λάθος, πρόσκειται στους τύπους κι όχι στην ουσία. Αυτό βέβαια έχει επικρατήσει στην Ελλάδα τουλάχιστον από το 19ο αιώνα κι έπειτα λόγω της καλλιέργειας μιας ηθικολογικής εκπαίδευσης "ενίοτε δογματικής και συντηρητικής που στόχο είχε τη συμμόρφωση στους κανόνες" (Καραβάκου - Μαντίδου, 2017). Μπορούμε να πούμε, λοιπόν, ότι η ηθικότητα είναι αυτή που επικράτησε περισσότερο ως έννοια της ηθικής, δίνοντας ένα ασαφές νόημα στο τι είναι ηθική κι αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα.

**Ερώτηση: "Κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την άποψη: Η ηθική, ως ένα σύνολο αξιών και αρχών που αφορούν το άτομο και τις σχέσεις του με τον συνάνθρωπο και την κοινωνία, εμποδίζει την εξελικτική πορεία του σύγχρονου σχολείου;"**

**Πίνακας 9- Η Ηθική ως εμπόδιο στην εξελικτική πορεία του σχολείου**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	19	14,29	14,29	14,29
Διαφωνώ λίγο	11	8,27	8,27	22,56
<b>Διαφωνώ</b>	<b>53</b>	<b>39,85</b>	<b>39,85</b>	<b>62,41</b>
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	19,55	19,55	81,95
Συμφωνώ	13	9,77	9,77	91,73
Συμφωνώ λίγο	10	7,52	7,52	99,25
Συμφωνώ απόλυτα	1	,75	,75	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Σε αυτήν την ερώτηση (πίνακας 8) όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές απάντησαν ότι "διαφωνούν" με την άποψη αυτή με ποσοστό 39,85%. Ακολουθεί ένα ποσοστό το οποίο "Ούτε συμφωνεί/ Ούτε διαφωνεί" (19,55%) κι ένα μικρότερο ποσοστό (14,29 %) το οποίο "Διαφωνεί απόλυτα".

Σχετικά με αυτήν την ερώτηση, στον Πίνακα Διασταύρωσης 1 (πίνακας 9), όπου εξετάζεται κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων με την άποψη αυτή, παρατηρείται ότι το 42,06 % των εκπαιδευτικών και το 30,77% των διευθυντών "Διαφωνεί".

**Πίνακας 10- Πίνακας Διασταύρωσης για την ερώτηση «Η Ηθική ως εμπόδιο στην εξελικτική πορεία του σχολείου» με βάση την ιδιότητα**

		Ερώτηση 18							
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Διευθυντής/ντρια	Συχνότητα	6	2	<b>8</b>	6	2	1	1	26
Προιστάμενος/η	% βάση της απάντησης	23,08%	7,69%	<b>30,77%</b>	23,08%	7,69%	3,85%	3,85%	100,00%
Εκπαιδευτικός	Συχνότητα	13	9	<b>45</b>	20	11	9	0	107
	% βάση της απάντησης	12,15%	8,41%	<b>42,06%</b>	18,69%	10,28%	8,41%	0,00%	100,00%
Σύνολο	Συχνότητα	19	11	<b>53</b>	26	13	10	1	133
	% βάση της απάντησης	14,29%	8,27%	<b>39,85%</b>	19,55%	9,77%	7,52%	0,75%	100,00%

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η ηθική για τους περισσότερους διευθυντές και εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί εμπόδιο στην εξελικτική πορεία

του σχολείου. Όπως διαπιστώνουμε, η ηθική αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο σκοπό της εκπαίδευσης, ασχέτως αν η έννοια και η ερμηνεία που της αποδίδεται μπορεί να είναι ασαφής. Εξακολουθεί να αποτελεί βασικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε ιστορικής περιόδου (Βαχάρογλου, 2013). Άλλωστε, όπως έχει τονίσει και ο Μαρκαντώνης: "Αγωγή χωρίς αξίες είναι εκπαίδευση χωρίς παιδεία". Λογικό λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να διαφωνούν με την άποψη ότι αποτελεί εμπόδιο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επιβεβαιώνεται ο Γερμανός φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Habermas ο οποίος ονομάζει την ηθική ως πρακτική φιλοσοφία. Κι αυτό διότι το "πράττειν είναι αυτό που καθορίζει την ηθική". Δηλαδή η απάντηση στο αν η ηθική εμποδίζει την εξέλιξη γιατί είναι στατική απορρίπτεται. Αντιθέτως, η ηθική μεταβάλλεται από εποχή σε εποχή κι από κοινωνία σε κοινωνία. Εξελίσσεται ταυτόχρονα με το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαμορφώνεται (Παναγόπουλος).

**Ερώτηση:**

**"Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι συμβάλλουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου;" (πίνακας 10)**

**Πίνακας 11- Παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική αποτελεσματικότητα**

	Απαντήσεις	
	Συχνότητα	Ποσοστό
Συνεργατικότητα	108	30,95%
Σχεδιασμός - Οργάνωση	90	25,79%
Όραμα	50	14,33%
Επιμόρφωση	44	12,61%
Ηθική	36	10,32%
Αξιολόγηση	21	6,02%
Σύνολο απαντήσεων	362	349

Αν και οι έρευνες γύρω από την ηγεσία αναδεικνύουν το όραμα ως το πρωταρχικό συστατικό της ηγεσίας, ο Wasserberg (1999) υποστηρίζει ότι στην εκπαιδευτική ηγεσία ο πρωταρχικός ρόλος του ηγέτη είναι να ενώσει όλη τη σχολική κοινότητα κάτω από τη σκέψη των δικών του ηθικών αξιών. Στην έρευνα όμως βλέπουμε ότι αυτό δεν επιβεβαιώνεται, καθότι το 14,33% υποστηρίζει τον παράγοντα "Όραμα", ενώ η Ηθική βρίσκεται πέμπτη σε σειρά κατάταξης με ποσοστό 10,32%. Οι υπόλοιποι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα είναι: η οργάνωση - σχεδιασμός, ,το όραμα, η επιμόρφωση και στο τέλος η αξιολόγηση. Επίσης, στον πίνακα Διασταύρωσης 2 (πίνακας 11) παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 ετών στηρίζουν την ηθική ως παράγοντα με ποσοστό 36,11%, ενώ το ποσοστό μειώνεται όσο κατεβαίνει το όριο ηλικίας.

**Πίνακας 12- Πίνακας Διασταύρωσης για τον παράγοντα Ηθική με βάση την ηλικία**

	Ηλικία								Total	
	<30		31 - 40		41 - 50		>50			
	Συχνότητα	% επί της ηλικίας	Συχνότητα	% επί της ηλικίας	Συχνότητα	% επί της ηλικίας	Συχνότητα	% επί της ηλικίας	Συχνότητα	% επί της ηλικίας
Ηθική	4	11,11%	8	22,22%	11	30,56%	13	36,11%	36	100,00%

Σύμφωνα με τους παραπάνω πίνακες, αυτό που συμπεραίνουμε είναι ότι η Συνεργατικότητα είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, με ποσοστό 30,95%. Η διοίκηση ενός σχολείου

περιλαμβάνει την οργάνωση και το συντονισμό ανθρώπων, μαθητών, εκπαιδευτικών, εξοπλισμού για την καλύτερη παροχή εκπαίδευσης (Κουτούζης, 1999). Μπορεί η ηθική ως μεμονωμένος παράγοντας να μην επιβεβαιώνεται από την έρευνα ως ο πιο σημαντικός παράγοντας, σίγουρα όμως ενδείκνυται από τις μεγαλύτερες ηλικίες. Ο συνδυασμός όλων αυτών των παραγόντων μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά υπό τη σκέπη της Ηθικής. Η καλή συνεργασία, η σωστή οργάνωση, η ανάγκη για επιμόρφωση, η επικοινωνία ενός οράματος εμπεριέχουν τις ηθικές αξίες του κάθε εμπλεκόμενου μέλους. Άλλωστε η ηθική στα σχολεία απαιτεί συνεργασία, γιατί μόνο έτσι μπορούν να λυθούν πολλά προβλήματα (Begley, 1999) και οπωσδήποτε η σχολική μονάδα γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν υπάρχει κατανομή εργασιών μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hartley, 2007).

### Ερώτηση:

*"Ο κώδικας ηθικής ενός διευθυντή επηρεάζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου;"* Μ' αυτήν την ερώτηση συμφωνεί το 56,39% των ερωτηθέντων (πίνακας 12) και συγκεκριμένα το 56,07% των εκπαιδευτικών και 57,69% των διευθυντών (πίνακας Διασταύρωσης 3- πίνακας 13).

**Πίνακας 13- Η επιρροή του Κώδικα Ηθικής ενός Διευθυντή**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	1	,75	,75	,75
Διαφωνώ λίγο	3	2,26	2,26	3,01
Διαφωνώ	3	2,26	2,26	5,26
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	6,02	6,02	11,28
Συμφωνώ	22	16,54	16,54	27,82
<b>Συμφωνώ λίγο</b>	<b>75</b>	<b>56,39</b>	<b>56,39</b>	<b>84,21</b>
Συμφωνώ απόλυτα	21	15,79	15,79	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί της Ηθικής Ηγεσίας υποστηρίζουν την άρρηκτη σύνδεση της ηθικής με την αποτελεσματικότητα. Ο Akers (1989) πιστεύει πως η επιτυχία και η ηθική πάνε "χέρι - χέρι". Η Ciulla (1995) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλοί ηγέτες ηθικοί αλλά αναποτελεσματικοί, όπως και πολλοί ανήθικοι αλλά αποτελεσματικοί. Όμως η ύπαρξη έστω κι ενός ηθικού ηγέτη τον καθιστά αυτομάτως αποτελεσματικό. Φαίνεται ξεκάθαρα το μέγεθος της διάστασης που λαμβάνει η ηθική στην δίκαιη και σωστή λήψη αποφάσεων του

διευθυντή αλλά και στην διαμόρφωση της ηθικής κουλτούρας που θα εδραιώσει ο ίδιος, βασιζόμενος στο προσωπικό του σύστημα αξιών (Enderle, 1987). Γενικά, από τη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι η έννοια της ηγεσίας ταυτίζεται απόλυτα με την έννοια της ηθικής γιατί ενυπάρχει σε αυτή, έστω κι αν οι ηγέτες δεν το γνωρίζουν (Bass, 2008).

**Πίνακας 14-Πίνακας διασταύρωσης- η επιρροή του κώδικα Ηθικής του διευθυντή σε σχέση με την Ιδιότητα**

		Ερώτηση 21							
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Διευθυντής/ντρια	Συχνότητα	1	0	0	1	5	<b>15</b>	4	26
Προϊστάμενος/η	% επί της ιδιότητας	3,85%	0,00%	0,00%	3,85%	19,23%	<b>57,69%</b>	15,38%	100,00%
Εκπαιδευτικός	Συχνότητα	0	3	3	7	17	<b>60</b>	17	107
	% επί της ιδιότητας	0,00%	2,80%	2,80%	6,54%	15,89%	<b>56,07%</b>	15,89%	100,00%
Σύνολο	Συχνότητα	1	3	3	8	22	<b>75</b>	21	133
	% επί της ιδιότητας	0,75%	2,26%	2,26%	6,02%	16,54%	<b>56,39%</b>	15,79%	100,00%

### 6.2.2. Η συμβολή του Διευθυντή στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

Ερώτηση:

*"Πόσο σημαντικό θεωρείτε για έναν διευθυντή να συμβάλλει στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών' "*

**Πίνακας 15- Η συμβολή του Διευθυντή στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Λίγο	6	4,51	4,51	4,51
Αρκετά	28	21,05	21,05	25,56
Πολύ	45	33,83	33,83	59,40
<b>Πάρα πολύ</b>	<b>54</b>	<b>40,60</b>	<b>40,60</b>	<b>100,00</b>
Σύνολο	133	100,0	100,0	

*"Με ποιους τρόπους μπορεί να το πετύχει"*, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, εκπαιδευτικών και διευθυντών, συμφωνούν ότι είναι "Πάρα πολύ" σημαντική η συμβολή του διευθυντή στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών με ποσοστό του συνόλου 40,60% (πίνακας 14). Βεβαίως, κι εδώ αποδεικνύεται ότι η σχολική ηγεσία είναι μια ηθική διαδικασία (Begley, 1999) με κύριο πρωταγωνιστή τον διευθυντή - ηγέτη της σχολικής μονάδας. Εκτός από τα διοικητικά του

καθήκοντα , ο διευθυντής οφείλει να εφαρμόσει με συνέπεια και ακεραιότητα τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες, οι οποίες συνδέονται με τη μάθηση και με την συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε παιδιού, την εμπιστοσύνη, την ενθάρρυνση και τον έπαινο (Wasserberg, 1999).

Άρα, ο τρόπος με τον οποίο συμβάλλει, επομένως στην ηθική τους διαπαιδαγώγηση είναι, κυρίως, μέσω της συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς, κάτι στο οποίο συμφωνεί το 37,12% (πίνακας 15).

**Πίνακας 16-Τρόποι μέσω των οποίων ο διευθυντής μπορεί να συμβάλλει στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών**

	Απαντήσεις	
	Συχνότητα	Ποσοστό
<sup>a</sup> Μέσα από τη συνεργασία του με του εκπαιδευτικούς	98	37,12%
Μέσα από τις προσωπικές του αντιλήψεις και τη συμπεριφορά	77	29,17%
Μέσα από τη διδασκαλία	51	19,32%
Μέσα από την επιβολή κανόνων	38	14,39%
<b>Σύνολο απαντήσεων</b>	<b>264</b>	<b>100,00%</b>

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικές τις προσωπικές του αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του με ποσοστό 29,17 %. Η Διδασκαλία και η επιβολή κανόνων σημειώνουν τα μικρότερα ποσοστά στο σύνολο, 19,32% και 14,39% αντίστοιχα, αλλά σε σχέση με την ηλικία, οι εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 50 (ποσοστό 36,8%) θεωρούν την επιβολή ως αποτελεσματικό παράγοντα στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Πίνακας Διασταύρωσης 4-πίνακας 16)

**Πίνακας 17- Επιβολή και Ηθική - Πίνακας Διασταύρωσης 4**

	3. Ηλικία				Σύνολο
	<30	31 - 40	41 - 50	>50	
Επιβολή Συχνότητα	3	10	11	<b>14</b>	38
% επι της επιβολής κανόνων	7,9%	26,3%	28,9%	<b>36,8%</b>	100,0%

Γενικότερα, όμως τα αποτελέσματα αποδεικνύουν την προσπάθεια να ξεφύγει η εκπαίδευση από τα στερεότυπα της πειθαρχίας με την επιβολή κανόνων και τιμωριών, σε μια

πιο δημοκρατική εκπαίδευση, όπου η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης θα έχουν τον πρώτο λόγο.

#### Στην ερώτηση:

*"Ένας αποτελεσματικός διευθυντής είναι ταυτόχρονα και ηθικός καθοδηγητής;"* το 39,8% συμφωνεί λίγο με τη σύνδεση αποτελεσματικότητας και ηθικής καθοδήγησης του διευθυντή (Πίνακας 17).

**Πίνακας 18- Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι και ηθικός καθοδηγητής**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	6	4,5	4,5	4,5
Διαφωνώ λίγο	4	3,0	3,0	7,5
Διαφωνώ	10	7,5	7,5	15,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	13,5	13,5	28,6
Συμφωνώ	23	17,3	17,3	45,9
<b>Συμφωνώ λίγο</b>	<b>53</b>	<b>39,8</b>	<b>39,8</b>	<b>85,7</b>
Συμφωνώ απόλυτα	19	14,3	14,3	100,0
Σύνολο	133	100,0	100,0	

Όπως έχει σχολιαστεί και παραπάνω για τη σύνδεση της αποτελεσματικότητας με την ηθική, έτσι κι εδώ επιβεβαιώνεται για άλλη μια φορά η βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής ή αλλιώς ο "ηθικός καθοδηγητής" όπως τον ονομάζει ο Murphy (2002), συντελεί στην ηθική καθοδήγηση και διαπαιδαγώγηση των παιδιών, μέσα από τις προσωπικές του αξίες, αλλά και με την αгаστή συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς, οδηγώντας το σχολείο στην ποιοτική του αναβάθμιση. Ας μην ξεχνάμε ότι η ηθική δεν είναι μια στατική έννοια, αλλά μεταβαλλόμενη ανάλογα με το χώρο και το χρόνο στον οποία διαμορφώνεται. Έτσι, και ο διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να μην είναι στάσιμος. Οφείλει να εξελίσσεται, να επιμορφώνεται και να βελτιώνεται ως ένας διαρκώς "μαθητευόμενος ηγέτης" (Woods, 2007).

#### Ερώτηση:

*"Οι ηθικές αξίες ενός διευθυντή επηρεάζουν τις σχέσεις του με τους μαθητές, εκπ/κούς και γονείς;"* Το 56,39 % των εκπαιδευτικών (πίνακας 18) επιβεβαιώνει την έρευνα που υποστηρίζει ότι ο διευθυντής είναι αυτός που ενώνει υπό την σκέπη των δικών προσωπικών και επαγγελματικών αξιών όλη τη σχολική κοινότητα που περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Wasserberg, 1999).



