



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΌΡΓΑΝΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ.**

Του

**ΖΕΡΒΑ ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ**

Επιβλέπων Καθηγητής

Ειρήνη Ιωαννίδου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θεσσαλονίκη Απρίλιος 2019



## 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 Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, 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 4/04/2019

Ο Δηλών: Ζέρβας Ευάγγελος

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή επικεντρώνεται στη διερεύνηση της συμβολής της υποδιεύθυνσης στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ρόλος της υποδιεύθυνσης, παρά τη σπουδαιότητά της, παραμένει αδιευκρίνιστος στο ελληνικό σχολείο σήμερα, διότι το κράτος δεν φρόντισε να του παράσχει συγκεκριμένες, σαφείς και καθοριστικές αρμοδιότητες.

Το κύριο πρόβλημα που έχει καθορίσει το σκοπό αυτής της εργασίας είναι το γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας ενός σχολείου εξαρτάται κυρίως από παράγοντες που σχετίζονται με οργανωτικά ζητήματα, όπως η σωστή διανομή των σχολικών προγραμμάτων, η σαφήνεια των ευθυνών, η ανάθεση αρμοδιοτήτων και την διοικητική επάρκεια των στελεχών διοίκησης του σχολείου.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι υποδιευθυντές θεωρούν ως κύριους παράγοντες της αναποτελεσματικότητας, την ασάφεια του νομοθετικού πλαισίου, την οριοθέτηση ευθυνών και αρμοδιοτήτων, ιδιαίτερα όσον αφορά τις σχέσεις τους με τον διευθυντή και το βάρος των διοικητικών και διδακτικών καθηκόντων. Για το λόγο αυτό, θέλουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες οι οποίες θα αναβαθμίζουν τον διοικητικό τους ρόλο στο σχολείο μέσω της μείωσης των ωρών διδασκαλίας και της ύπαρξης υλικών και ηθικών κινήτρων.

Υπογραμμίζουν επίσης την ανάγκη άμεσης αλλαγής του υπάρχοντος τρόπου επιλογής τους με αξιοκρατικά και μετρήσιμα κριτήρια, καθώς και την συνάφεια τους με τις δεξιότητες και τις γνώσεις του υποψηφίου, με τη διοικητική του θέση. Επίσης, όπως διαπιστώνει η έρευνα, η πλειοψηφία των υποδιευθυντών δεν έχει τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες για να αναλάβει διευθυντικά καθήκοντα, γι' αυτό θεωρεί επιτακτική την ίδρυση κρατικού φορέα κατάρτισης για τη συνεχή και ολοκληρωμένη εκπαίδευσή τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης, με στόχο την αποτελεσματικότερη υποδιεύθυνση των σχολείων.

**Λέξεις κλειδιά:** Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υποδιευθυντές, διοίκηση

## ABSTRACT

This work focuses on investigating the contribution of the institution of sub-management to the effective operation of the secondary school unit. School sub-principal, despite its importance, he remains unclear to Greek school today because the state does not care to provide specific, clear and decisive abilities, especially in cases of head of school replacement.

The main problem that has defined the purpose of this work is the fact that the effectiveness of the operation of a school depends mainly on factors related to organizational issues, such as the proper distribution and delivery of school programs, clarity of responsibilities, decentralization of powers and adequate school leadership.

The findings suggest that executive officers consider the institution as the main factors of inefficiency, the unclear definition of responsibilities, particularly as regards their relations with the Director and the burden of administrative and teaching duties. For this reason, they want clear and specific skills and upgrading their administrative role in school by reducing teaching hours and material and moral incentives.

They also underline the need to change the existing way of selecting them with meritocratic and measurable criteria, as well as the need for the candidate's skills and knowledge similar to his / her management position. Also, as noted by the survey, the majority of assistant principals do not have the necessary administrative knowledge and skills to take on managerial responsibilities, hence considers it imperative to establish a State training organization for the continuous and comprehensive training in the administration of education, with the aim of more effective school sub-administration.