**Πίνακας 19- Οι ηθικές αξίες του διευθυντή**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,50	1,50	1,50
Διαφωνώ λίγο	2	1,50	1,50	3,01
Διαφωνώ	1	,75	,75	3,76
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	3,76	3,76	7,52
Συμφωνώ	26	19,55	19,55	27,07
<b>Συμφωνώ λίγο</b>	<b>75</b>	<b>56,39</b>	<b>56,39</b>	<b>83,46</b>
Συμφωνώ απόλυτα	22	16,54	16,54	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Αυτό μπορεί να το επιτύχει ασκώντας κάποια από τις θεωρίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποια συγκεκριμένη "συνταγή" επιτυχίας. Καλείται, επομένως, να διαχειριστεί ένα πολυδιάστατο έργο και να γνωρίζει τρόπους διαχείρισης, όχι μόνο διοικητικών θεμάτων, αλλά κυρίως ανθρωπίνων σχέσεων. Για αυτό το λόγο ο Kannair (2007) θεωρεί πως οι ηθικές αξίες δεν είναι μόνο ατομική υπόθεση για έναν ηγέτη. Οφείλει να σκέφτεται την ευημερία των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας και τις συνέπειες των πράξεων και αποφάσεών του.

Σύμφωνα με την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, την περιοχή και την ιδιότητα υπάρχει συμφωνία. Αναφορικά με την ιδιότητα των συμμετεχόντων στον πίνακα διασταύρωσης 5 (πίνακας 19) το 46,2% των διευθυντών και το 58,9% των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι απάντησε «Συμφωνώ λίγο». Ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας (πίνακας 20), στον πίνακα διασταύρωσης 6, το 63,64% των συμμετεχόντων με έτη υπηρεσίας άνω των τριάντα ετών συμφωνεί λίγο και στον πίνακα διασταύρωσης 7 (πίνακας 21), το 60,00% των ερωτηθέντων από ημιαστικές περιοχές και το 57,80% από αγροτικές συμφωνεί λίγο. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές ανεξαρτήτως ετών υπηρεσίας και ηλικίας συμφωνούν στο ότι οι ηθικές αξίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις σχέσεις ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

**Πίνακας 20- Πίνακας Διασταύρωσης 5 - Οι ηθικές αξίες του διευθυντή σε σχέση με την ιδιότητα**

		Ερώτηση 22							
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Διευθυντής/ντρια	Συχνότητα	1	0	0	1	3	12	9	26
Προϊστάμενος/η	% επί της ιδιότητας	3,8%	0,0%	0,0%	3,8%	11,5%	46,2%	34,6%	100,0%
Εκπαιδευτικός	Συχνότητα	1	2	1	4	23	63	13	107
	% επί της ιδιότητας	0,9%	1,9%	0,9%	3,7%	21,5%	58,9%	12,1%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	2	2	1	5	26	75	22	133
	% επί της ιδιότητας	1,5%	1,5%	0,8%	3,8%	19,5%	56,4%	16,5%	100,0%

**Πίνακας 21- Πίνακας Διασταύρωσης 6 - Οι ηθικές αξίες του διευθυντή σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας**

		Ερώτηση 22							
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
<10	Συχνότητα	0	1	1	1	3	10	2	18
	% επί των ετών υπηρεσίας	0,00%	5,56%	5,56%	5,56%	16,67%	55,56%	11,11%	100,00%
11 - 20	Συχνότητα	2	0	0	3	13	35	12	65
	% επί των ετών υπηρεσίας	3,08%	0,00%	0,00%	4,62%	20,00%	53,85%	18,46%	100,00%
21 - 30	Συχνότητα	0	0	0	0	8	16	4	28
	% επί των ετών υπηρεσίας	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	28,57%	57,14%	14,29%	100,00%
>30	Συχνότητα	0	1	0	1	2	14	4	22
	% επί των ετών υπηρεσίας	0,00%	4,55%	0,00%	4,55%	9,09%	63,64%	18,18%	100,00%
Σύνολο	Συχνότητα	2	2	1	5	26	75	22	133
	% επί των ετών υπηρεσίας	1,50%	1,50%	0,75%	3,76%	19,55%	56,39%	16,54%	100,00%

**Πίνακας 22- Πίνακας Διασταύρωσης 7 - Οι ηθικές αξίες του διευθυντή σε σχέση με την περιοχή**

		Ερώτηση 22							
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Αγροτική	Συχνότητα	1	1	0	1	8	26	8	45
	% επί της περιοχής	2,2%	2,2%	0,0%	2,2%	17,8%	57,8%	17,8%	100,0%
Ημιαστική	Συχνότητα	1	1	0	2	6	24	6	40
	% επί της περιοχής	2,5%	2,5%	0,0%	5,0%	15,0%	60,0%	15,0%	100,0%
Αστική	Συχνότητα	0	0	1	2	12	25	8	48
	% επί της περιοχής	0,0%	0,0%	2,1%	4,2%	25,0%	52,1%	16,7%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	2	2	1	5	26	75	22	133
	% επί της περιοχής	1,5%	1,5%	0,8%	3,8%	19,5%	56,4%	16,5%	100,0%

Στις παρακάτω ερωτήσεις εξετάζεται κατά πόσο συμφωνούν με την άποψη ότι ο διευθυντής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του στις αποφάσεις του το συμφέρον των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.

**"Ο διευθυντής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του στις αποφάσεις του το συμφέρον των μαθητών;"**

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συμφωνία στις ερωτήσεις που αφορούν το συμφέρον των μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν λίγο στο 44,36% (πίνακας 22).

**Πίνακας 23-Μαθητές**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ	9	6,77	6,77	6,77
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	3,76	3,76	10,53
Συμφωνώ	17	12,78	12,78	23,31
<b>Συμφωνώ λίγο</b>	<b>59</b>	<b>44,36</b>	<b>44,36</b>	<b>67,67</b>
Συμφωνώ απόλυτα	43	32,33	32,33	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

**"Ο διευθυντής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του στις αποφάσεις του το συμφέρον των εκπαιδευτικών;"**

**Πίνακας 24-Εκπαιδευτικοί**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,50	1,50	1,50
Διαφωνώ	8	6,02	6,02	7,52
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	10,53	10,53	18,05
Συμφωνώ	19	14,29	14,29	32,33
<b>Συμφωνώ λίγο</b>	<b>62</b>	<b>46,62</b>	<b>46,62</b>	<b>78,95</b>
Συμφωνώ απόλυτα	28	21,05	21,05	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Το 46,62% των ερωτηθέντων απάντησε ότι συμφωνεί λίγο ο διευθυντής να λαμβάνει υπόψη του το συμφέρον των εκπαιδευτικών (Πίνακας 23).

Στις δύο αυτές ερωτήσεις οι απαντήσεις που δόθηκαν ανταποκρίνονται σε αυτά που ειπώθηκαν παραπάνω και προκύπτουν από την έρευνα για την συμφωνία των εκπαιδευτικών ως προς τις αποφάσεις που αφορούν τους ίδιους και τους μαθητές. Δεν τίθεται θέμα αμφιβολίας, άλλωστε είναι κομμάτι των σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης και των αρμοδιοτήτων τους. Στην παρακάτω ερώτηση που αφορά στο αν ο διευθυντής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του στις αποφάσεις του τους γονείς διαφαίνεται ένας δισταγμός, αλλά όχι διαφωνία, από πλευράς των εκπαιδευτικών.

**"Ο διευθυντής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του στις αποφάσεις του το συμφέρον των γονέων;"**

Η πλειοψηφία των απαντήσεων που δόθηκαν αφορούν την απάντηση "Συμφωνώ" (πίνακας 24).

**Πίνακας 25-Γονείς**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	10	7,52	7,52	7,52
Διαφωνώ λίγο	4	3,01	3,01	10,53
Διαφωνώ	28	21,05	21,05	31,58
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	18,80	18,80	50,38
<b>Συμφωνώ</b>	<b>37</b>	<b>27,82</b>	<b>27,82</b>	<b>78,20</b>
Συμφωνώ λίγο	22	16,54	16,54	94,74
Συμφωνώ απόλυτα	7	5,26	5,26	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Το 27,82% των εκπαιδευτικών που απάντησαν σ' αυτήν την ερώτηση "Συμφωνώ" για το αν ο διευθυντής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του το συμφέρον των γονέων.

Αυτό που μπορεί να ειπωθεί ως γενικό συμπέρασμα για τους τρεις αυτούς πίνακες είναι η μεγάλη ανάγκη των εκπαιδευτικών να προστατεύσουν τους μαθητές και να προστατευτούν και οι ίδιοι μέσω των αποφάσεων του διευθυντή τους. Η αλήθεια είναι πως η σχέση εκπαιδευτικών - γονέων διέπεται από πολλές συγκρούσεις τα τελευταία χρόνια και δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο το οποίο οριοθετεί αυτή τη σχέση. Επομένως, δικαιολογείται ο δισταγμός των εκπαιδευτικών στην απάντηση αυτή.

Σχετική με την ερώτηση η οποία αναφέρεται στη συνεργασία του διευθυντή με το Σύλλογο Διδασκόντων:

**"Ο διευθυντής θα πρέπει να συνεργάζεται με το Σύλλογο Διδασκόντων για να λαμβάνει αποφάσεις;"**

Από τον Πίνακα 25 καταλαβαίνουμε πόσο σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Το ποσοστό 58,65% απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα.

**Πίνακας 26- Συμμετοχή Συλλόγου Διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ	1	,75	,75	,75
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	3,01	3,01	3,76
Συμφωνώ	9	6,77	6,77	10,53
Συμφωνώ λίγο	41	30,83	30,83	41,35
<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>	<b>78</b>	<b>58,65</b>	<b>58,65</b>	<b>100,00</b>
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Ένα από τα ζητούμενα που προέκυψαν από αυτήν την έρευνα είναι η συνεργασία και η συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων στις αποφάσεις του διευθυντή, όχι ως ελεγκτικού μέσου, αλλά ως κομμάτι μιας δημοκρατικής διαδικασίας που αφορά την έννοια της παιδείας και της εκπαίδευσης. Όσο κι αν η ηγεσία είναι μια έννοια που πολλές φορές στην ιστορία της έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση, η ουσία της έγκειται στο σεβασμό και στη συλλογικότητα από την πλευρά του ηγέτη (Kant). Η μάθηση και η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία ζωής που συνδέεται με τη δημοκρατία. Ο John Dewey, υπέρμαχος αυτής της ιδέας, προβάλλει, μάλιστα, την ηθική δράση του ατόμου ως το μέσο επίτευξης της δημοκρατίας. Μεταφράζοντας την άποψη αυτή με βάση την απάντηση των εκπαιδευτικών, μπορεί να ειπωθεί πως αυτό ακριβώς επιζητούν και οι ίδιοι με την απάντησή τους.

**Ερώτηση:**

**"Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει πάντα εναλλακτικές προτάσεις σε περίπτωση διχογνωμίας;"**

**Πίνακας 27- Εναλλακτικές προτάσεις**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	1	,75	,75	,75
Διαφωνώ λίγο	1	,75	,75	1,50
Διαφωνώ	3	2,26	2,26	3,76
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	4,51	4,51	8,27
Συμφωνώ	17	12,78	12,78	21,05
<b>Συμφωνώ λίγο</b>	<b>59</b>	<b>44,36</b>	<b>44,36</b>	<b>65,41</b>
Συμφωνώ απόλυτα	46	34,59	34,59	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Η απάντηση που δόθηκε σε αυτήν την ερώτηση βρίσκει σύμφωνους εκπαιδευτικούς και διευθυντές, όπως βλέπουμε στον πίνακα διασταύρωσης 8 (πίνακας 27):

**Πίνακας 28- Οι εναλλακτικές προτάσεις του Διευθυντή σε σχέση με την Ιδιότητα - Πίνακας Διασταύρωσης 8**

		Ερώτηση 27							Σύνολο
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	
Διευθυντής/ντρια	Συχνότητα	0	0	0	1	2	<b>16</b>	7	26
Προιστάμενος/η	% επί της ιδιότητας	0,0%	0,0%	0,0%	3,8%	7,7%	<b>61,5%</b>	26,9%	100,0%
Εκπαιδευτικός	Συχνότητα	1	1	3	5	15	<b>43</b>	39	107
	% επί της ιδιότητας	0,9%	0,9%	2,8%	4,7%	14,0%	<b>40,2%</b>	36,4%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	1	1	3	6	17	<b>59</b>	46	133
	% επί της ιδιότητας	0,8%	0,8%	2,3%	4,5%	12,8%	<b>44,4%</b>	34,6%	100,0%

Το ποσοστό των διευθυντών που συμφωνεί λίγο είναι το 61,5%, ενώ των εκπαιδευτικών αντιστοιχεί στο 40,2%.

Αποδεικνύεται και μέσα από τη βιβλιογραφία ότι οι περιπτώσεις ηθικά διλημματικών και προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές όλο και πληθαίνουν (Greenfield, 1991). Στις περιπτώσεις αυτές καλό είναι ο διευθυντής να προτείνει όχι μόνο την επιλογή του ενός ή του άλλου αλλά πολλών εναλλακτικών λύσεων (Kidder, 1995), καθώς

οφείλει να επιδείξει ευελιξία, όχι για την ικανοποίηση των αιτημάτων απλά, αλλά για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και την επίλυση των προβλημάτων μέσω της συζήτησης και της συνεργασίας .

### 6.2.3. Ηθικά διλήμματα στις σχέσεις μεταξύ διευθυντών - εκπαιδευτικών - μαθητών. Τρόποι αντιμετώπισης.

#### Ερώτηση:

*"Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες ενός διευθυντή συγκρούονται με τις ηθικές προκλήσεις της σημερινής σχολικής πραγματικότητας;"*

Πίνακας 29- Η σύγκρουση των καθηκόντων του διευθυντή με την ηθική

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	9	6,77	6,77	6,77
Διαφωνώ λίγο	7,00	5,26	5,26	12,03
Διαφωνώ	17	12,78	12,78	24,81
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	31	23,31	23,31	48,12
Συμφωνώ	30	22,56	22,56	70,68
<b>Συμφωνώ λίγο</b>	<b>34</b>	<b>25,56</b>	<b>25,56</b>	<b>96,24</b>
Συμφωνώ απόλυτα	5	3,76	3,76	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Από τον Πίνακα Κατανομής Συχνοτήτων 28 συμπεραίνουμε ότι το 25,56% των ερωτηθέντων απάντησαν «Συμφωνώ λίγο». Στον Πίνακα Διασταύρωσης 9 (πίνακας 29) διαπιστώνουμε κι εδώ ότι το 37,50% των εκπαιδευτικών από αστική περιοχή συμφωνούν λίγο, όπως και το 20,00% από τις ημιαστικές περιοχές. Τα ποσοστά στις αγροτικές περιοχές είναι μικρότερα πιθανώς γιατί τα πολυδύναμα σχολεία των αστικών ή και ημιαστικών περιοχών με πολυάριθμο προσωπικό και μαθητές είναι επιφορτισμένα με περισσότερες ευθύνες και προβλήματα που οδηγούν σε συγκρούσεις.

**Πίνακας 30- Σύγκρουση των αρμοδιοτήτων των Διευθυντών σε σχέση με την Περιοχή - Πίνακας Διασταύρωσης 9**

		Ερώτηση 23							
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Αγροτική	Συχνότητα	2	3	8	8	<b>14</b>	8	2	45
	% επί της περιοχής	4,44%	6,67%	17,78%	17,78%	<b>31,11%</b>	17,78%	4,44%	100,00%
Ημιαστική	Συχνότητα	4	1	4	14	6	<b>8</b>	3	40
	% επί της περιοχής	10,00%	2,50%	10,00%	35,00%	15,00%	<b>20,00%</b>	7,50%	100,00%
Αστική	Συχνότητα	3	3	5	9	10	<b>18</b>	0	48
	% επί της περιοχής	6,25%	6,25%	10,42%	18,75%	20,83%	<b>37,50%</b>	0,00%	100,00%
Σύνολο	Συχνότητα	9	7	17	31	30	34	5	133
	% επί της περιοχής	6,77%	5,26%	12,78%	23,31%	22,56%	25,56%	3,76%	100,00%

Από την απάντηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να γίνεται ένας αρκετά ξεκάθαρος διαχωρισμός ανάμεσα στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή και σε ζητήματα ηθικής. Δίνοντας μια ερμηνεία για την απάντηση αυτή θα λέγαμε ότι είναι γεγονός ότι τα στελέχη εκπαίδευσης καλούνται να αντιμετωπίσουν πολύ απαιτητικές και αντικρουόμενες καταστάσεις και να ανταπεξέλθουν στην σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης (Βιτσιλάκη & Χατζηδήμου, 2006). Αυτός ο εκπαιδευτικός εξορθολογισμός τείνει να δημιουργήσει τεράστιο άγχος στους διευθυντές να ανταποκριθούν και τους αποπροσανατολίζει από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και αξίες, όπως προκύπτει από την έρευνα (Bush, 2008). Σαφώς και ο προγραμματισμός, ο συντονισμός και ο έλεγχος είναι αρμοδιότητες του διευθυντή και πρέπει να διευθετηθούν, ωστόσο ένα σχολικό περιβάλλον οφείλει να θωρακιστεί μέσα σε ένα ηθικό πλαίσιο γιατί αυτό εξυπηρετεί καλύτερα τους σκοπούς του σχολείου (Αργυροπούλου, 2017).