**Key words:** secondary education, deputy directors, administration

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT .....	4
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	7
Ευχαριστίες.....	9
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	11
1.1 Προβληματισμός.....	12
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα & στόχοι.....	14
Κεφάλαιο 2. Το σχολείο ως συστημική θεώρηση.....	17
2.1 Διαστάσεις του όρου σχολείο .....	17
2.2 Τι σημαίνει αποτελεσματικό σχολείο.....	18
Κεφάλαιο 3. Διοικητική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.....	21
3.1 Προσέγγιση στη σχολική Διοίκηση .....	21
3.2 Βασικές ικανότητες/δεξιότητες ενός υποδιευθυντή σχολείου.....	23
3.3 Παράμετροι αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής υποδιεύθυνσης.....	27
Κεφάλαιο 4. Ιστορική εξέλιξη και θεσμικό – νομοθετικό πλαίσιο της σχολικής υποδιεύθυνσης .....	29
4.1 Η αναγκαιότητα της σχολικής υποδιεύθυνσης.....	29
4.2 Προϋποθέσεις - παράγοντες αποτελεσματικής σχολικής υποδιεύθυνσης .....	31
4.3 Οι αρμοδιότητες του υποδιευθυντή .....	35
4.4 Ο ρόλος του υποδιευθυντή.....	36
4.5 Ο υποδιευθυντής και τα προσόντα του .....	38
4.6 Ο υποδιευθυντής και η επιμόρφωσή του .....	40
4.7 Η σχέση διευθυντή και υποδιευθυντή.....	43
4.8 Η σχέση υποδιευθυντή και συλλόγου διδασκόντων .....	45
4.9 Οι εμπειρίες των υποδιευθυντών από το ρόλο τους .....	47

4.10 Νομοθετικό πλαίσιο .....	49
4.10.1 Πρόσκληση - υποβολή αιτήσεων .....	49
4.10.2 Ποιες είναι οι σχολικές μονάδες που μπορεί να έχουν κενή θέση υποδιευθυντή .....	51
Κεφάλαιο 5. Η ηγεσία .....	53
5.1 Η ηγεσία και η επιρροή της.....	53
5.2 Σύγχρονες μορφές ηγεσίας.....	55
5.1.1 Χαρισματική, συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία .....	56
Κεφάλαιο 6. Σχολική ηγεσία .....	63
6.1 Ο Αποτελεσματικός Ηγέτης – Διευθυντής Σχολείου .....	65
6.2 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	67
6.3 Συμπεριληπτική ηγεσία .....	68
6.4 Ηγέτης και Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	71
6.5 Σχολική ηγεσία στην Ελλάδα .....	72
6.6 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης.....	76
Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογία .....	79
7.1 Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι.....	79
7.2 Ερευνητική προσέγγιση, εργαλείο και δείγμα .....	79
Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα .....	81
Κεφάλαιο 9. Συμπεράσματα και προτάσεις .....	101
9.1 Σύνοψη συμπερασμάτων.....	101
9.2 Προτάσεις.....	103
Βιβλιογραφία .....	109
Παράρτημα .....	115