#### **Ερώτηση:**

**"Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι η συνεργασία μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών διέπεται από συγκρούσεις για ζητήματα ηθικής;"**

Στον Πίνακα Συχνότητας 30 διαπιστώνουμε ότι το 25,56% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη αυτή, πιθανώς γιατί σε αυτήν την ερώτηση δεν υπάρχει μια οριοθετημένη παράμετρος για τα "ζητήματα ηθικής", κάτι το οποίο δείχνει και την ασάφεια του όρου "ηθική".



**Πίνακας 31- Οι συγκρούσεις ηθικής μεταξύ των Διευθυντών και των Εκπαιδευτικών**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	6	4,51	4,51	4,51
Διαφωνώ λίγο	10	7,52	7,52	12,03
Διαφωνώ	23	17,29	17,29	29,32
<b>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</b>	<b>34</b>	<b>25,56</b>	<b>25,56</b>	<b>54,89</b>
Συμφωνώ	30	22,56	22,56	77,44
Συμφωνώ λίγο	28	21,05	21,05	98,50
Συμφωνώ απόλυτα	2	1,50	1,50	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Στον Πίνακα Διασταύρωσης 10 (πίνακας 31), ανάμεσα στην ιδιότητα και στις συγκρούσεις το 30,77% των διευθυντών απάντησε «Συμφωνώ».

**Πίνακας 32- Πίνακας Διασταύρωσης 10 - Οι συγκρούσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών σε σχέση με την Ιδιότητα**

		Ερώτηση 12							
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Διευθυντής/ντρια	Συχνότητα	3	1	4	3	8	7	0	26
Προϊστάμενος/η	% επί της ιδιότητας	11,54%	3,85%	15,38%	11,54%	<b>30,77%</b>	26,92%	0,00%	100,00%
Εκπαιδευτικός	Συχνότητα	3	9	19	31	22	21	2	107
	% επί της ιδιότητας	2,80%	8,41%	17,76%	<b>28,97%</b>	20,56%	19,63%	1,87%	100,00%
Σύνολο	Συχνότητα	6	10	23	34	30	28	2	133
	% επί της ιδιότητας	4,51%	7,52%	17,29%	<b>25,56%</b>	22,56%	21,05%	1,50%	100,00%

Αν και στην απάντηση δεν φαίνεται να αποδέχονται ιδιαίτερα την ύπαρξη ηθικών ζητημάτων των εκπαιδευτικών, στην επόμενη ερώτηση:

**"Σε ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι προκύπτουν τα περισσότερα ηθικά ζητήματα μεταξύ εκπαιδευτικών;"** και μετά από μια σειρά επιλογών, προκύπτει ότι υπάρχουν ζητήματα ηθικής φύσης που οδηγούν σε συγκρούσεις τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές (πίνακας 32). Οι επιλογές της απάντησης 13 προέκυψαν από έρευνα που έγινε στον Καναδά για την Ηθική Ηγεσία (Cherkowski, Walker & Kyturuba, 2015):

**Πίνακας 33- Ηθικά ζητήματα μεταξύ εκπαιδευτικών**

	Απαντήσεις	
	Συχνότητα	Ποσοστό
Κοινωνική κριτική μεταξύ συναδέλφων	46	13,73%
Αρνητικά σχόλια για γονείς και μαθητές	40	11,94%
Αντιεπαγγελματική συμπεριφορά	67	20,00%
Κακή χρήση αδειών	34	10,15%
<b>Προσβλητική συμπεριφορά μεταξύ συναδέλφων</b>	<b>69</b>	<b>20,60%</b>
Προσβλητική συμπεριφορά σε μαθητές	53	15,82%
Απρεπής εμφάνιση	13	3,88%
Προσωπικός βίος εκπαιδευτικών	13	3,88%
Σύνολο	335	100,00%

Η σειρά κατάταξης στην παρούσα έρευνα, όπως διαμορφώθηκε μετά από τις απαντήσεις είναι η εξής:

1. **Προσβλητική συμπεριφορά μεταξύ συναδέλφων - 20,60%**
2. **Αντιεπαγγελματική συμπεριφορά – 20,00%**
3. **Προσβλητική συμπεριφορά σε μαθητές – 15,82%**
4. **Κοινωνική κριτική μεταξύ συναδέλφων – 13,73%**
5. **Αρνητικά σχόλια για γονείς και μαθητές – 11,94%**
6. **Κακή χρήση αδειών – 10,15%**
7. **Προσωπικός βίος εκπαιδευτικών – 3,88%**
8. **Απρεπής εμφάνιση – 3,88%**

Από τα ποσοστά συμπεραίνουμε ότι τα κυριότερα προβλήματα που προκύπτουν μεταξύ των εκπαιδευτικών και αφορούν σε ζητήματα προσβλητικής και αντιεπαγγελματικής συμπεριφοράς εντός του χώρου εργασίας, κοινωνικής κριτικής και κακής χρήσης αδειών. Δυστυχώς επιβεβαιώνεται και στην έρευνα του Καναδά το ίδιο μεγάλο ποσοστό που σχετίζεται με τον κοινωνικό σχολιασμό και την προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Έπειτα προκύπτουν τα ζητήματα που αφορούν στα αρνητικά και προσβλητικά σχόλια σε μαθητές και γονείς. Επίσης, ενώ φαίνεται ότι η εμφάνιση και ο προσωπικός βίος των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν ιδιαίτερα ζητήματα ηθικών συγκρούσεων, στους πίνακες Διασταύρωσης 11 (πίνακας 33) βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31 - 40 απάντησαν σε ποσοστό 38,46% για την εμφάνιση. Αντίστοιχα στον πίνακα Διασταύρωσης 12 (πίνακας 34) οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 – 50 (ποσοστό 46,15%) θεωρούν πως ο προσωπικός βίος των εκπαιδευτικών είναι μείζον ζήτημα ηθικής σε ένα σχολείο. Αυτοί οι δύο παράγοντες θα

μπορούσαν να αποτελέσουν πολύ σοβαρά ζητήματα συγκρούσεων ανάμεσα σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα γενικότερα. Κι εδώ επιβεβαιώνεται η έρευνα καθότι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συμπεριφορά και ο προσωπικός βίος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ανάλογη ου λειτουργημάτων τους και να μην προκαλούν με τη στάση τους εντός κι εκτός του σχολείου (Weaver, 2000).

**Πίνακας 34- Πίνακας Διασταύρωσης 11**

		Απρεπής εμφάνιση
		Ναι
<30	Συχνότητα	0
	Ποσοστό	0,00%
31 - 40	Συχνότητα	5
	Ποσοστό	38,46%
41 - 50	Συχνότητα	4
	Ποσοστό	30,77%
>50	Συχνότητα	4
	Ποσοστό	30,77%
Σύνολο	Συχνότητα	13
	Ποσοστό	100,00%

**Πίνακας 35- Πίνακας Διασταύρωσης 12**

		Προσωπικός βίος εκπαιδευτικών
		Ναι
<30	Συχνότητα	0
	Ποσοστό	0,00%
31 - 40	Συχνότητα	3
	Ποσοστό	23,08%
41 - 50	Συχνότητα	6
	Ποσοστό	46,15%
>50	Συχνότητα	4
	Ποσοστό	30,77%
Σύνολο	Συχνότητα	13
	Ποσοστό	100,00%

#### Ερώτηση:

*"Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι πρέπει να επιλύονται τέτοια προβλήματα;"* Κι εδώ δίνονται 5 απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, οι οποίες είναι:

**Με ατομική απόφαση από μέρους του Διευθυντή.**

**Με επίπληξη.**

**Με συζήτηση με το Σύλλογο Διδασκόντων.**

**Με συζήτηση ατομικά.**

**ΑΛΛΟ.**

Η απάντηση που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό (59,56% ) είναι η Συζήτηση με το Σύλλογο Διδασκόντων, όπου φαίνεται κι εδώ το πόσο σημαντικό είναι σε μια σχολική μονάδα η συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων.

**Πίνακας 36- Τρόποι επίλυσης συγκρούσεων**

	Απαντήσεις	
	Συχνότητα	Ποσοστό
<b>Με συζήτηση με το σύλλογο διδασκόντων</b>	<b>109</b>	<b>59,56%</b>
Με συζήτηση ατομικά	62	33,88%
Με ατομική απόφαση από μέρους του διευθυντή	11	6,01%
Με επίπληξη	1	0,55%
<b>Σύνολο</b>	<b>183</b>	<b>100,00%</b>

Η αμέσως επόμενη εναλλακτική είναι η ατομική συζήτηση με ποσοστό 33,88%. Ίσως σε κάποια ζητήματα είναι προτιμότερο να διατηρείται αυστηρή εχεμύθεια. Η Ατομική Απόφαση του διευθυντή δεν προτείνεται αφού έλαβε το ποσοστό του 6,01% και η Επίπληξη δεν φαίνεται να συνιστάται (ποσοστό 0,55%).

Συμπερασματικά και ανατρέχοντας στη θεωρία της Ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg και του Rest, ο διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει όλες τις παραμέτρους μιας ηθικά διλημματικής κατάστασης, ώστε να πάρει τη σωστή απόφαση, τοποθετώντας την ηθική του ευαισθησία και κρίση πάνω από όλα. Μαζί με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να βρίσκεται σε μια διαρκή επαγρύπνηση γύρω από ηθικά ζητήματα που αφορούν όλη τη σχολική κοινότητα όσο περισσότερο μπορεί, σύμφωνα με την έρευνα των . Οφείλουν να δώσουν έμφαση στην ενθάρρυνση και στην ενδυνάμωση των σχέσεων των μελών της κοινότητας, προσφέροντας ένα ασφαλές περιβάλλον όπου όλοι θα συμπεριφέρονται με σεβασμό και ισότητα.

Στην επόμενη ερώτηση (πίνακας 36) ζητείται ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με την άποψη ότι: **"Συμφωνείτε με την άποψη ότι η άσκηση διοίκησης σχετίζεται με ηθικά διλήμματα;"**

**Πίνακας 37- Ηθικά διλήμματα στην άσκηση διοίκησης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Δεν απάντησαν	1	,75	,75	,75
Διαφωνώ απόλυτα	1	,75	,75	1,50
Διαφωνώ	11	8,27	8,27	9,77
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	18,80	18,80	28,57
<b>Συμφωνώ</b>	<b>53</b>	<b>39,85</b>	<b>39,85</b>	<b>68,42</b>
Συμφωνώ λίγο	25	18,80	18,80	87,22
Συμφωνώ απόλυτα	17	12,78	12,78	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Ο πίνακας Συχνότητας 36 δείχνει ξεκάθαρα πως το 39,85% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως συμφωνούν με αυτήν την άποψη. Η συμφωνία αυτή φαίνεται επίσης και στον πίνακα Διασταύρωσης 15 στον οποίο και οι διευθυντές συμφωνούν με 42,31%

**Πίνακας 38- Πίνακας Διασταύρωσης 15 - Συσχετισμός διοίκησης με ηθικά διλήμματα με την ιδιότητα**

		Ερώτηση 10							
		Δεν απάντησαν	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Διευθυντής/ντρια	Συχνότητα	1	1	2	1	<b>11</b>	5	5	26
Προϊστάμενος/η	% επί της ιδιότητας	3,85%	3,85%	7,69%	3,85%	<b>42,31%</b>	19,23%	19,23%	100,00%
Εκπαιδευτικός	Συχνότητα	0	0	9	24	<b>42</b>	20	12	107
	% επί της ιδιότητας	0,00%	0,00%	8,41%	22,43%	<b>39,25%</b>	18,69%	11,21%	100,00%
Σύνολο	Συχνότητα	1	1	11	25	<b>53</b>	25	17	133
	% επί της ιδιότητας	0,75%	0,75%	8,27%	18,80%	<b>39,85%</b>	18,80%	12,78%	100,00%

Το "ηθικό δίλημμα" είναι μια κατάσταση η οποία προκύπτει από πολλές αντιφατικές και αντικρουόμενες αντιλήψεις. Συμβαίνει πολλές φορές η διαφορά ανάμεσα στο τι είναι σωστό ή λάθος να είναι πολύ δυσδιάκριτη. Γι αυτό και οι διευθυντές θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διαχείριση αυτών των διλημάτων. Από την απάντηση αναδύεται η ύπαρξη ηθικών προβληματισμών και διλημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης,

όπως έχει αναφερθεί και στη βιβλιογραφία. Η σχολική καθημερινότητα απασχολεί έντονα τους διευθυντές με τέτοια ζητήματα (Greenfield). Τα προβλήματα ρατσισμού, βίας και άνιση μεταχείρισης γίνονται ολοένα και πιο έντονα και επικίνδυνα. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί γενικότερα οφείλουν να ασχολούνται συνεχώς με την επίλυση αυτών των ζητημάτων. Αυτό θα βοηθήσει και στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας, όπως υποστηρίζει ο Συκάς (2017).

### **Ερώτηση:**

*"Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς της άσκησης διοίκησης αντιμετωπίζετε τα περισσότερα ηθικά διλήμματα;"* στην οποία μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις. Οι τομείς τους οποίους αντιμετωπίζουν τα περισσότερα ηθικά διλήμματα και καλούνται οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν στην ερώτηση 11 είναι οι εξής:

**33. Σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών**

**34. Σε θέματα συμπεριφοράς γονέων**

**35. Σε θέματα που αφορούν σε φυλετικές ή θρησκευτικές διακρίσεις**

**36. Σε θέματα που αφορούν κοινωνικές ή οικονομικές διακρίσεις**

**37. ΑΛΛΟ**

Από τους πίνακες 38 και 39 διαπιστώνουμε ότι τα θέματα που απασχολούν περισσότερο την εκπαιδευτική κοινότητα και στα οποία οι διευθυντές αντιμετωπίζουν τα περισσότερα ηθικά διλήμματα αφορούν στη συμπεριφορά των μαθητών με ποσοστό 31,90%. Στη συνέχεια, ένας άλλος τομέας που αντιμετωπίζει ηθικά διλήμματα η διοίκηση είναι οι οικονομικές και κοινωνικές διακρίσεις με ποσοστό 24,14% .

**Πίνακας 39- Τομείς άσκησης διοίκησης που σχετίζονται με τα περισσότερα ηθικά διλήμματα**

	Απαντήσεις	
	Συχνότητα	Ποσοστό
<b>Σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών</b>	<b>74</b>	<b>31,90%</b>
Σε θέματα συμπεριφοράς γονέων	58	25,00%
Σε θέματα που αφορούν φυλετικές ή θρησκευτικές διακρίσεις	42	18,10%
Σε θέματα που αφορούν κοινωνικές ή οικονομικές διακρίσεις	56	24,14%
Άλλο	2	0,86%
<b>Σύνολο</b>	<b>232</b>	<b>100,00%</b>

Στις αστικές περιοχές (Πίνακας Διασταύρωσης 16) διαπιστώνουμε ότι τα συχνότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η διοίκηση αφορούν σε θέματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών σε ποσοστό 35,14% , καθώς και σε θέματα συμπεριφοράς γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές.

**Πίνακας 40- Πίνακας Διασταύρωσης 16**

		Σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών	Σε θέματα συμπεριφοράς γονέων
Αγροτική	Συχνότητα	25	18
	Ποσοστό	33,78%	31,03%
Ημιαστική	Συχνότητα	23	<b>20</b>
	Ποσοστό	31,08%	<b>34,48%</b>
Αστική	Συχνότητα	<b>26</b>	<b>20</b>
	Ποσοστό	<b>35,14%</b>	<b>34,48%</b>
Σύνολο	Συχνότητα	74	58
	Ποσοστό	100,00%	100,00%

Προβλήματα με φυλετικές ή θρησκευτικές διακρίσεις φαίνεται να υπάρχουν στο νομό, ιδιαίτερα μετά τις τελευταίες μετακινήσεις παιδιών προσφύγων σε σχολικές μονάδες του νομού. Παρατηρείται ένα ποσοστό 38,10 % αγροτικές περιοχές και (Πίνακας Διασταύρωσης 17-πίνακας 40) από εκπαιδευτικούς τόσο ηλικίας 31 - 40 ετών (ποσοστό 38,10%) όσο και από εκπαιδευτικούς ηλικιακά άνω των 50 (ποσοστό 38,10%) (Πίνακας Διασταύρωσης 18).

**Πίνακας 41- Πίνακας Διασταύρωσης 17**

		Σε θέματα που αφορούν φυλετικές ή θρησκευτικές διακρίσεις
Αγροτική	Συχνότητα	<b>16</b>
	Ποσοστό	<b>38,10%</b>
Ημιαστική	Συχνότητα	13
	Ποσοστό	30,95%
Αστική	Συχνότητα	13
	Ποσοστό	30,95%
Σύνολο	Συχνότητα	42
	Ποσοστό	100,00%

**Πίνακας 42- Πίνακας Διασταύρωσης 18**

Σε θέματα που αφορούν φυλετικές ή θρησκευτικές διακρίσεις		
<30	Συχνότητα	4
	Ποσοστό	9,52%
31 - 40	Συχνότητα	<b>16</b>
	Ποσοστό	<b>38,10%</b>
41 - 50	Συχνότητα	6
	Ποσοστό	14,29%
>50	Συχνότητα	<b>16</b>
	Ποσοστό	<b>38,10%</b>
Σύνολο	Συχνότητα	42
	Ποσοστό	100,00%

#### 6.2.4. Η σχέση ανάμεσα στο Δίκαιο και την Ηθική.

**4. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση ηθικής και δικαίου και κατά πόσο αυτά συγκροούνται ή όχι.**

Ερωτήσεις:

*" Πιστεύετε ότι παραβιάζεται η ηθική και το δίκαιο για χάρη της νομιμότητας και της αποτελεσματικότητας; Αν απαντήσατε θετικά στην ερώτηση, τι από τα παρακάτω πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξει;"*

**61. Η Νομοθεσία**

**62. Ο τρόπος διοίκησης**

**63. Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την Ηθική και το Δίκαιο**

**64. ΑΛΛΟ**

Οι θετικές απαντήσεις στην ερώτηση 16 αποτελούν το 69,17% των απαντήσεων έναντι του 30,83% των αρνητικών απαντήσεων (Πίνακας 42).

**Πίνακας 43- Παραβίαση Ηθικής και Δικαίου για χάρη της Νομιμότητας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
<b>Ναι</b>	<b>92</b>	<b>69,17</b>	<b>69,17</b>	<b>69,17</b>
Όχι	41	30,83	30,83	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	



Σχολιάζοντας τη θετική απάντηση των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή γίνεται περισσότερο εμφανής η ύπαρξη αλλά και η παραμέληση πολλών θεμάτων ηθικής φύσης στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας. Επιβεβαιώνεται, επομένως η έρευνα στην άποψη του Bush (2011) ότι η δυσδιάκριτη διαφορά ανάμεσα στον ηγέτη και στον διευθυντή έγκειται στην εντατική ενασχόληση με διοικητικά θέματα με αποτέλεσμα την παραμέληση ηθικών ζητημάτων. Άλλωστε, ένας διευθυντής ο οποίος ασχολείται μόνο ή περισσότερο με την άσκηση διοίκησης, στερεί από τον ίδιο του τον εαυτό την δυνατότητα ανάδειξης των προσωπικών του ικανοτήτων (Δημητρίου, 2015).

Επίσης, στον πίνακα Διασταύρωσης 19 προκύπτει ότι το 76,92% των συμμετεχόντων διευθυντών συμφωνεί με την άποψη αυτή.

**Πίνακας 44- Πίνακας Διασταύρωσης 19 - Παραβίαση Ηθικής και Δικαίου σε σχέση με την Ιδιότητα**

		Ερώτηση 16		
		Ναι	Όχι	Σύνολο
Διευθυντής/ντρια	Συχνότητα	20	6	26
Προιστάμενος/η	Ποσοστό επί της ιδιότητας	76,92%	23,08%	100,00%
Εκπαιδευτικός	Συχνότητα	72	35	107
	Ποσοστό επί της ιδιότητας	67,29%	32,71%	100,00%
Σύνολο	Συχνότητα	92	41	133
	Ποσοστό επί της ιδιότητας	69,17%	30,83%	100,00%

Αυτό που πρέπει να αλλάξει, σύμφωνα με τις παραμέτρους της ερώτησης 17 (πίνακας 44) και την άποψη των εκπαιδευτικών είναι ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την ηθική και το δίκαιο με ποσοστό 45,3%. Η αλλαγή του τρόπου διοίκησης (ποσοστό 29,2%) βρίσκεται στη δεύτερη θέση ενώ την τελευταία θέση καταλαμβάνει η επιλογή «νομοθεσία» (ποσοστό 25,5%) η οποία, ωστόσο, υποστηρίζεται περισσότερο από τους διευθυντές (ποσοστό 54,55%), όπως φαίνεται στον πίνακα Διασταύρωσης 20 (πίνακας 45).

**Πίνακας 45- Παράγοντες αλλαγής**

	Απαντήσεις	
	Συχνότητα	Ποσοστό
Η νομοθεσία	35	25,5%
Ο τρόπος διοίκησης	40	29,2%
Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την ηθική και το δίκαιο	62	45,3%
Σύνολο	137	100,0%

Εδώ αποδεικνύεται για μια ακόμη φορά και σύμφωνα με την παραδοχή των εκπαιδευτικών η λανθασμένη και συγκεχυμένη αντίληψη ως προς το τι είναι ηθική και , όπως προκύπτει, τι είναι δίκαιο; Επικαλούμενη την έρευνα, ο Habermas τις διαχωρίζει αυτές τις δύο έννοιες, παρ' όλες τις ομοιότητές τους. Πιστεύει πως παρόλο που έχουν τον ίδιο σκοπό: την επίλυση διαπροσωπικών θεμάτων, η ηθική είναι αυτή που προσφέρει περισσότερη προστασία στα ίδια τα πρόσωπα, ενώ το δίκαιο προστατεύει τα δικαιώματα τους. Επομένως, το δίκαιο δεν μπορεί να θεμελιωθεί στην ηθική, γιατί είναι απόρροια πολλών άλλων στοιχείων. Το δίκαιο συγκρούεται πολλές φορές με το γνήσιο ενδιαφέρον προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν όμως στιγμές όπου το καλό της ομάδας πρέπει να τοποθετείται πάνω από το ατομικό καλό και το αντίθετο.

**Πίνακας 46- Αλλαγή στάσεων - Πίνακας Διασταύρωσης 20**

	Ερώτηση 17					
	Η νομοθεσία		Ο τρόπος διοίκησης		Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την ηθική και το δίκαιο	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Διευθυντής/ντρια Προιστάμενος/η Εκπαιδευτικός	12	54,55%	8	36,36%	14	63,64%
	23	26,74%	32	37,21%	48	55,81%

Στην ερώτηση :

**"Η αποτελεσματικότητα συγκρούεται με την ηθική στη λήψη αποφάσεων;"** προέκυψε η απάντηση "Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ" σε ποσοστό 29,32% (Πίνακας 46).

**Πίνακας 47- Σύγκρουση αποτελεσματικότητας και Ηθικής**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	7	5,26	5,26	5,26
Διαφωνώ λίγο	12	9,02	9,02	14,29
Διαφωνώ	22	16,54	16,54	30,83
<b>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</b>	<b>39</b>	<b>29,32</b>	<b>29,32</b>	<b>60,15</b>
Συμφωνώ	29	21,80	21,80	81,95
Συμφωνώ λίγο	21	15,79	15,79	97,74
Συμφωνώ απόλυτα	3	2,26	2,26	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Στον πίνακα διασταύρωσης 21 (πίνακας 47), ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα και την ιδιότητα, αν και το ποσοστό των διευθυντών που απάντησαν ήταν μόλις το 19,55% στο σύνολο, οι διευθυντές απάντησαν με ποσοστό 34,62% ότι συμφωνούν λίγο με την άποψη αυτή.

**Πίνακας 48- Πίνακας Διασταύρωσης 21 - Σύγκρουση αποτελεσματικότητας και ηθικής σε σχέση με την ιδιότητα**

		Ερώτηση 29							Σύνολο
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	
Διευθυντής/ντρια	Συχνότητα	3	1	2	5	6	9	0	26
Προιστάμενος/η	% επί της ιδιότητας	11,54%	3,85%	7,69%	19,23%	23,08%	<b>34,62%</b>	0,00%	100,00%
Εκπαιδευτικός	Συχνότητα	4	11	20	34	23	12	3	107
	% επί της ιδιότητας	3,74%	10,28%	18,69%	31,78%	21,50%	11,21%	2,80%	100,00%
Σύνολο	Συχνότητα	7	12	22	39	29	21	3	133
	% επί της ιδιότητας	5,26%	9,02%	16,54%	29,32%	21,80%	15,79%	2,26%	100,00%

Ερώτηση:

**"Η νομιμότητα συγκρούεται με την ηθική στη λήψη αποφάσεων;"**

**Πίνακας 49- Σύγκρουση νομιμότητας και ηθικής**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	9	6,77	6,77	6,77
Διαφωνώ λίγο	9	6,77	6,77	13,53
Διαφωνώ	22	16,54	16,54	30,08
<b>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</b>	<b>31</b>	<b>23,31</b>	<b>23,31</b>	<b>53,38</b>
Συμφωνώ	29	21,80	21,80	75,19
Συμφωνώ λίγο	28	21,05	21,05	96,24
Συμφωνώ απόλυτα	5	3,76	3,76	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Στην ερώτηση αυτή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδωσαν την απάντηση "Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ" (ποσοστό 23,31%) ενώ οι διευθυντές με ποσοστό 38,48% επί του συνόλου τους απάντησαν ότι συμφωνούν λίγο. Τα υπόλοιπα μικρότερα ποσοστά τους κυμαίνονται ανάμεσα στην απάντηση "Συμφωνώ" και "Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ" (Πίνακας Διασταύρωσης 22- πίνακας 49):

**Πίνακας 50- Σύγκρουση Νομιμότητας και Ηθικής σε σχέση με την Ιδιότητα - Πίνακας Διασταύρωσης 22**

		Ερώτηση 30							
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Διευθυντής/ντρια	Συχνότητα	3	2	2	4	4	<b>10</b>	1	26
Προιστάμενος/η	% επί της ιδιότητας	11,54%	7,69%	7,69%	15,38%	15,38%	<b>38,46%</b>	3,85%	100,00%
Εκπαιδευτικός	Συχνότητα	6	7	20	<b>27</b>	25	18	4	107
	% επί της ιδιότητας	5,61%	6,54%	18,69%	<b>25,23%</b>	23,36%	16,82%	3,74%	100,00%
Σύνολο	Συχνότητα	9	9	22	31	29	28	5	133
	% επί της ιδιότητας	6,77%	6,77%	16,54%	23,31%	21,80%	21,05%	3,76%	100,00%

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται ότι έννοιες όπως δικαιοσύνη, νομιμότητα, ηθική εμπεριέχουν έναν φιλοσοφικό στοχασμό, χρειάζονται περαιτέρω ανάλυση και συζήτηση. Η καθημερινή σχολική πραγματικότητα δεν αφήνει τα χρονικά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να κάνουν αυτές τις αναλύσεις και να ασχοληθούν ενδελεχώς με τέτοιες ερωτήσεις ερωτηματολογίων έρευνας. Ίσως σε μια κατ' ιδίαν συζήτηση ή συνέντευξη οι απαντήσεις να ήταν περισσότερο σαφείς.

Ωστόσο, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η δικαιοσύνη και η ηθική στη λήψη αποφάσεων ενός διευθυντή επηρεάζεται από τις προσωπικές του αξίες αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο. Ο διευθυντής πρέπει να φαίνεται και να είναι δίκαιος (Tyler, 2005).

### 6.2.5. Η άποψη των Εκπ/κών και Δ/ντών για την ένταξη της ηθικής και της διαχείρισης ηθικών διλημάτων σε επιμορφωτικά προγράμματα στελεχών εκπαίδευσης.

Ερώτηση:

*"Πόσο σημαντική θεωρείτε την ένταξη διδασκαλίας ηθικών αξιών και αντιμετώπισης ηθικών διλημάτων μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών;"*

Το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρεί την ένταξη τέτοιων προγραμμάτων αρκετά σημαντική με ποσοστό 39,85% , όπως φαίνεται στον πίνακα συχνοτήτων 50.

Πίνακας 51- Ένταξη επιμορφωτικών προγραμμάτων ηθικής

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Καθόλου σημαντική	2	1,50	1,50	1,50
Λίγο σημαντική	16	12,03	12,03	13,53
<b>Αρκετά σημαντική</b>	<b>53</b>	<b>39,85</b>	<b>39,85</b>	<b>53,38</b>
Πολύ σημαντική	41	30,83	30,83	84,21
Πάρα πολύ σημαντική	21	15,79	15,79	100,00
Σύνολο	133	100,00	100,00	

Από την έρευνα γνωρίζουμε ότι από τη δεκαετία του 1990 το ενδιαφέρον της Ηθικής Ηγεσίας στρέφεται από το πώς ασκώ ηθική ηγεσία στο γιατί πρέπει να το κάνω και ποιον σκοπό υπηρετεί ο διευθυντής (Murphy, 1999). Τα προγράμματα αυτά θα έχουν ως σκοπό την προετοιμασία μελλοντικών διευθυντών σε θέματα ηθικής, βαθύτερης κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, του σεβασμού της διαφορετικής αντίληψης, της αυτογνωσίας, της αυτοκριτικής κ.α. Είναι πολύ σημαντική η θετική ανταπόκριση σε αυτό το ερώτημα, καθότι αναγνωρίζεται, έτσι, η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας του σχολείου. Κι ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι η βελτίωση των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας μέσω μιας ανθρωπιστικής ηθικής.

Αλλά και στον πίνακα Διασταύρωσης 23 με βάση την ιδιότητα το 53,85% των διευθυντών, επίσης, απαντά "Αρκετά Σημαντική", ενώ για τους εκπαιδευτικούς φαίνεται η ένταξη αυτών των προγραμμάτων να είναι από "Αρκετά Σημαντική" έως "Πολύ Σημαντική".

**Πίνακας 52- Πίνακας Διασταύρωσης 23- Ένταξη προγραμμάτων ηθικής σε σχέση με την Ιδιότητα**

		Ερώτηση 19					Σύνολο
		Καθόλου σημαντική	Λίγο σημαντική	Αρκετά σημαντική	Πολύ σημαντική	Πάρα πολύ σημαντική	
Διευθυντής/ντρια	Συχνότητα	1	1	14	5	5	26
Προιστάμενος/η	% επί της ιδιότητας	3,85%	3,85%	53,85%	19,23%	19,23%	100,00%
Εκπαιδευτικός	Συχνότητα	1	15	39	36	16	107
	% επί της ιδιότητας	0,93%	14,02%	36,45%	33,64%	14,95%	100,00%
Σύνολο	Συχνότητα	2	16	53	41	21	133
	% επί της ιδιότητας	1,50%	12,03%	39,85%	30,83%	15,79%	100,00%

### 6.3.Επαγωγική Στατιστική

Επί της παρούσης σκόπιμη θεωρήθηκε η μελέτη των επιδράσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος (το φύλο, η ηλικία κ.α), που τυχόν έλαβαν χώρα στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, όπου και χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά κριτήρια  $\chi^2$  (Chi-squaretest) και Fisher-Freeman-Halton Exact Test για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (ερωτήσεις 9, 11, 13-17) στις περιπτώσεις που οι αναμενόμενες συχνότητες υπερβαίνουν το 20% και οι πίνακες είναι μεγαλύτεροι από 2x2. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν και οι στατιστικές δοκιμές t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων ανίχνευσης διαφορών μεταξύ των ομάδων του φύλου και της ιδιότητας και η ανάλυση διακύμανσης Oneway Anova για τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές (ηλικία, περιοχή και προϋπηρεσία), για τις ερωτήσεις στις οποίες πραγματοποιήθηκε χρήση της κλίμακας Likert (ερωτήσεις 6-8, 10, 12, 18-30). Τα συμπεράσματα βασίστηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι γίνεται εκτενής αναφορά μόνο στις περιπτώσεις στις οποίες διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Όπως διαπιστώνεται, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν προέκυψαν ούτε στις ερωτήσεις τύπου Likert (πίνακας 52), ούτε στις ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων (πίνακας 53) αναφορικά με το φύλο.

**Πίνακας 53- Συσχέτιση των ερωτήσεων με χρήση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου με βάση το φύλο**

		Κριτήριο Levene για την ισότητα των διασπορών				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Ερώτηση 6	Υπόθεση ίσων διασπορών	4,428	,037	1,945	131	,054
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			1,788	72,976	,078
Ερώτηση 7	Υπόθεση ίσων διασπορών	2,428	,122	,254	131	,800
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,239	77,899	,811
Ερώτηση 8	Υπόθεση ίσων διασπορών	,035	,853	-1,264	131	,208
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-1,291	97,354	,200
Ερώτηση 10	Υπόθεση ίσων διασπορών	3,103	,080	-,141	131	,888
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-,132	76,868	,895
Ερώτηση 12	Υπόθεση ίσων διασπορών	,082	,774	1,372	131	,172
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			1,356	88,738	,179
Ερώτηση 18	Υπόθεση ίσων διασπορών	11,482	,001	-,804	131	,423
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-,720	68,489	,474
Ερώτηση 19	Υπόθεση ίσων διασπορών	3,371	,069	-,423	131	,673
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-,395	76,100	,694
Ερώτηση 20	Υπόθεση ίσων διασπορών	,119	,730	,103	131	,918
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,104	94,252	,917
Ερώτηση 21	Υπόθεση ίσων διασπορών	,699	,404	,515	131	,608
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,534	101,667	,595
Ερώτηση 22	Υπόθεση ίσων διασπορών	1,627	,204	,494	131	,622
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,467	78,690	,642
Ερώτηση 23	Υπόθεση ίσων διασπορών	,301	,584	-1,061	131	,291
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-1,081	96,550	,283
Ερώτηση 24	Υπόθεση ίσων διασπορών	2,232	,138	,693	131	,489
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,655	78,515	,514
Ερώτηση 25	Υπόθεση ίσων διασπορών	5,224	,024	1,574	131	,118
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			1,467	75,626	,147
Ερώτηση 26	Υπόθεση ίσων διασπορών	1,278	,260	,526	131	,600
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,503	80,846	,617
Ερώτηση 27	Υπόθεση ίσων διασπορών	2,687	,104	-,899	131	,370
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-,984	116,638	,327
Ερώτηση 28	Υπόθεση ίσων διασπορών	,922	,339	,462	131	,645
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,431	76,027	,667
Ερώτηση 29	Υπόθεση ίσων διασπορών	,890	,347	-,571	131	,569
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-,557	85,525	,579
Ερώτηση 30	Υπόθεση ίσων διασπορών	1,414	,237	-,774	131	,440
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-,753	85,113	,453

**Πίνακας 54- Pearson Chi-Square Tests για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση το φύλο**

		Ερώτηση 9	Ερώτηση 11	Ερώτηση 13	Ερώτηση 14	Ερώτηση 15	Ερώτηση 16	Ερώτηση 17
Φύλο	Chi-square	2,831	,042	3,029	,591	8,836	1,239	3,856
	df	4	4	8	3	6	1	3
	Sig.	,586	1,000	,933	,898	,183	,324	,277

Όπως φαίνεται στον πίνακα 54, η εκτέλεση της ανάλυσης διακύμανσης OnewayAnova, παρουσίασε ανίχνευση στατιστικά σημαντικής διαφοράς. Αναφορικά με τις υπό μελέτη ερωτήσεις, απαντήθηκαν με τη χρήση της κλίμακας Likert και την ανεξάρτητη μεταβλητή, τα έτη υπηρεσίας, μόνο όσον αφορά την άσκηση διοίκησης στην εκπαίδευση και τη σχέση της με τα ηθικά διλήμματα ( $F(3, 129) = 3,970, p = ,010$ ). Όπως διαπιστώνεται, σύμφωνα με ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανιχνεύθηκαν μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών που διέθεταν προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών ( $\mu.τ=4,61$   $\tau.α.=1,14$   $p=,023$ ) και αυτών με εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεταξύ 11-20 ετών ( $\mu.τ=4,84$   $\tau.α.=1,29$   $p=,016$ ), με την ομάδα των συμμετεχόντων που εργάζονται στην εκπαίδευση 21 – 30 ( $\mu.τ=5,68$   $\tau.α.=1,06$ ) χρόνια να δηλώνουν πιο σίγουροι για το γεγονός ότι η σχολική διοίκηση σχετίζεται με ηθικά διλήμματα.