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Στάδια της χαρισματικής ηγεσίας .....	57
Πίνακας 2. Φύλο .....	81
Πίνακας 3. Οικογενειακή κατάσταση.....	81
Πίνακας 4. Ηλικία .....	81
Πίνακας 5. Χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση συνολικά.....	82
Πίνακας 6. Χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση στον παρόν σχολείο.....	82
Πίνακας 7. Χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση ως υποδιευθυντής σε Σχολείο .....	83
Πίνακας 8. Προσωπικό επίπεδο μόρφωσης .....	83
Πίνακας 9. Σας ενδιαφέρει η άσκηση διοικητικών καθηκόντων .....	84
Πίνακας 10. Θέλετε να αποκτήσετε διοικητική εμπειρία για ανέλιξη.....	84
Πίνακας 11. Επιθυμείτε το επίδομα θέσης.....	85
Πίνακας 12. Έχετε τη διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο .....	85
Πίνακας 13. Θεωρείτε ότι η θέση του υποδιευθυντή προσφέρει κοινωνική αναγνώριση – καταξίωση.....	85
Πίνακας 14. Θεωρείτε ότι ο καθορισμός των αρμοδιοτήτων του υποδιευθυντή στο Σχολείο με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο είναι σαφής.....	86
Πίνακας 15. Με ποιες από τις παρακάτω αρμοδιότητες του σχολείου ασχολείστε.....	86
Πίνακας 16. Πέρα από τις οριζόμενες αρμοδιότητες που προβλέπει ο νόμος, ο διευθυντής/ντρια του σχολείου σας με δική του/της πρωτοβουλία σας αναθέτει κι άλλες αρμοδιότητες .....	88
Πίνακας 17. Αν απαντήσατε ναι, ποιες είναι αυτές .....	88
Πίνακας 18. Στο πλαίσιο της διοίκησης της σχολικής μονάδας σας δίνει ο διευθυντής του σχολείου πρωτοβουλίες – ζητά τη γνώμη σας για σχολικά θέματα.....	89
Πίνακας 19. Αν απαντήσατε όχι για ποιους λόγους πιστεύετε ότι αποφεύγει να σας εκχωρήσει αρμοδιότητες και να συνεργαστεί μαζί σας.....	89
Πίνακας 20. Πιστεύετε ότι οι γνώσεις και η εμπειρία που έχετε αποκτήσει από τη θέση του υποδιευθυντή σας επιτρέπει να αναπληρώνετε το Δ/ντή σε περίπτωση μακράς απουσίας του ή να τον αντικαθιστάτε.....	89
Πίνακας 21. Συνεργασία με διευθυντή.....	90
Πίνακας 22. Συνεργασία με σύλλογο διδασκόντων.....	90
Πίνακας 23. Συνεργασία με μαθητές.....	91
Πίνακας 24. Συνεργασία με γονείς.....	91

Πίνακας 25. Συνεργασία με άλλους φορείς .....	91
Πίνακας 26. Αρχαιότητα υπηρεσίας .....	92
Πίνακας 27. Συνέντευξη υποψηφίου .....	92
Πίνακας 28. Με εξετάσεις .....	92
Πίνακας 29. Τίτλοι σπουδών σε θέματα διοίκησης – οργάνωσης της εκπαίδευσης .....	93
Πίνακας 30. Γνώμη του συλλόγου διδασκόντων .....	93
Πίνακας 31. Προηγούμενη εμπειρία σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης (π.χ. αποσπασμένος-η σε θέση διοικητικού υπαλλήλου) .....	93
Πίνακας 32. Θεωρείτε ότι ο νόμος θα έπρεπε να προβλέπει μειωμένο διδακτικό ωράριο στον υποδιευθυντή Δ.Ε. για την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων .....	94
Πίνακας 33. Αν απαντήσατε ναι, πόσες ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως θεωρείτε ότι πρέπει να του αφαιρεθούν ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικός/η στα διοικητικά του καθήκοντα .....	94
Πίνακας 34. Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αποτελεί βασική προϋπόθεση η θητεία στη θέση του υποδιευθυντή, για μετάβαση στη θέση του διευθυντή .....	95
Πίνακας 35. Ένα σύγχρονο ηγετικό στέλεχος όπως ο υποδιευθυντής Δ.Ε. πρέπει να: ..	95
Πίνακας 36. Θεωρείτε απαραίτητη για την άρτια – πλήρη άσκηση των διοικητικών καθηκόντων σας ως υποδιευθυντής την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης εκπαίδευσης.....	96
Πίνακας 37. Νομίζετε ότι οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να συμμετέχουν: .....	96
Πίνακας 38. Σε ποια επιστημονικά πεδία θα σας ενδιέφερε να επιμορφωθείτε.....	97
Πίνακας 39. Έχετε λάβει έως τώρα επιμόρφωση – μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.....	97
Πίνακας 40. Φορέας και διάρκεια επιμόρφωσης.....	98
Πίνακας 41. Οι γνώσεις που αποκτήσατε από την παρακολούθηση ανάλογου προγράμματος επιμόρφωσης, σας βοήθησαν να ανταποκριθείτε στα καθήκοντά σας ..	98
Πίνακας 42. Ως υποδιευθυντής αισθάνεστε ικανοποιημένος/η από το ρόλο σας.....	98
Πίνακας 43. Την επόμενη τετραετία επιθυμείτε να δηλώσετε συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής διοικητικών στελεχών .....	99
Πίνακας 44. Αν ναι, ενδιαφέρεστε για:.....	99



## Ευχαριστίες

Νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που με στήριξαν τα τελευταία χρόνια και με βοήθησαν με τον τρόπο τους , ώστε να υπάρξει αυτό το αποτέλεσμα σήμερα.

Πρώτα από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τη σύζυγο μου, που με απάλλαξε από πολλές οικογενειακές υποχρεώσεις , για να μπορώ απρόσκοπτα να αφιερωθώ στις σπουδές μου, και παρά το επιβαρυνμένο πρόγραμμά της ποτέ δεν μου στέρησε τη βοήθειά της.

Στα παιδιά μου Βασίλη ,Φίλιππο και Κατερίνα που ανάλαβε πολλά οικογενειακά βάρη για να μπορέσω να ικανοποιήσω αυτήν μου την επιθυμία

Επιπλέον, δεν θα έπρεπε να ξεχάσω όλους τους συναδέλφους Υποδιευθυντές,

Διευθυντές,Εκπαιδευτικούς ,που με την συμμετοχή τους στην έρευνα μου πρόσφεραν πλούσιο υλικό για επεξεργασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου,

**κ. Ειρήνη Ιωαννίδου**, που βρισκόταν στο πλευρό μου όποτε την είχα ανάγκη και συνέβαλε με εύστοχες παρατηρήσεις στην συγγραφή της εργασίας.



## Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα, κύτταρο γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, φορέας παραγωγής και υλοποίησης εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών πρωτοβουλιών με κέντρο το μαθητή και πρωταγωνιστές τους εκπαιδευτικούς.

Ο ρόλος των στελεχών διοίκησης, έχει βαρύνουσα σημασία στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, την ποιότητα και τη λειτουργία της οργάνωσης καθώς και στη μάθηση των μαθητών. Ένας από τους στόχους της είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλου του διδακτικού προσωπικού όπως είναι η ενίσχυση της αμφίδρομης επικοινωνίας

Κατά τη διάρκεια της θητείας μου ως Αιρετός του ΠΥΣΔΕ Ιωαννίνων, διαπίστωσα ότι σε αρκετά σχολεία της Δ..Δ..Ε Ιωαννίνων, η συνεργασία ανάμεσα στον Διευθυντή/ντρια , Υποδιευθυντή/ντρια και στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, δεν ήταν αποτελεσματική δεν υπήρχε δημιουργική διάθεση και κουλτούρα συνεργασίας ,συλλογικότητας με αποτέλεσμα να δημιουργείται αρνητικό κλίμα στις σχολικές αυτές μονάδες .

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια επιχειρεί να ρίξει φως και να εξετάσει τη σχέση μεταξύ των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας στην Β/θμια Εκπ/σης Ιωαννίνων, με τον υποδιευθυντή ως παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας και εγγυητή θετικού σχολικού κλίματος.