**Πίνακας 55- Συσχέτιση των ερωτήσεων με χρήση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου με βάση την προϋπηρεσία**

		Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Ερώτηση 6	Μεταξύ ομάδων	,684	3	,228	,193	,901
	Εντός ομάδων	152,549	129	1,183		
	Σύνολο	153,233	132			
Ερώτηση 7	Μεταξύ ομάδων	3,783	3	1,261	1,326	,269
	Εντός ομάδων	122,638	129	,951		
	Σύνολο	126,421	132			
Ερώτηση 8	Μεταξύ ομάδων	4,293	3	1,431	1,842	,143
	Εντός ομάδων	100,233	129	,777		
	Σύνολο	104,526	132			
<b>Ερώτηση 10</b>	<b>Μεταξύ ομάδων</b>	<b>17,153</b>	<b>3</b>	<b>5,718</b>	<b>3,970</b>	<b>,010</b>
	<b>Εντός ομάδων</b>	<b>185,779</b>	<b>129</b>	<b>1,440</b>		
	<b>Σύνολο</b>	<b>202,932</b>	<b>132</b>			
Ερώτηση 12	Μεταξύ ομάδων	2,073	3	,691	,333	,802
	Εντός ομάδων	267,702	129	2,075		



	Σύνολο	269,774	132			
Ερώτηση 18	Μεταξύ ομάδων	3,912	3	1,304	,655	,581
	Εντός ομάδων	256,795	129	1,991		
	Σύνολο	260,707	132			
Ερώτηση 19	Μεταξύ ομάδων	5,304	3	1,768	2,003	,117
	Εντός ομάδων	113,854	129	,883		
	Σύνολο	119,158	132			
Ερώτηση 20	Μεταξύ ομάδων	11,867	3	3,956	1,673	,176
	Εντός ομάδων	304,960	129	2,364		
	Σύνολο	316,827	132			
Ερώτηση 21	Μεταξύ ομάδων	7,899	3	2,633	2,217	,089
	Εντός ομάδων	153,199	129	1,188		
	Σύνολο	161,098	132			
Ερώτηση 22	Μεταξύ ομάδων	6,807	3	2,269	2,047	,111
	Εντός ομάδων	142,983	129	1,108		
	Σύνολο	149,789	132			
Ερώτηση 23	Μεταξύ ομάδων	2,024	3	,675	,279	,841
	Εντός ομάδων	312,231	129	2,420		
	Σύνολο	314,256	132			
Ερώτηση 24	Μεταξύ ομάδων	4,017	3	1,339	1,107	,349
	Εντός ομάδων	156,073	129	1,210		
	Σύνολο	160,090	132			
Ερώτηση 25	Μεταξύ ομάδων	,234	3	,078	,049	,985
	Εντός ομάδων	203,646	129	1,579		
	Σύνολο	203,880	132			
Ερώτηση 26	Μεταξύ ομάδων	14,299	3	4,766	2,064	,108
	Εντός ομάδων	297,957	129	2,310		
	Σύνολο	312,256	132			
Ερώτηση 27	Μεταξύ ομάδων	1,547	3	,516	,433	,729
	Εντός ομάδων	153,446	129	1,190		
	Σύνολο	154,992	132			
Ερώτηση 28	Μεταξύ ομάδων	,318	3	,106	,158	,924
	Εντός ομάδων	86,389	129	,670		
	Σύνολο	86,707	132			
Ερώτηση 29	Μεταξύ ομάδων	2,430	3	,810	,388	,762
	Εντός ομάδων	269,299	129	2,088		
	Σύνολο	271,729	132			
Ερώτηση 30	Μεταξύ ομάδων	1,518	3	,506	,207	,891
	Εντός ομάδων	315,294	129	2,444		
	Σύνολο	316,812	132			

Αντίθετα, στις ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν ανιχνεύθηκε, όσον αφορά τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (πίνακας 55).

**Πίνακας 56-- Pearson Chi-Square Tests και Fisher-Freeman-Halton Exact Test για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση την προϋπηρεσία.**

		Ερώτηση 9	Ερώτηση 11	Ερώτηση 13	Ερώτηση 14	Ερώτηση 15	Ερώτηση 16	Ερώτηση 17
Προϋπηρεσία	Chi-square	15,762	3,808	22,603	10,385	11,053	,822	6,821
	df	12	12	24	9	18	3	9
	Sig.	,202	,987	,543	,320	,892	,849	,656

Σε ό,τι έχει σχέση με τον παράγοντα «ηλικία» (πίνακας 56), στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις δεν ανιχνεύθηκαν, παρά μόνο στην περίπτωση της ύπαρξης εναλλακτικών, σε περίπτωση διχογνωμίας, από πλευράς σχολικής ηγεσίας ( $F(3, 129) = 3,647, p = ,014$ ). Κατ' επέκταση, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, σύμφωνα με το οποίο, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων άνω των 50 και της ομάδας 31-40 ( $p = ,019$ ), με τους πρώτους ( $\mu.τ = 6,22$   $\tau.α. = ,72$ ) να εμφανίζονται περισσότερο σύμφωνοι με την διάθεση εναλλακτικών λύσεων από πλευράς του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

**Πίνακας 57- Συσχέτιση των ερωτήσεων με χρήση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου με βάση την ηλικία**

		Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Ερώτηση 6	Μεταξύ ομάδων	,444	3	,148	,125	,945
	Εντός ομάδων	152,789	129	1,184		
	Σύνολο	153,233	132			
Ερώτηση 7	Μεταξύ ομάδων	1,243	3	,414	,427	,734
	Εντός ομάδων	125,178	129	,970		
	Σύνολο	126,421	132			
Ερώτηση 8	Μεταξύ ομάδων	5,472	3	1,824	2,376	,073
	Εντός ομάδων	99,054	129	,768		
	Σύνολο	104,526	132			
Ερώτηση 10	Μεταξύ ομάδων	1,831	3	,610	,391	,759
	Εντός ομάδων	201,101	129	1,559		
	Σύνολο	202,932	132			
Ερώτηση 12	Μεταξύ ομάδων	14,318	3	4,773	2,410	,070

	Εντός ομάδων	255,457	129	1,980		
	Σύνολο	269,774	132			
Ερώτηση 18	Μεταξύ ομάδων	2,762	3	,921	,460	,710
	Εντός ομάδων	257,945	129	2,000		
	Σύνολο	260,707	132			
Ερώτηση 19	Μεταξύ ομάδων	4,950	3	1,650	1,864	,139
	Εντός ομάδων	114,208	129	,885		
	Σύνολο	119,158	132			
Ερώτηση 20	Μεταξύ ομάδων	7,253	3	2,418	1,007	,392
	Εντός ομάδων	309,574	129	2,400		
	Σύνολο	316,827	132			
Ερώτηση 21	Μεταξύ ομάδων	3,839	3	1,280	1,050	,373
	Εντός ομάδων	157,259	129	1,219		
	Σύνολο	161,098	132			
Ερώτηση 22	Μεταξύ ομάδων	1,312	3	,437	,380	,768
	Εντός ομάδων	148,477	129	1,151		
	Σύνολο	149,789	132			
Ερώτηση 23	Μεταξύ ομάδων	9,709	3	3,236	1,371	,255
	Εντός ομάδων	304,547	129	2,361		
	Σύνολο	314,256	132			
Ερώτηση 24	Μεταξύ ομάδων	7,585	3	2,528	2,139	,099
	Εντός ομάδων	152,506	129	1,182		
	Σύνολο	160,090	132			
Ερώτηση 25	Μεταξύ ομάδων	3,593	3	1,198	,771	,512
	Εντός ομάδων	200,287	129	1,553		
	Σύνολο	203,880	132			
Ερώτηση 26	Μεταξύ ομάδων	3,736	3	1,245	,521	,669
	Εντός ομάδων	308,520	129	2,392		
	Σύνολο	312,256	132			
<b>Ερώτηση 27</b>	<b>Μεταξύ ομάδων</b>	<b>12,117</b>	<b>3</b>	<b>4,039</b>	<b>3,647</b>	<b>,014</b>
	<b>Εντός ομάδων</b>	<b>142,875</b>	<b>129</b>	<b>1,108</b>		
	<b>Σύνολο</b>	<b>154,992</b>	<b>132</b>			
Ερώτηση 28	Μεταξύ ομάδων	1,944	3	,648	,986	,401
	Εντός ομάδων	84,763	129	,657		
	Σύνολο	86,707	132			
Ερώτηση 29	Μεταξύ ομάδων	2,908	3	,969	,465	,707
	Εντός ομάδων	268,821	129	2,084		
	Σύνολο	271,729	132			
Ερώτηση 30	Μεταξύ ομάδων	7,089	3	2,363	,984	,402
	Εντός ομάδων	309,723	129	2,401		

Σύνολο	316,812	132
--------	---------	-----

Όσον αφορά τις ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων, στατιστικά σημαντική διαφορά ( $\chi^2(3 N=133) = 9,473 p = ,022$ ) ανιχνεύθηκε μόνο στην παραβίαση της ηθικής και του δικαίου για χάρη της νομιμότητας και της αποτελεσματικότητας (πίνακας 57), με τα άτομα άνω των 50 ετών να πιστεύουν ότι είναι πιθανότερο να παραβιαστεί η ηθική και το δίκαιο για χάρη της νομιμότητας και της αποτελεσματικότητας, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ηλικιακά ομάδες.

**Πίνακας 58- Pearson Chi-Square Tests και Fisher-Freeman-Halton Exact Test για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση την ηλικία.**

		Ερώτηση 9	Ερώτηση 11	Ερώτηση 13	Ερώτηση 14	Ερώτηση 15	Ερώτηση 16	Ερώτηση 17
Ηλικία	Chi-square	2,216	9,131	29,624	8,053	25,869	<b>9,473</b>	6,223
	df	12	12	24	9	18	<b>3</b>	9
	Sig.	,999	,692	,198	,529	,103	<b>,022</b>	,717

Στατιστικά σημαντικές διαφορές (πίνακας 58) διαπιστώθηκαν μόνο στην ανεξάρτητη μεταβλητή «περιοχή σχολικής μονάδας» και στην ερώτηση «Ο διευθυντής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του στις αποφάσεις του το συμφέρον των μαθητών» ( $F(3, 129) = 4,993 p = ,008$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που εργάζονται σε αγροτικές σχολικές μονάδες ( $\mu.τ = 6,62$   $\tau.α. = ,76$ ), φαίνεται να συμφωνούν με τη δήλωση, σε σύγκριση με τους υπηρετούντες σε αστικές σχολικές μονάδες ( $\mu.τ = 5,54$   $\tau.α. = 1,37$   $p = ,008$ ).

**Πίνακας 59- Συσχέτιση των ερωτήσεων με χρήση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου με βάση την περιοχή της σχολικής μονάδας**

		Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσο τετράγωνο	F	Sig.
Ερώτηση 6	Μεταξύ ομάδων	3,680	2	1,840	1,600	,206
	Εντός ομάδων	149,553	130	1,150		
	Σύνολο	153,233	132			
Ερώτηση 7	Μεταξύ ομάδων	3,689	2	1,845	1,954	,146
	Εντός ομάδων	122,732	130	,944		
	Σύνολο	126,421	132			
Ερώτηση 8	Μεταξύ ομάδων	3,035	2	1,517	1,944	,147
	Εντός ομάδων	101,492	130	,781		
	Σύνολο	104,526	132			
Ερώτηση 10	Μεταξύ ομάδων	,920	2	,460	,296	,744
	Εντός ομάδων	202,013	130	1,554		

	Σύνολο	202,932	132			
Ερώτηση 12	Μεταξύ ομάδων	1,933	2	,966	,469	,627
	Εντός ομάδων	267,842	130	2,060		
	Σύνολο	269,774	132			
Ερώτηση 18	Μεταξύ ομάδων	,046	2	,023	,011	,989
	Εντός ομάδων	260,661	130	2,005		
	Σύνολο	260,707	132			
Ερώτηση 19	Μεταξύ ομάδων	4,155	2	2,078	2,348	,100
	Εντός ομάδων	115,003	130	,885		
	Σύνολο	119,158	132			
Ερώτηση 20	Μεταξύ ομάδων	1,208	2	,604	,249	,780
	Εντός ομάδων	315,619	130	2,428		
	Σύνολο	316,827	132			
Ερώτηση 21	Μεταξύ ομάδων	1,828	2	,914	,746	,476
	Εντός ομάδων	159,269	130	1,225		
	Σύνολο	161,098	132			
Ερώτηση 22	Μεταξύ ομάδων	,224	2	,112	,097	,907
	Εντός ομάδων	149,565	130	1,151		
	Σύνολο	149,789	132			
Ερώτηση 23	Μεταξύ ομάδων	1,253	2	,626	,260	,771
	Εντός ομάδων	313,003	130	2,408		
	Σύνολο	314,256	132			
<b>Ερώτηση 24</b>	<b>Μεταξύ ομάδων</b>	<b>11,421</b>	<b>2</b>	<b>5,710</b>	<b>4,993</b>	<b>,008</b>
	<b>Εντός ομάδων</b>	<b>148,669</b>	<b>130</b>	<b>1,144</b>		
	<b>Σύνολο</b>	<b>160,090</b>	<b>132</b>			
Ερώτηση 25	Μεταξύ ομάδων	2,280	2	1,140	,735	,481
	Εντός ομάδων	201,600	130	1,551		
	Σύνολο	203,880	132			
Ερώτηση 26	Μεταξύ ομάδων	6,836	2	3,418	1,455	,237
	Εντός ομάδων	305,419	130	2,349		
	Σύνολο	312,256	132			
Ερώτηση 27	Μεταξύ ομάδων	,306	2	,153	,129	,879
	Εντός ομάδων	154,686	130	1,190		
	Σύνολο	154,992	132			
Ερώτηση 28	Μεταξύ ομάδων	1,219	2	,610	,927	,398
	Εντός ομάδων	85,488	130	,658		
	Σύνολο	86,707	132			
Ερώτηση 29	Μεταξύ ομάδων	2,842	2	1,421	,687	,505
	Εντός ομάδων	268,888	130	2,068		
	Σύνολο	271,729	132			

Ερώτηση 30	Μεταξύ ομάδων	1,726	2	,863	,356	,701
	Εντός ομάδων	315,086	130	2,424		
	Σύνολο	316,812	132			

Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων (πίνακας 59) διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής «περιοχή σχολικής μονάδας» και των ερωτήσεων «Σε ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι προκύπτουν τα περισσότερα ηθικά ζητήματα μεταξύ εκπαιδευτικών» ( $X^2(16N=133) = 29,982 p = ,018$ ) και «Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι πρέπει να επιλύονται τέτοια προβλήματα;» ( $X^2(6N=133) = 12,749 p = ,047$ ). Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αστικές σχολικές μονάδες πιστεύουν ότι τα περισσότερα ηθικά ζητήματα προκύπτουν από την προσβλητική συμπεριφορά μεταξύ συναδέλφων. Αντίστοιχα, στην δεύτερη ερώτηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, υπηρετούντες σε σχολεία αστικών κέντρων, πιστεύουν ότι τα ηθικά προβλήματα λύνονται ευκολότερα με συζήτηση με το σύλλογο διδασκόντων.

**Πίνακας 60- Pearson Chi-Square Tests και Fisher-Freeman-Halton Exact Test για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση την ηλικία.**

		Ερώτηση 9	Ερώτηση 11	Ερώτηση 13	Ερώτηση 14	Ερώτηση 15	Ερώτηση 16	Ερώτηση 17
Περιοχή	Chi-square	7,942	4,729	<b>29,982</b>	<b>12,749</b>	13,809	,019	6,567
	df	8	8	<b>16</b>	<b>6</b>	12	2	6
	Sig.	,439	,786	<b>,018</b>	<b>,047</b>	,313	1,000	,363

Τέλος, αναφορικά με την ανεξάρτητη μεταβλητή «ιδιότητα» και την σχέση της με τις ερωτήσεις τύπου κλίμακας Likert, δεν ανιχνεύθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά (πίνακας 60).

**Πίνακας 61- Συσχέτιση των ερωτήσεων με χρήση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου με βάση την ιδιότητα**

		Κριτήριο Levene για την ισότητα των διασπορών				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Ερώτηση 6	Υπόθεση ίσων διασπορών	6,306	,013	,838	131	,403
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,697	31,901	,491
Ερώτηση 7	Υπόθεση ίσων διασπορών	1,127	,290	,905	131	,367
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,805	33,730	,427

Ερώτηση 8	Υπόθεση ίσων διασπορών	,006	,940	1,547	131	,124
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			1,601	39,734	,117
Ερώτηση 10	Υπόθεση ίσων διασπορών	2,694	,103	,073	131	,942
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,056	30,063	,956
Ερώτηση 12	Υπόθεση ίσων διασπορών	2,187	,142	,143	131	,886
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,128	33,789	,899
Ερώτηση 18	Υπόθεση ίσων διασπορών	,742	,391	-,657	131	,512
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-,592	34,158	,557
Ερώτηση 19	Υπόθεση ίσων διασπορών	,007	,935	-,072	131	,942
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-,070	36,894	,944
Ερώτηση 20	Υπόθεση ίσων διασπορών	,931	,336	-,892	131	,374
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-,803	34,110	,428
Ερώτηση 21	Υπόθεση ίσων διασπορών	,033	,855	,080	131	,936
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,076	35,802	,940
Ερώτηση 22	Υπόθεση ίσων διασπορών	,121	,729	1,201	131	,232
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			1,037	32,887	,307
Ερώτηση 23	Υπόθεση ίσων διασπορών	,268	,605	,176	131	,860
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,166	35,564	,869
Ερώτηση 24	Υπόθεση ίσων διασπορών	,307	,580	1,223	131	,223
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			1,305	41,374	,199
Ερώτηση 25	Υπόθεση ίσων διασπορών	,026	,873	-,112	131	,911
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			-,120	41,597	,905
Ερώτηση 26	Υπόθεση ίσων διασπορών	,266	,607	1,133	131	,259
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			1,096	36,683	,280
Ερώτηση 27	Υπόθεση ίσων διασπορών	3,192	,076	,643	131	,521
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,854	61,458	,396
Ερώτηση 28	Υπόθεση ίσων διασπορών	2,571	,111	,717	131	,475
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,902	54,748	,371
Ερώτηση 29	Υπόθεση ίσων διασπορών	2,721	,101	1,292	131	,199
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			1,141	33,508	,262
Ερώτηση 30	Υπόθεση ίσων διασπορών	3,358	,069	,782	131	,436
	Υπόθεση μη ίσων διασπορών			,684	33,254	,499

Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφερθεί πως επετεύχθη ο εντοπισμός σημαντικά στατιστικών διαφορών, της ανεξάρτητης μεταβλητής «ιδιότητα» και των ερωτήσεων πολλαπλών απαντήσεων (πίνακας 61). Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές εντοπίστηκαν στους τρόπους επίτευξης της εφαρμογής ηθικών ζητημάτων ( $X^2(4N=133) = 11,824 p = ,019$ ), με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν ότι η λύση είναι στη συνεργασία, ως τρόπος επίλυσης των ηθικών διλημάτων ( $p = ,018$ ). Τέλος, αναφορικά με τους παράγοντες που

συμβάλουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου ( $\chi^2(6N=133) = 17,257, p = ,008$ ), οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστηρίζουν και πάλι την συνεργατικότητα.

**Πίνακας 62- Pearson Chi-Square Tests και Fisher-Freeman-Halton Exact Test για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με βάση την ιδιότητα.**

		Ερώτηση 9	Ερώτηση 11	Ερώτηση 13	Ερώτηση 14	Ερώτηση 15	Ερώτηση 16	Ερώτηση 17
Ιδιότητα	Chi-square	<b>11,824</b>	7,224	9,574	<b>10,081</b>	<b>17,257</b>	,910	6,625
	df	<b>4</b>	4	8	<b>3</b>	<b>6</b>	1	3
	Sig.	<b>,019</b>	,125	,296	<b>,018</b>	<b>,008</b>	,478	,085



## 7. Συμπεράσματα- Επίλογος

Η εργασία αυτή επιχείρησε να ασχοληθεί με το θέμα της ηθικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, μέσα από την ανάλυση της έννοιας της ηθικής και της σχέσης της με την εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση. Τα θεωρητικά δεδομένα της έννοιας της ηθικής στην ελληνική αλλά και ξενόγλωσση βιβλιογραφία είναι πολυάριθμα, γι αυτό και υπήρξε η διάθεση να παρουσιαστούν κάποια από αυτά για την αποσαφήνιση της ηθικής. Για την ηγεσία, γενικότερα, αλλά και την ηθική ηγεσία, τα δεδομένα προέρχονται, κυρίως, από το χώρο του εξωτερικού. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αρχίζει και στην Ελλάδα να λαμβάνει χώρα το ζήτημα της ηθικής ηγεσίας. Έτσι, έγινε μια προσπάθεια ανάδειξης της ηθικής ως η καταλληλότερη παράμετρος της άσκησης σχολικής διοίκησης, ερευνώντας απόψεις και στάσεις διευθυντών κι εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη αντίληψη για το τι είναι ηθική ή κατά πόσο συνδέεται με τις έννοιες του σωστού - λάθους, καλού - κακού. Άλλωστε το πέρασμα των αιώνων από την κλασική στη μετα-μοντέρνα εποχή επέφερε τεράστιες αλλοιώσεις στην έννοια της ηθικής, γι αυτό και επικρατεί αυτή η ασάφεια (Νικηταρά, 2014). Η συζήτηση γύρω από την έννοια της «ηθικής» θα λέγαμε ότι διχάζει. Πολλοί τη θεωρούν μια έννοια ξεπερασμένη και επιβαλλόμενη, κυρίως από το θρησκευτικό περιβάλλον. Παρ' όλα αυτά, διαπιστώνεται ότι η ηθική συνδέεται με την διαπαιδαγώγηση και με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και σε καμία περίπτωση σε εμποδίζει την εξέλιξη του σχολείου, αποδεικνύοντας την αέναη σχέση της παιδείας με την ηθική πράξη.

Έχει συνδεθεί η ηθική με την αυστηρή υπακοή σε κανόνες και την επιβολή ποινών σε περίπτωση παραβίασης των κανόνων, κάτι το οποίο αφήνει ελάχιστα περιθώρια έκφρασης και σκέψης. Αυτό το στενό πλαίσιο συμπεριφοράς μπορεί να αποτελεί κι έναν ακόμη λόγο για τον οποίο η ηθική παραμερίστηκε και υπάρχει η επιθυμία πολλών, σύμφωνα με την έρευνα, για αλλαγή του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε την ηθική. Πολλές φορές αποφεύγουμε να μιλήσουμε για την ηθική ή να αναφερθούμε σε αυτήν γιατί την έχουμε ταυτίσει με ένα σύνολο από επιτρεπόμενες και απαγορευμένες πράξεις και κανόνες συμπεριφοράς.

Κι όμως, τελικά η ηθική αφορά την ίδια μας την ανθρώπινη ύπαρξη. Η ηθική είναι τρόπος ζωής. Μας το διδάσκει ο Αριστοτέλης αυτό. Υπάρχει μέσα μας και εξισορροπεί τις σχέσεις μας με τους ανθρώπους γύρω μας. Αυτήν την ισορροπία ο Αριστοτέλης την ονομάζει: μεσότητα η οποία αποτρέπει την υπερβολή και τους κινδύνους που εκπροσωπούν το κακό και

οδηγούν στην κατάργηση της αυτάρκειας. Η Ηθική επομένως είναι μια πρακτική που κατακτιέται με την αγωγή και την άσκηση από μικρή ηλικία. Καλλιεργεί την ευθύνη για την ατομική και συλλογική μας ζωή. Οι ηθικές αρετές κατακτώνται μέσα στο χρόνο. Ο άνθρωπος «εθίζεται» στην ηθική. Και σίγουρα δεν είναι έμφυτες. Δεν γεννιέται ο άνθρωπος γνωρίζοντας πώς να είναι δίκαιος, αλλά ασκείται στο πώς μπορεί να γίνει δίκαιος.

Στο ερώτημα, λοιπόν, «τι είναι ηθική;» μπορούμε να συμπεριλάβουμε πλήθος από αξιοσημείωτους ορισμούς που όλοι συγκλίνουν σε ένα σύνολο αξιών, όπως η ισότητα, η αγάπη, η ελευθερία, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η ευθύνη και πολλές άλλες ακόμη, που διαμορφώνουν την ηθική συμπεριφορά του ανθρώπου και τη σχέση του με το συνάνθρωπό του (Δόλγυρα, 2017). Αυτές οι ηθικές αξίες μας καθοδηγούν κάθε φορά στο επιλέξουμε τη συμπεριφορά μας, τις επιλογές μας και τις πράξεις μας με βάση το τι είναι σωστό ή λάθος, καλό ή κακό. Κατά τον Αριστοτέλη στα Νικομάχεια: η ηθική μας υπόσταση αποδεικνύεται από τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουμε το κακό ή το καλό. Οι πηγές από τις οποίες αντλούμε αυτές τις ηθικές αξίες βρίσκονται συνήθως στη θρησκεία, στην παράδοση, στην κοινωνία, στους γραπτούς και άγραφους νόμους, στην οικογένεια και στην παιδεία

Η ηθική, επομένως, ενυπάρχει σε ό,τι κι αν γίνεται στη ζωή μας και στη σχολική μας κοινότητα, για αυτό και αναγνωρίζεται από την έρευνα ότι υπάρχουν προβλήματα ηθικής φύσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των γονέων και των μαθητών. Ο διευθυντής ενός σχολείου αναλαμβάνει έναν πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο: αυτόν του διοικητικού διεκπεραιωτή και αυτόν του ηθικού καθοδηγητή, ο οποίος με τη στάση και τη συμπεριφορά του θα βοηθήσει στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών και θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ως διοικητικό στέλεχος έχει να αντιμετωπίσει την αμφίδρομη σχέση ηθικής - δικαίου. Μια σχέση η οποία επηρεάζεται άμεσα από τον κώδικα ηθικής του διευθυντή και του τρόπου με τον οποίο διαχειρίζεται και επιβάλλει τις αξίες του.

Αποδεικνύεται από την έρευνα ότι το δίκαιο και η ηθική, στην σχολική πραγματικότητα και μέσα από την έρευνα, παραβιάζεται για χάρη της νομιμότητας στη λήψη αποφάσεων εξαιτίας ενός φορτωμένου γραφειοκρατικά καθηκοντολογίου που αποσπά πολλές φορές το ενδιαφέρον από την ενασχόληση του διευθυντή σε ζητήματα ηθικής. Φυσικά και συμβαίνει και το αντίθετο. Να παραμερίζεται η νομιμότητα για χάρη του δικαίου και της ηθικής. Αυτό συμβαίνει πολλές φορές σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών, αλλά και στα προβλήματα που προκύπτουν στις σχέσεις των εκπαιδευτικών γίνεται προσπάθεια να επικρατήσει η κατανόηση και η συνεργασία. Στην παρούσα έρευνα η Συνεργασία έχει αποδειχτεί ως ο πιο σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας του σχολείου. Ένας παράγοντας, όμως που μαζί με τις υπόλοιπες παραμέτρους της αποτελεσματικότητας, όπως

το όραμα, το σχεδιασμός, την οργάνωση, την επιμόρφωση και την αξιολόγηση εμπεριέχονται στην έννοια της ηθικής υπόστασης.

Δεν πρέπει να παραβλέπεται, επομένως, το γεγονός ότι το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός, μια κοινότητα μικρών και μεγάλων ανθρώπων, όπου οι μεγάλοι έχουν την ευθύνη και την υποχρέωση να διαπλάσουν και να διαμορφώσουν την ηθική συνείδηση των μικρών παιδιών. Αυτό που προτείνεται να αλλάξει είναι ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την ηθική και το δίκαιο. Να γίνει μια αποσαφήνιση των όρων κι ένας επαναπροσδιορισμός τους καθώς και να μην «φοβόμαστε» πλέον να μιλήσουμε ανοιχτά για την ηθική.

Επίσης διαπιστώνεται η επιθυμία για αλλαγή στη νομοθεσία, κυρίως από τους ασκούντες διοίκηση, καθότι εμφανίζονται νέα προβλήματα στη σχολική πραγματικότητα που αφορούν τις σχέσεις των μελών σε διαπροσωπικό και λειτουργικό επίπεδο. Η άσκηση διοίκησης δεν αρκείται πλέον μόνο στη διεκπεραίωση διοικητικών λειτουργιών. Απαιτείται ο συνδυασμός πολλών παραμέτρων για την επιτυχή επίλυση αυτών των προβλημάτων.

Οι ηθικές αξίες του διευθυντή είναι αυτές που θα τον βοηθήσουν να βελτιώσει την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του σχολείου, παρέχοντας ασφάλεια κι εναλλακτικές λύσεις για την επίλυση των προβλημάτων. Κι αυτό αποτελεί μια πολύ μεγάλη πρόκληση. Το να επικοινωνήσει, δηλαδή, τις ηθικές του αξίες στα μέλη της σχολικής κοινότητας και να τους πείσει ότι κι εκείνοι πιστεύουν στις ίδιες αρχές.

Τα περισσότερα προβλήματα που προκύπτουν σε μια σχολική μονάδα κι έχουν ηθικό χαρακτήρα είναι η προσβλητική κι αντιεπαγγελματική συμπεριφορά. Τα φαινόμενα αυτά συναντώνται κυρίως σε μεγάλες αστικές μονάδες όπου είναι αναρίθμητα τα παραδείγματα καθημερινών συγκρούσεων στα σχολεία. Ο διευθυντής καλείται με το προσωπικό του παράδειγμα και την συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς να εξομαλύνει, πρωτίστως, τις συγκρουσιακές καταστάσεις και να επηρεάσει, ενδεχομένως, με τη στάση του στην ελαχιστοποίηση τέτοιων φαινομένων. Άλλωστε, δεν είναι μόνο οι εξωγενείς παράγοντες ενός σχολείου που επηρεάζουν τις σχέσεις των μελών, αλλά και ενδογενείς, οι οποίοι μάλιστα χρίζουν μεγαλύτερης προσοχής κι επιμελούς ενασχόλησης.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στα σχολεία το φαινόμενο της εμπλοκής των γονέων με αρνητικές επιπτώσεις. Τα προβλήματα στις σχέσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων ολοένα και αυξάνονται. Προκύπτουν θέματα που αφορούν κοινωνικές διακρίσεις και ακόμα πιο σοβαρά θέματα φυλετικών και θρησκευτικών διακρίσεων. Η ένταξη παιδιών μεταναστών και προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το πιο επίκαιρο ζήτημα ηθικής φύσης και κρίσης που διέπει την εκπαιδευτική κοινότητα και ελληνική

κοινωνία. Αυτά τα ηθικά διλήμματα καλείται να επιλύσει ένας διευθυντής με σημαντικότερη βοήθεια τη συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν εμπόδια στην ηθική σκέψη. Από πού προκύπτουν αυτά τα εμπόδια; Πιθανώς από μια διάθεση εξορθολογισμού κάποιων καταστάσεων που οδηγούν στην αλλαγή αντιμετώπισης μιας διλημματικής κατάστασης. Ο ηθικός αγνωστικισμός (δεν γνωρίζω τι είναι ηθικό και τι όχι). Ο ηθικός κυνισμός (τι θα πει σωστό και λάθος;), η αλαζονεία της εξουσίας είναι κάποιοι αποτρεπτικοί παράγοντες της ηθικής σκέψης και συμπεριφοράς, που ενδεχομένως να οδηγήσουν στην αποτυχία. Πολύ σωστά λοιπόν καταλήγει ο Paul Begley ότι: πρέπει να γνωρίζεις πολύ καλά τον εαυτό σου πριν μπορέσεις να καταλάβεις τους άλλους. Για τους παραπάνω λόγους πολλοί θεωρητικοί (Rest, Bebeau & Monson, 2008) ενθαρρύνουν τους ηθικούς καθοδηγητές να αναπτύσσουν συνεχείς συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς γύρω από θέματα ηθικής όσο περισσότερο μπορούν. Να εθιστούν, σύμφωνα με τον αριστοτελικό όρο, σε ηθικά ζητήματα και να βρίσκονται σε συνεχή επαγρύπνηση, γιατί όπως απέδειξε η έρευνα τα ζητήματα είναι πολλά και βαρυσήμαντα.