Παράλληλα ερευνά το μοντέλο συνεργασίας των δύο αυτών στελεχών διοίκησης μέσα στη σχολική κοινότητα, φωτίζοντας πλευρές της σχέσης τους και τις αντιλήψεις που διαμορφώνονται κυρίως από την πλευρά του υποδιευθυντή για τον προϊστάμενό του διευθυντή. Θα υπάρξει προσπάθεια να αναδειχθεί η σημασία της εφαρμογής **αποτελεσματικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα.**

Παράλληλα, ερευνώνται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της αποτελεσματικής ηγεσίας, αλλά οι ευκαιρίες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο υποδιευθυντής, στον εκπαιδευτικό χώρο. Αναμφισβήτητα, η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την ποιοτική και ποσοτική εξέλιξη, τόσο σε **ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (παιδαγωγική διάσταση), όσο και στη διαχείριση της εξουσίας (διοικητική διάσταση).**

## 1.1 Προβληματισμός

Χαρακτηριστικά στοιχεία της εποχής μας είναι η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού, η διεθνοποίηση των θεσμών και των σχέσεων, η τεχνολογική επανάσταση, η επιστημονική πρόοδος, ο ανταγωνισμός σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η σύγχρονη κοινωνία καλείται να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις προκλήσεις και να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται από ένα καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που εξασφαλίζει ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση. Η καλή λειτουργία του θα αποτελέσει εγγύηση για την εκπλήρωση των στόχων του και η σχολική μονάδα που είναι ο πυρήνας αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να στοχεύει στην αποτελεσματική λειτουργία του.

Βασική απαίτηση για ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι η σχολική διοίκηση. Είναι ο βασικός τομέας για κάθε οργανισμό και σύστημα, διότι καθορίζει την οργάνωση και παρέχει τον απαραίτητο μηχανισμό για να κινηθεί και να εκτελέσει τον προορισμό του. Ανάλογα με τη δομή και το πεδίο λήψης αποφάσεων και την άσκηση εξουσίας, το διοικητικό πλαίσιο μπορεί να χαρακτηριστεί ως «συγκεντρωτικό» ή «αποκεντρωμένο», «δυναμικό» ή «γραφειοκρατικό» (Γεωργιάδου και Καμπουρίδης, 2005). Η διοίκηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας ασκείται κεντρικά, αφού οι αποφάσεις λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, από την οποία διοχετεύονται για εφαρμογή σε περιφερειακό σε επίπεδο διεύθυνσης νομού μέσω των διαχειριστικών οργάνων.

Ταυτόχρονα, οι προκλήσεις του 21ου αιώνα απαιτούν ένα ευέλικτο σχολείο ικανό να προσαρμοστεί στην αλλαγή και να προσαρμοσθεί δημιουργικά σε νέες γνώσεις στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, η συνεχής βελτίωση των ανθρώπινων πόρων, η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποτελεσματικού και ανταγωνιστικού σχολείου αποτελούν τις μελλοντικές απαιτήσεις της θέσης του προσωπικού της διοίκησης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία, ο Υποδιευθυντής είναι βασικός διοικητικός υπάλληλος του σχολείου και συνδέεται στενά με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Προαπαιτούμενο για την επίτευξη αποτελεσματικότητας στο σχολείο είναι η συνεργασία μεταξύ του Διευθυντή και του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005; Σαΐτης, 1998; Bolam, 2005).

Για να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα στα διοικητικά στελέχη του σχολείου και να είναι η διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεσματική θα πρέπει αυτοί που την ασκούν να ανταποκρίνονται στις υπευθυνότητες του ρόλου τους.