Καθώς, λοιπόν, τα προβλήματα συνεχώς πληθαίνουν, η ανάγκη να προσδιορίσουμε ξανά την ηθική και να την εντάξουμε με σύγχρονους όρους ξανά στην εκπαίδευση και στην ηγεσία μεγαλώνει. Από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία γίνεται γνωστό ότι τα στελέχη εκπαίδευσης επιμορφώνονται για τη διδασκαλία ηθικών αξιών και αντιμετώπισης ηθικών διλημμάτων μέσα από προγράμματα. Η παρούσα έρευνα διαπιστώνει τη συμφωνία των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα αυτών των προγραμμάτων. Είναι πολύ ενθαρρυντικό το ότι υπάρχει αυτή η θετική διάθεση από μέρους των εκπαιδευτικών. Όμως, οποιαδήποτε προσπάθεια και να γίνει θα είναι ανεπιτυχής εάν ο εκπαιδευτικός δε διακρίνεται από καλή διάθεση απέναντι σε μια τέτοια εξέλιξη. Κρίνεται απαραίτητη η σωστή οργάνωση, κατάλληλη προετοιμασία και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Μέσα από την ερευνητική διαδικασία αναδύεται το συμπέρασμα ότι η ηθική δεν είναι μια έννοια στατική, αλλά ακολουθεί τους ρυθμούς, την εξέλιξη και τις ανάγκες της κοινωνίας μέσα στην οποία ασκείται. Δεν αποτελεί τροχοπέδη για καμία ανθρώπινη ή εκπαιδευτική δραστηριότητα, αντίθετα ενισχύει το ρόλο του σχολείου και το ρόλο της σχολικής ηγεσίας. Η ηθική του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού επιβάλλει ως σταθερές τις αξίες του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ασκείται. Με ποιους τρόπους όμως; Μέσα από τον προβληματισμό γύρω από το τι είναι σωστό - λάθος, καλό - κακό, δίκαιο - άδικο. Μέσα από τη διδασκαλία ηθικών και δημοκρατικών αξιών, μέσα από τη συνεχή προβολή προτύπων ηθικής συμπεριφοράς και ηγεσίας. Επομένως, όχι μόνο δεν αποτελεί η ηθική εμπόδιο στην

εξέλιξη και στην πρόοδο του σχολείου, αλλά αντιθέτως, αυτά τα δύο μπορούν να συμπορευθούν, μέσα από μία ηγεσία δημοκρατική που στηρίζει τα θεμέλιά της στις ηθικές αξίες.

## **8. Περιορισμοί της έρευνας**

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν κάποιες δυσκολίες. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 110 σχολικές μονάδες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αλλά και τηλεφωνικής επικοινωνίας με μερικές από αυτές τις σχολικές μονάδες. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν στην έλλειψη ανταπόκρισης των συναδέλφων εκπαιδευτικών και κυρίως των διευθυντών στην διεξαγωγή της έρευνας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το ποσοστό συμμετοχής των διευθυντών στην έρευνα να είναι πολύ μικρό.

## **9. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η έρευνα μπορεί να επεκταθεί σε μεγαλύτερο αριθμό διευθυντών και εκπαιδευτικών σε περισσότερες σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας. Επίσης θα μπορούσε να ζητηθεί η συμμετοχή και άλλων στελεχών της εκπαίδευσης, όπως διευθυντές εκπαίδευσης και συντονιστές και η έρευνα που θα διεξαχθεί, εκτός από ποσοτική, να είναι και ποιοτική, μέσω προσωπικών συνεντεύξεων κι ενός εμπλουτισμένου ερωτηματολογίου.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αθανασούλα Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ
- Αθανασόπουλος Γ. Κ., (2002). *Η Ηθική Φύση και η Ελευθερία του Προσώπου, Προβλήματα και Προσωπικότητες της Νεότερης Ηθικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Αργυροπούλου Ελ. (2017). Πλαίσια Ανάπτυξης της Ηθικής ηγεσίας στην Εκπαίδευση. 1ο Διεθνές Συνέδριο: *Ηθική, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, τόμος Β', 21-22
- Αριστοτέλους Ηθικά Νικομάχεια 91106α15-21, 1103α5-19
- Αριστοτέλους, Πολιτικά Α, 1253α,34).
- Ασπρίδης, Γ. & Μαλέτσκος, Αθ., (2017). Ηθική και Αποτελεσματικότητα στην Εκπαιδευτική Ηγεσία: Χαρακτηριστικά ασύμβατα ή αλληλοεξαρτόμενα; 1ο Διεθνές Συνέδριο: *Ηθική, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, τόμος Α', 19 - 30
- Βαχάρογλου Ε., (2013). *Η ηθική διαπαιδαγώγηση των αγοριών και κοριτσιών τον 19ο και αρχές 20ού αιώνα μέσα από εγχειρίδια Ηθικής και Παιδαγωγικά κείμενα: μία πρώτη προσέγγιση*
- Βαχάρογλου Ε. (2014). «Η πραγμάτωση του ηθικού προτύπου στη συνείδηση του ανθρώπου λαμβάνει τη μορφή ηθικού χαρακτήρα»: Η έννοια της ηθικής στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα από τα εγχειρίδια Παιδαγωγικής του Χρήστου Παπαδόπουλου (19ος αιώνας) Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο 10,11,12 Οκτωβρίου 2014
- Δαλακούρα, Κ., (2008). *Η εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας-Κοινωνικοποίηση στα πρότυπα της πατριαρχίας και του εθνικισμού (19ος αιώνας-1922), Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 27, Διευθυντής Σειράς: Καθηγητής Σήφης Μπουζάκης. Αθήνα: Gutenberg*
- Δημαράς, Α. (1999). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας), τ. Α' (1821-1894)*. Αθήνα: Εστία, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Δημητρίου, Λ. (2015). Η ηθική διάσταση στην άσκηση καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 87-101
- Δόλγυρα, Κ.(2017). Ηθική Εκπαίδευση ή η Ηθική στην Εκπαίδευση; 1ο Διεθνές Συνέδριο: *Ηθική, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, τόμος Α', 43-52
- Ζάβλανος, Μ., (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις ΣΤΑΜΟΥΛΗ.
- Ζεμπύλας, Μ. (2008). *Κριτική Διαπολιτισμική προσέγγιση: Προκλήσεις και προοπτικές στην Κύπρο του σήμερα και του χτες*. Πάφος, Κύπρος

- Ηλιόπουλος Π. (2017). Ηθική αυτοσυνειδησία και Ηγεσία κατά τους Τρεις Ιεράρχες, 1ο Διεθνές Συνέδριο: *Ηθική, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, τόμος Α', 65-73
- Θεοφανίδης, Σ. (1999). *Ποιος είναι ο ηγέτης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Θεοφιλίδης, Χ., (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παρουσία*, 1, 48-56.
- Καραβάκου Β. (2015). 10160 Πανεπιστημιακές σημειώσεις)
- Καραβάκου, Β. & Μαυρίδου, Ε. (2017). Η άσκηση της ηγεσίας και η αξίωση της ηθικής εκπαίδευσης, 1ο Διεθνές Συνέδριο: *Ηθική, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, τόμος Α', 111-132
- Καραβάκου, Β. & Μαυρίδου, Ε. (2017). Η Συμβολή της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην Ηθική Εκπαίδευση, 1ο Διεθνές Συνέδριο: *Ηθική, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, τόμος Β' , 27 - 28
- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Καραφύλλης, Γ. (2005). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας: γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα (3η έκδοση)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κατσαρός, Ι., (2008). *Διοίκηση και Οργάνωση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Υγείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα
- Κουτούζης, Μ. (1999). Ο Αποτελεσματικός ηγέτης. Στο: Δικαίος, Κ., Κουτούζης, Μ., Πολύζος, Ν., Σιγάλας, Ι., Χλέτσος, Μ. *Βασικές αρχές Διοίκησης και Διαχείρισης Υπηρεσιών*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι Διαπροσωπικές σχέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων και Εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, τμ. Φιλοσοφίας
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμος Α, Αθήνα.
- Κούμας, Κ. (1843). *Ηθική υπό Κ. Μ. Κούμα, εξαχθείσα του Συντάγματος της Φιλοσοφίας και εκδοθείσα εις χρήσιν των σχολείων της Ελλάδος υπό της θυγατρός του Συγγραφέως Ελένης Κατακοζηνής*. Εν Αθήναις: εκ της τυπογραφίας Κ. Αντωνιάδου.
- Μαρκαντώνης, π. Ευ., (2015). Η Συμβολή της σύγχρονης σχολικής Θρησκευτικής Αγωγής στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Βόλος 8-10 Μαΐου 2015
- Μαυρίδου, Ε. (2017). *Ο ρόλος και η συμβολή του ηγέτη - εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση ηθικής συνείδησης*. Μεταπτυχιακή εργασία.
- Μπινιάρη, Λ., (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία και τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών

- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: εκδόσεις TEAM Ε.Π.Ε.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπαμπινιώτης, Γ.,(2012). *ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*. ΚΕΝΤΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
- Μπρίνια, Β., (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΣΤΑΜΟΥΛΗ.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.
- ΝΟΜΟΣ 1566/30-09-1085 ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΑΘΗΝΑ 30 ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ 1985 ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΥΛΛΟΥ 167
- Παπαδόπουλος, Χ. (1880). Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική συγγραφείσα μεν γερμανιστί προς χρήσιν των Διδασκαλείων εκατέρου των φύλων υπό Γ. Α. Λινδέρου καθηγητού της Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής εν τω Πανεπιστημίω Πράγης. Εγκρίσει της Αυστριακής Κυβερνήσεως εξελληνισθείσα δε υπό Χρήστου Δ. Παπαδόπουλου τακτικού καθηγητού της Φιλοσοφίας εν τω εθνικώ Πανεπιστημίω ISSN1790-85748
- Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο 10,11,12 Οκτωβρίου 2014 και Διευθυντού του γενικού Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου εγκρίσει του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως, εν Αθήναις.
- Παγών, Θ. Γ. (1853-1854). *Περίληψις της παιδαγωγικής και διδακτικής συνεραμισθείσα εκ του συγγράμματος του Νειμειέρου και συνταχθείσα εις μέρη δύο προς χρήσιν των εξ επαγγέλματος Παιδαγωγών, των Γονέων, των Δημοδιδασκάλων και Ελληνοδιδασκάλων*. Εν Αθήναις.
- Παναγόπουλος Ε., (2016). *Η έννοια της ηθικής στην επικοινωνία κατά τον Jürgen Habermas*. Πτυχιακή εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Παπανούτσος, Ευ. (1977). *Φιλοσοφία και Παιδεία* (2η έκδοση). Αθήνα: Ίκαρος.
- Παπαστεφάνου Μ., (2017). *Ηθική και εκπαίδευση: Διλήμματα και προοπτικές*. Φιλοσοφία, Ηθική και Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Αι., (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα στελέχη της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων
- Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα.



- Πελεgrίνης, Θεοδόσιος *Αρχές Φιλοσοφίας*, ΟΕΔΒ, 2002, σελ. 89
- Πραστάκος Γ. (2000). *Διοικητική Επιστήμη στην Πράξη Εφαρμογές στη Σύγχρονη Επιχείρηση, Β' Έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Πρώτον Ελληνικών Εκπαιδευτικών Συνέδριον, εν Αθήναις 31 Μαρτίου-4 Απριλίου 1904, εκ του Γραφείου της Διευθυνούσης Επιτροπής, εν Αθήναις 1904.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη (4η έκδοση)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σαλάπα - Ηλιοπούλου, Α. (2017), Ο Πυθαγόρας ως πρότυπο ηθικού ηγέτη και δασκάλου, 1ο Διεθνές Συνέδριο: *Ηθική, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, τόμος Α', 256-262
- Συκάς Θ., (2017). Εκπαίδευση και ηθική ανάπτυξη: Παρουσίαση, εφαρμογή και αξιολόγηση μιας ολιστικής πρότασης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. 1ο Διεθνές Συνέδριο: *Ηθική, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, τόμος Α', 273-283
- Συκάς, Θ. (2017), Ηθική αυτονομία και αναγκαιότητα για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 12ο, 18-33
- Τερέζης Χ., (1998). *Θέματα Αριστοτελικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ross David William, Αριστοτέλης, Μ.Ι.Ε.Τ.: Αθήνα 21993, σ.271-272]
- Φασουλής, Κ., (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: Γνωρίσματα της ποιοτικής Ηγετικής συμπεριφοράς στα Ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Έρευνα). *Μέντορας*, 13, 22-41
- Φωτήλας Π – Γιαννάτσης Ι. (2010). *Ηγεσία*.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία-Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ. (2006). *Το σχολείο στην κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Χρονοπούλου, Σ., (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Εμπειρική μελέτη*. (Μεταπτυχιακή εργασία)
- Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ – Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: εκδόσεις INTERBOOKS

## Ξερόγλωσση βιβλιογραφία

- Akers, J. F. (1989). Ethics and Competitiveness—Putting First Things First. *MIT Sloan Management Review*, 30(2), 69.
- Antonakis, J. (2001). *The validity of the transformational, transactional, and laissez-faire leadership model as measured by the multifactor leadership questionnaire (MLQ 5X)*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 62(1-A), 233.
- Badaracco, J., L., & Webb, A., (1995). Business Ethics: A view from the trenches. *California Management Review*, 37, 8-8
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10, 181–218.
- Bass, B., M., & Avolio, B., J., (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage
- Bass, B., M., (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications (3rd ed)*. New York: Free Press
- Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R., (1989/1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge
- Bebeau, M., J., & Monson, V., E., (2008). Guided by theory, grounded in evidence: A way forward for professional ethics education. In L. Nucc & Narvacz (eds). *Handbook on moral and character education*, pp. 557-582, Hillsdale, NY: Routledge
- Beck, Lynn, G., & Murphy, Joseph (1994). *Ethics in Educational Leadership Programs: An expanding Role*. Thousand Oaks, California: Corvin Press
- Begley, P. T. (2006). Self-knowledge, capacity and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 570-589.
- Begley, P., (1999). Guiding values for future school leaders. *Orbit*, 30(1), pp. 19-23
- Bennett, D. (2000). *School leadership: National and international perspectives*. London: Kogan Sage Limited.
- Bennis, W. (1997). The secrets of great groups. *Leader to leader*, 3(4).
- Bird, F., & Waters, J., (1989). The Moral Muteness of Managers. *California Management Review*, 32(1), pp. 73-88
- Blanchard, K. H. & Peale, N.V., (1989). *The Power of Ethical Management*. Fawcett Crest,
- Blase, J., (1989). The micropolitics of the school: the everyday political orientation of teachers toward open school principals: *Educational Administration Quarterly*, 24 (4), pp.377-407

- Bowen, C., Bessette, H., & Cham, T. C. (2006). Including ethics in the study of educational leadership. *Journal of College and Character*, 7(7).
- Brown, M.E., & Trevino, L.K., (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595–616
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organisations*. London: Sage Publications.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management: Second Edition*. London, Paul Chapman.
- Bush, T. (2008). *From Management to Leadership, Educational Management and Leadership*. London: Sage
- Bust, T., (2011). *Theories of educational leadership and management. 4th (ed)*. London :Sage
- Chenoweth, T., Carr, C., & Ruhl, T. (2002, August 19). Best practice in education leadership preparation programs. Paper presented at the 2002 Administrator Licensure Planning Forum.
- Cherkowski, S., Walker, K. D., & Kutsyuruba, B. (2015). Principals' Moral Agency and Ethical Decision-Making: Toward a Transformational Ethics. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 10(5), n5.
- Ciulla, J.B., (1995). Leadership ethics: Mapping the territory. *Business Ethics Quarterly*, 5(1), 5-28
- Cohen, M. (1981). Effective Schools: What the Research Says. *Today's Education: Social Studies Edition*, 70(2), 38-41.
- Dess, G. G., & Picken, J. C. (2000). Changing roles: Leadership in the 21st century. *Organizational dynamics*, 28(3), 18-34.
- Dewey, J. (1972). Ethical principles underlying education. In J. A. Boydston (Ed.), *The Early Works, 1882-1989* (Vol. 5, pp.54-83). Carbondale: Southern Illinois University Press. (Original work published 1897).
- Donlevy, K.J., & Walker, K.D., (2011). *Working Through Ethics in Education and Leadership Theory, Analysis, Plays, Cases, Poems, Prose, and Speeches*. Sense Publishers: The Netherlands
- Dotger, B. H., & Theoharis, G. T. (2008). From Disposition to Action: Bridging Moral/Ethical Reasoning and Social Justice Leadership. *Values and ethics in educational administration*, 6(3), n3.
- Driver, J. (2010). *Ηθική Φιλοσοφία: Οι βασικές αρχές, (1η έκδοση)*. Αθήνα: University Studio Press.
- DuBrin, A.J. (1998). *Fundamentals of Organizational Behavior*. Prentice Hall; 1 edition USA
- Early, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Eliophotou-Menon, M. (2011). *Leadership Theory and Educational Outcomes: The Case of Distributed and Transformational Leadership*.