Σύμφωνα με το άρθρο 33 του υπ 'αρ. 105657/2002 - ΦΕΚ 1340 Αναφ. αναφέρει ότι ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας όχι μόνο αντικαθιστά τον διευθυντή όταν απουσιάζει, αλλά επίσης τον βοηθά στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων και είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή του διοικητικού έργου του σχολείου. Ως εκ τούτου, ο Υποδιευθυντής δεν είναι μόνο ο Αναπληρωτής Διευθυντής, αλλά και ο βοηθός του. Η διοικητική προσφορά του Υποδιευθυντή θεωρείται απαραίτητη και σημαντική επειδή το έργο που πρέπει να επιτελέσει ο Διευθυντής και κατ 'επέκταση ο Υποδιευθυντής ενός Σχολείου είναι πολύπλοκο και δύσκολο (Hughes and James, 1999; James and Whiting 1998; Σαΐτης, 1998).

Είναι περίπλοκος επειδή ο υποδιευθυντής του σχολείου αναλαμβάνει πολλά καθήκοντα και είναι δύσκολος, διότι με τη διπλή του ιδιότητα υποχρεούται να ενεργεί ως σύνδεσμος μεταξύ σχολικών και εκπαιδευτικών αρχών και, από την άλλη πλευρά, ως μέλος της σχολικής κοινότητας υπόκειται στους ίδιους κανόνες με τους άλλους εκπαιδευτικούς (Σαΐτης, 1998:44-45).

Επιπλέον, η αποτελεσματική διοίκηση απαιτεί ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που είναι απίθανο να συνυπάρχουν σε ένα άτομο που, ακόμα και αν το είχε, δεν θα μπορούσε να τα χρησιμοποιήσει με τον κατάλληλο τρόπο λόγω έλλειψης χρόνου (Σαΐτης, 1998:40).

Η συνεργασία μεταξύ του Διευθυντή και του Υποδιευθυντή του Σχολείου είναι συνεπώς αναγκαία, διότι μόνο όταν λειτουργούν επιπρόσθετα, μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματική διοίκηση. Η διοικητική προσφορά του δεύτερου αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του ελληνικού σχολείου. Παρατηρούμε όμως ότι τα όρια ευθύνης των υποδιευθυντών συχνά καθορίζονται από την προσωπική διάθεση των διευθυντών για τη μεταβίβαση εξουσίας, ενώ γενικά αναγνωρίζεται ότι πολλοί διευθυντές φαίνεται να έχουν μικρή ή καθόλου ικανότητα και προθυμία να μεταφέρουν αρμοδιότητες προς τον υποδιευθυντή του σχολείου (Dunham&Pierce, 1989; Σκουλάς, 1983; Θεοδώρου, 1981; Burnham, 1968: 177-179).

Ωστόσο, όταν οι αρμοδιότητες κάθε διοικητικού οργάνου δεν καθορίζονται με ακρίβεια σε κανένα οργανωτικό σχήμα ή οργανισμό, όπως το σχολείο, το αποτέλεσμα είναι η συχνή σύγχυση ευθυνών και συχνές συγκρούσεις εργασίας (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη, 1999; Κώτσης, 1996).

Στον τομέα της διοικητικής επιστήμης, υποστηρίζεται ότι "ο σωστός ηγέτης είναι αυτός που ξέρει πώς να διανέμει τις εξουσίες του σε άλλους και να κρατά για τον εαυτό του εκείνους που δεν θα μπορούσαν να εκτελέσουν πιο ικανοποιητικά" (Saite, 1992). Στην σχολική πραγματικότητα, αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής πρέπει να δώσει οδηγίες και να ελέγξει το γενικό διδακτικό και διοικητικό έργο του σχολείου. Ο Υποδιευθυντής θα πρέπει να φροντίζει κάθε μέρα τις λεπτομέρειες της ζωής του σχολείου και να συνεργάζεται στενά με τον διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων επειδή "ένας ηγέτης χωρίς τη βοήθεια των μελών της ομάδας είναι αδύνατον να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα" (Σαΐτης, 1998).

Όταν πολλοί διευθυντές δεν έχουν την ωριμότητα ή την προθυμία να μεταβιβάσουν διοικητικές αρμοδιότητες, τότε ουποδιευθυντής δεν έχει ουσιαστικό διοικητικό ρόλο (Waters, 1989, Θεοδώρου, 1981, Burnham, 1968). Σε περιπτώσεις «απόλυτης» κατεύθυνσης, ο υποδιευθυντής καλείται μόνο να αναλάβει καθήκοντα κατά τη διάρκεια της απουσίας του διευθυντή από το σχολείο (Paisey, 1992).

Με βάση τα ανωτέρω ευρήματα και λόγω του αορίστου ρόλου της υποδιεύθυνσης του σχολείου, η ελληνική βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί μέχρι τώρα στον θεσμικό ρόλο του Διευθυντή (Σαΐτης, 2001). Αντίθετα, σημειώνεται ότι δεν υπάρχει αντίστοιχη βιβλιογραφία εκτός από μερικές εξαιρέσεις σε ερευνητικές μελέτες και εγχειρίδια που ασχολούνται με το θέμα της σχολικής υποδιεύθυνσης για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Σαΐτης, 2007, Waters, 1989, Θεοδώρου, 1981, Burnham, 1968). απουσία σαφούς ορισμού των αρμοδιοτήτων του υποδιευθυντή και υπογράμμιση της σημασίας της σχολικής υποδιεύθυνσης για ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Ο ρόλος του υποδιευθυντή του ελληνικού σχολείου δεν έχει αναβαθμιστεί τα τελευταία χρόνια, καθώς η διοίκηση στην εκπαίδευση έχει παραλείψει να μελετήσει το ρόλο της σχολικής υποδιεύθυνσης. Μέσα από αυτή την εργασία θα προσπαθήσουμε να μάθουμε ποιος είναι ο ρόλος του Υποδιευθυντή στο σχολείο εάν έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται από αυτή τη θέση για να αντικαταστήσει αποτελεσματικά τον Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας αν έχει την απαραίτητη κατάρτιση, την εμπειρία για την άσκηση της σχολικής διοίκησης και για να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του.

## 1.2 Ερευνητικά ερωτήματα & στόχοι

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής του ρόλου του υποδιευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας της

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διερευνά αν είναι παραμελημένος ως ρόλος και ως θεσμός και αν συνιστά κομμάτι αποτελεσματικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα.

Ειδικότερα, η παρούσα εργασία προσπαθεί να εντοπίσει τη σχέση του Υποδιευθυντή με το Διευθυντή και να αναδείξει τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία, όπως επίσης και το είδος της σχέσης, αν είναι ανταγωνιστική ή συμπληρωματική. Βασικός πυλώνας στην υπόθεση εργασίας είναι το κατά πόσο ο υποδιευθυντής συμβάλλει με την παρουσία του και τη συμμετοχή του στο σχήμα διοίκησης του σχολείου στη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας.

Εν τέλει, ποιος είναι ο ρόλος του υποδιευθυντή, **διεκπεραιωτής ή ηγέτης.**

Η βασική υπόθεση εργασίας η οποία κατευθύνει και τη συνολική προβληματική της εργασίας, είναι η θέση, ότι ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι παραμελημένος γιατί η κεντρική διοίκηση δεν φρόντισε για το σαφή καθορισμό αρμοδιοτήτων, κυρίως, όσον αφορά στις σχέσεις του με τα άλλα όργανα διοίκησης που λειτουργούν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (του Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων), ώστε να μπορεί να αναλάβει δημιουργικές πρωτοβουλίες. Επιπλέον, η μη παροχή κινήτρων (υλικών και μη), ώστε η θέση του να είναι ελκυστική καθιστά το ρόλο του λιγότερο αποτελεσματικό στη σχολική ηγεσία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη διαπροσωπική - επαγγελματική σχέση μεταξύ Διευθυντή και Υποδιευθυντή, όταν **δεν είναι αργαστή, δεν συνιστά αποτελεσματική ηγεσία.**