- Enderle, G., (1987). Some perspectives of managerial ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 6(8), 657-663
- Evans, R. (1996). *The Human side of school change: Reform, resistance and the real- life problems of innovation*. San Fransisco, CA: Jossey Bass
- Everald, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μετάφραση Κικίτζας Δ., Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). *Exploring educational administration: Coherentist applications and critical debates*. New York: Elsevier Science.
- Farkas, C.M. & Wetlaufer, S. (1998) *The ways executive officers lead*. Harvard Business
- Fullan, M. (1992). Vision that blind. *Educational Leadership*, 49 (5), 19-20.
- Fulmer, R.M. (2005) What Leaders and their Organizations can do to develop ethical leaders. In P.J. Doh & S.A. Stumpf (Eds), *Handbook on responsible leadership and governance in global business* (pp.42-53) Cheltenham, UK: Edward Elgal Publishing Limited.
- Gardner, H. (1995). *Leading Minds: An anatomy of Leadership*. New York: Basic Books
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, 18(8), 4-10.
- Gentile, M., C., (2010). Keeping your colleges honest. *Harverd Business Review*, 88(3), 114-117
- Gibb, C.A. (1954). Leadership. In Lindzey, G. (ed.), *Handbook of Social Psychology*, Vol. 2. Reading, MA: Addison-Wesley, pp. 877–917.
- Gibson, C. C., Ostrom, E., & Ahn, T. K. (2000). The concept of scale and the human dimensions of global change: a survey. *Ecological economics*, 32(2), 217-239.
- Gilligan, C., Ward, J.V., Taylor, J.M., & Bardige, B. (1988). *Mapping the Moral Domain*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Gold, A., & Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. London: Falmer Press.
- Goldring, E., & Greenfield, W. (2002). Understanding the evolving concept of leadership to education: Roles, expectations, and dilemmas. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 1-19.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March-April, pp 78-90
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grace G (1995). *School Leadership: Beyond Education Management*. London: Falmer.
- Greenfield, William, D., Rationale and Methods to articulate Ethics and Administrator training. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, Chicago, April 1991, 32 pages. ED 332379
- Habermas, J. (1997). *Η ηθική της επικοινωνίας* (μτφρ. Κ. Καβουλάκος). Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις

- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's leaders*. Routledge London
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organisational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now?. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Hellriegel, D., Jackson S.E., & Slocum J.W., Jr., (2005). *Management a competency-based approach*. Cengage Learning, New Delhi.
- Hitt, W. E., (1990). *Ethics and Leadership: Putting theory into practice*. Columbus: Battelle Press
- Hogan, R., & Kaiser, R.B.(2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9(2), 169-180
- Hollenbach, D., S.,J. (1989). The Common Good Revisited. *Theological Studies*, 50, 70-94
- Houssaye, J. (2000). Δεκαπέντε Παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της Παιδαγωγικής Σκέψης. Δέσποινα Καρακατσάνη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hoyle, E., (1981). The teacher's career' in The Management of the Staff, *Open University Unit E323* Block 6 33-44
- Jagodzinski, J. (2002). *Pedagogical desire: Authority, seduction, transference, and the question of ethics*. Bergin & Garvey
- Kannair, J., (2007). The Ethical Mind. *Harvard Business Review*, 85(3), 51-56
- Kanungo, R.N., (1997). *Fundamentals of Organizational Behavior*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt
- Kidder, Rushworth, M., (1995) How Good People Make tough Choices. New York, William Morrow
- Kohlberg, L. (1969). State and sequence: The cognitive -developmentapproach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand-McNally.
- Kohlberg, Lawrence (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: ThePhilosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kotter, J. P., (2001). What leaders really do? *Harvard Business Review*, 79(11), p.85- 96
- Kotter, J.P. (1998). Τα πραγματικά καθήκοντα των ηγετών. Στο *Harvard Business Review για την Ηγεσία* (pp 43-66). Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Lashway, L. (1996). Ethical Leadership. ERIC Digest, Number 107.
- Leithwood, K. Duke, D. (1999). A century's quest to understanding school leadership. In J. Murphy & L. Seashore (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*. 2nd ed. (pp. 45-73). San Francisco: Jossey-Bass

- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R., (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Levinas, I. (1991). *Otherwise than being or beyond essence*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Marples, R. (2003). *Οι σκοποί της Εκπαίδευσης*. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ Αθήνα
- Marples, R. (Ed.). (2012). *The aims of education*. Routledge.
- Maxcy, S. J. (2002). *Ethical school leadership*. R&L Education.
- Maxcy, S., (1991). *Educational Leadership: A critical pragmatic perspective*. Toronto: OISE Press
- Minkes, A. L., M. W. Small and S. R. Chatterjee: 1999, 'Leadership and Business Ethics: Does It Matter? Implications for Management', *The Journal of Business Ethics* **20**, 327–335.
- Mullins L. (1996). *Management and Organizational Behavior (4th edition)*. London: Pitman Publishing.
- Murphy J., (2002). *Reculturing the profession of educational leadership. The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. Chicago: National Society for the Study of Education Yearbook.
- Namus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Noddings, N., (1999). *Care, Justice and Equity. The search for common ground*. New York, NY: Teachers College Press
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the moral domain*. New York, NY: Cambridge University Press
- Owens, R. (2001). *Organizational behavior in Education*. Allyn and Bacon
- Peter B. Smith & Mark F., (1988). *Peterson: Leadership, Organizations and Culture*. London: Sage.
- Polychroniou, P. (2008). Transformational leadership and Work Motivation in Modern Organizations: A critical analysis. *Advances in Management*, 1, 3, 9-12.
- Quick, C.J., (2011). Character-based leadership, context and consequences. *The Leadership Quarterly*, 22(5), pp.984-988
- Rebore, R. W., (2001). *Human Resources Administration in education 6th edition*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Rest, J. R. (1982). A psychologist looks at the teaching of ethics. *Hastings Center Report*, 29-36.
- Rest, J.R. (1983). Morality. In: J.H.Flavell & E.M.Markman (Eds.) *Handbook of Child Psychology, vol. III Cognitive development, 4 edition*. New York; th John Wiley, pp. 556-629.
- Robbins S.P. (1997). *Organizational Behavior 7 th ed*. Prentice Hall Publishing N.Y
- Robbins, S., & Judge, T. A., (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές και σύγχρονες προσεγγίσεις, (μετ. Πλατάκη Α.0)*. Αθήνα: Κριτική
- Scruton, Roger, Kant, (Μετ.Αντωνίου, Αλέξανδρος - Σταμάτιος), (2007) *Ελληνικά Γράμματα* Αθήνα
- Sergiovanni T. J (1996). *Leadership for the Schoolhouse: How is it Different? Why is it Important?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T., (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer

- Shapiro, J.H., & Stefkovich, J.A., (2005). *Ethical Leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco Jossey - Bass
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J., Camburn, E., & Stitzel Pareja, A., (2007). Taking a distributed perspective to the school's principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 123-125
- Starratt, R.J., (1994). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*. London: The Falmer Press
- Starratt, R.J., (2004). *Ethical Leadership*. San Fransisco, CA : Jossey Bass
- Starratt, R.J.,(1991). Building an Ethical School: A Theory for Practice in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202
- Stefkovich, J., & Begley, P. T. (2007). Ethical school leadership: Defining the best interests of students. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 205-224.
- Stewart, J. (2006). *Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood*. Canadian Journal of Educational Administration and Polic.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 395-420.
- Tyler, T. R., & De Cremer, D. (2005). Process based leadership: Fair procedures, identification, and the acceptance of change. *Leadership Quarterly*, 16, 529 – 545
- Vardy, P. & Grosch, P. (2013). *Το αίτημα της Ηθικής, μετ. Δρίτσας Θεωρήσης*. Αθήνα: Αρσενίδης.
- Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen. In Tomlinson, H., Gunter, H. & Smith, P. (Eds.), *Living Headship: Voice, Values and Vision*. London: Paul Chapman.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity, in *Journal of Mathematics Teacher Education* 6(2):185-194.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.
- White, J. (2003). Five critical stances towards liberal philosophy of education in Britain. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 147-184.
- Woods, G. (2007). The 'bigger feeling': The importance of spiritual experience in educational leadership'. *Educational Management, Administration & Leadership*, 35(1), 135-155.
- Young, M. D., Crow, G., Orr, T., Ogawa, R., & Creighton, T., (2005). An educative look to educating school leaders. *U.C.E.A Review*, 47(2), 1-5
- Yukl, G. A., & Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Zairi, M., & Peters, J. (2002). The impact of social responsibility on business performance. *Managerial Auditing Journal*, 17(4), 174-178.

- Zaleznik, A. (1998). Μάνατζερ και Ηγέτες - υπάρχει διαφορά μεταξύ τους; Στο *Harvard Business Review για την Ηγεσία* (pp 67-94). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Zanderer, D. G. (1992). Integrity: An essential Executive quality. *Business Forum*, Fall, 12-16
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

## Αναφορά από διαδίκτυο

- Αρτέμη, Ει. (2015). Τι εννοούσε ο Αριστοτέλης μιλώντας για αρετή; Πεμπτούσια. Διαθέσιμο στο: <https://www.pemptousia.gr/2015/09/ti-ennoouse-o-aristotelis-milontas-gia-areti/>, [Πρόσβαση στις 27/01/19]
- Κομνηνού, Ι. (2018). 'Η διδασκαλία των αξιών στην Εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια) στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/ikomninou/xasoo.pdf> [Πρόσβαση στις 20/12/18]
- Μπακούρος, Β. (2006). Ηθική και Ηθικισμός, Η Ηθική του Ορθόδοξου βιώματος. Διαθέσιμο στο: <http://www.oodegr.com/oode/efsevismos/ithikii1.htm> [Πρόσβαση στις 2/2/19]
- Νικηταρά Χ. (2014). Η Παιδαγωγική αξία της Αριστοτελικής Φρόνησης. Διαθέσιμο στο: <https://ekivolosblog.wordpress.com/2014/11/01/> [Πρόσβαση στις 6/2/19]
- Νικολάου, Ν. (2015). Ανθρώπινο Ήθος- Οι παράμετροι της διαμόρφωσής του, Πεμπτούσια. Διαθέσιμο στο: <https://www.pemptousia.gr/2015/01/anthropino-ithos-i-parametri-tis-diamorfosis-tou/> [Πρόσβαση στις 27/01/19]
- Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: <http://bit.ly/2NMjdUH> [Πρόσβαση στις 10/12/18]
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1989-1993, σελ. 2048-2409. Διαθέσιμο στο: [http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/nomothesia/1566\\_85.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf) [Πρόσβαση στις 13/01/19]
- Φωτήλας Π. & Γιαννατσής Ι. (χ.ε). Αντίληψη και μάθηση: κατανόηση & προσαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. Διαθέσιμο στο [http://www.tex.unipi.gr/master\\_new/env\\_new/notes/1/hrm/HRM\\_2\\_11-12.pdf](http://www.tex.unipi.gr/master_new/env_new/notes/1/hrm/HRM_2_11-12.pdf), [Πρόσβαση στις 3/02/19]
- Kohlberg, L. (χ.ε). Η Εφαρμογή της Θεωρίας του Kohlberg περί Ηθικής Σκέψης στην Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <https://www.psychografimata.com/i-efarmogi-tis-theorias-tou-kohlberg-peri-ithikis-skepsis-stin-ekpedefsi/> [Πρόσβαση στις 24/01/2019]
- White, J. (2003) Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy of Education, [Journal of Philosophy of Education](#) 37(1):147 - 184 · February 2003 with 189 ReadsDOI: 10.1111/1467-9752.3701010 (Πρόσβαση στις 28/02/19)



## Παράρτημα- Ερωτηματολόγιο έρευνας

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγω στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, με τίτλο: " Η Ηθική ως παράμετρος της άσκησης Διοίκησης σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης". Είναι ανώνυμο και η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική, καθώς οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν για επιστημονικούς σκοπούς. Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

### Α' μέρος- Δημογραφικά στοιχεία

#### 1. Φύλο

1. Γυναίκα
2. Άνδρας

#### 2. Έτη υπηρεσίας

1. <10
2. 11 - 20
3. 21 - 30
4. >30

#### 3. Ηλικία

1. <30
2. 31 - 40
3. 41 - 50
4. >50

#### 4. Περιοχή σχολικής μονάδας

1. Αγροτική
2. Ημιαστική
3. Αστική

#### 5. Ιδιότητα

1. Εκπαιδευτικός
2. Διευθυντής/ντρια Προϊστάμενος/η

## **Β' μέρος- Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπ/κων για ζητήματα «Ηθικής»**

**6. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι η "ηθική" αφορά στο διαχωρισμό μεταξύ σωστού και λάθους;**

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

**7. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη ότι η "ηθική" αφορά στο διαχωρισμό μεταξύ καλού και κακού;**

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

**8. Πόσο σημαντικό θεωρείτε για έναν διευθυντή να συμβάλλει στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών;**

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ

**9. Με ποιους από τους παρακάτω τρόπους μπορεί να το πετύχει;**

1. Μέσα από τις προσωπικές του αντιλήψεις και τη συμπεριφορά

2. Μέσα από τη διδασκαλία

3. Μέσα από τη συνεργασία του με του εκπαιδευτικούς

4. Μέσα από την επιβολή κανόνων

Άλλο:

**10. Συμφωνείτε με την άποψη ότι η άσκηση διοίκησης στην εκπαίδευση σχετίζεται με ηθικά διλήμματα;**

1. Συμφωνώ απόλυτα

2. Συμφωνώ λίγο

3. Συμφωνώ

4. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

5. Διαφωνώ

6. Διαφωνώ λίγο

7. Διαφωνώ απόλυτα

**11. Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς της άσκησης διοίκησης αντιμετωπίζετε τα περισσότερα ηθικά διλήμματα;**

1. Σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών

2. Σε θέματα συμπεριφοράς γονέων

3. Σε θέματα που αφορούν φυλετικές ή θρησκευτικές διακρίσεις

4. Σε θέματα που αφορούν κοινωνικές ή οικονομικές διακρίσεις

5. Άλλο:

**12. Κατά πόσο συμφωνείτε ότι η συνεργασία μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών διέπεται από συγκρούσεις για ζητήματα ηθικής;**

1. Διαφωνώ απόλυτα

2. Διαφωνώ λίγο
3. Διαφωνώ
4. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνά λίγο
6. Συμφωνώ
7. Συμφωνώ απόλυτα

**13. Σε ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι προκύπτουν τα περισσότερα ηθικά ζητήματα μεταξύ εκπαιδευτικών;**

1. Κοινωνική κριτική μεταξύ συναδέλφων
2. Αρνητικά σχόλια για γονείς και μαθητές
3. Αντιεπαγγελματική συμπεριφορά
4. Κακή χρήση αδειών
5. Προσβλητική συμπεριφορά μεταξύ συναδέλφων
6. Προσβλητική συμπεριφορά σε μαθητές
7. Απρεπής εμφάνιση
8. Προσωπικός βίος εκπαιδευτικών
9. Άλλο:

**14. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι πρέπει να επιλύονται τέτοια προβλήματα;**

1. Με ατομική απόφαση από μέρους του διευθυντή
2. Με επίκληση
3. Με συζήτηση με το σύλλογο διδασκόντων
4. Με συζήτηση ατομικά
5. Άλλο:

**15. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύετε ότι συμβάλλουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου;**

1. Συνεργατικότητα
  2. Επιμόρφωση
  3. Αξιολόγηση
  4. Σχεδιασμός - Οργάνωση
  5. Ηθική
  6. Όραμα
- Άλλο:

**16. Πιστεύετε ότι παραβιάζεται η ηθική και το δίκαιο για χάρη της νομιμότητας και της αποτελεσματικότητας;**

1. ΝΑΙ      2. ΟΧΙ

**17. Αν απαντήσατε θετικά στην ερώτηση, τι από τα παρακάτω πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξει;**

1. Η νομοθεσία
2. Ο τρόπος διοίκησης

3. Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την ηθική και το δίκαιο

Άλλο:

**18. Κατά πόσο συμφωνείτε με την άποψη: η ηθική, ως ένα σύνολο αξιών και αρχών που αφορούν το άτομο και τις σχέσεις του με τον συνάνθρωπο και την κοινωνία, εμποδίζει την εξελικτική πορεία του σύγχρονου σχολείου;**

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ λίγο
3. Διαφωνώ
4. Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ
7. Συμφωνώ απόλυτα

**19. Πόσο σημαντική θεωρείτε την ένταξη διδασκαλίας ηθικών αξιών και αντιμετώπισης ηθικών διλημάτων μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών ;**

1. Καθόλου σημαντική
2. Λίγο σημαντική
3. Αρκετά σημαντική
4. Πολύ σημαντική
5. Πάρα πολύ σημαντική

### **Γ' μέρος- Ηθική και Διοίκηση**

Παρακαλώ πολύ στις παρακάτω προτάσεις να δηλώσετε το βαθμό συμφωνίας. 1 =Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ λίγο 3=Διαφωνώ 4= Ούτε συμφωνώ/διαφωνώ 5= Συμφωνώ λίγο 6=Συμφωνώ 7= Συμφωνώ απόλυτα

**20.**Ένας αποτελεσματικός διευθυντής είναι ταυτόχρονα και ηθικός καθοδηγητής.....

**21.**Ο κώδικας ηθικής ενός διευθυντή επηρεάζει την ποιότητα και αποτελεσματικότητα ενός σχολείου.....

**22.**Οι ηθικές αξίες ενός διευθυντή επηρεάζουν τις σχέσεις του με τους μαθητές, εκπ/κούς και γονείς.....

**23.**Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες ενός διευθυντή συγκρούονται με τις ηθικές προκλήσεις της σημερινής σχολικής πραγματικότητας.....

**24.** Ο διευθυντής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του στις αποφάσεις του το συμφέρον των μαθητών.....

**25.**Ο διευθυντής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του στις αποφάσεις του το συμφέρον των εκπαιδευτικών.....

**26.**Ο διευθυντής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του στις αποφάσεις του το συμφέρον των γονέων.....

**27.**Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει πάντα εναλλακτικές προτάσεις σε περίπτωση διχογνωμίας.....

**28.**Ο διευθυντής θα πρέπει να συνεργάζεται με το σύλλογο διδασκόντων για να λαμβάνει αποφάσεις.....

**29.**Η αποτελεσματικότητα συγκρούεται με την ηθική στη λήψη αποφάσεων.....

**30.**Η νομιμότητα συγκρούεται με την ηθική στη λήψη αποφάσεων.....