Συχνά οι **δύο ρόλοι είναι ανταγωνιστικοί.** Τέλος, ο Διευθυντής θα έπρεπε να είναι για τον Υποδιευθυντή πρότυπο μελλοντικής επαγγελματικής ανέλιξης και να έχει το ρόλο **του μέντορα**, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη διευθυντικών στελεχών για την εκπαίδευση





## Κεφάλαιο 2. Το σχολείο ως συστημική θεώρηση

### 2.1 Διαστάσεις του όρου σχολείο

Οι ορισμοί που αποδίδονται στην έννοια της «σχολικής μονάδας» ή του «σχολείου» ποικίλλουν και επηρεάζονται από το επιστημονικό πεδίο του ορισμού (κοινωνιολογικό, οικονομικό, παιδαγωγικό, νομικό). Όπως παρατηρεί ο Κωνσταντίνος (1998) και ο Saitis (2007), υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των επιστημόνων για την καθιέρωση ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού.

Στον τομέα της κοινωνιολογικής επιστήμης, η σχολική μονάδα νοείται ως μια θεσμοθετημένη κοινωνική οντότητα που επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και έχει μια κατάλληλη δομή και οργάνωση (Musgrave, 1972) ως κοινωνική δημιουργία για την ικανοποίηση βασικών κοινωνικών αναγκών (Κωνσταντίνου 1994) , αλλά και ως κοινωνικό σύστημα (Hoy&Miskel, 1987), που απασχολεί πόρους από το εξωτερικό περιβάλλον, δηλαδή καθηγητές, μαθητές κλπ., και μέσω της μεταμόρφωσης που γίνεται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας παράγει αλφαριθμημένους πτυχιούχους. Επίσης, η σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί σημαντικός παράγοντας στην κοινωνική ανάπτυξη (Xohellis, 2005), καθώς συμβάλλει αποφασιστικά στην εκπαίδευση της νέας γενιάς και στην ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση των πολιτών (Ψαρού, 2005).

Στη χρήση της οικονομικής επιστήμης, το σχολείο είναι μια εκπαιδευτική μονάδα με καλή σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας δηλ. 'το παραγόμενο προϊόν', έχει σημαντικό αντίκτυπο στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Σαϊτή, 2000). Η παιδαγωγική επιστήμη προσεγγίζει την έννοια της σχολικής μονάδας ως παιδαγωγική οργάνωση, η οποία διαφέρει από τις άλλες οργανώσεις τόσο στη λειτουργία όσο και στον παιδαγωγικό της χαρακτήρα (Κωνσταντίνου, 1994). Είναι η βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, που έχει κοινούς στόχους, ένα καθορισμένο πρόγραμμα και μια ενιαία διοίκηση και δέχεται μαθητές με συγκεκριμένες προϋποθέσεις και για μια συγκεκριμένη περίοδο σπουδών, παρέχοντας στο τέλος αναγνωρισμένο δίπλωμα (Δενδρινού-Αντωνάκη, 1971).

Από τη σκοπιά της νομικής επιστήμης, η σχολική μονάδα είναι μια οργανωμένη δημόσια υπηρεσία που επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους, παρέχει αγαθά και υπηρεσίες στην κοινωνία και ασκεί δημόσια εξουσία (Προκοπιάδου, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αναγνωρίζονται ως οργανισμοί που προσφέρουν βοήθεια. Οι δάσκαλοι δηλώνουν για το ρόλο του σχολείου ότι "βοηθά τους μαθητές να

μάθουν ...", "βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους ...", "βοηθά τους μαθητές να λύσουν τα προβλήματα που αναπτύσσουν σε σχέση στην οικογένειά τους και στο κοινωνικό τους περιβάλλον ... »(Γεωργιάδου &Καμπουρίδης, 2005). Ωστόσο, ο βοηθητικός ρόλος του σχολείου εκτείνεται πέρα από τις σημερινές ανάγκες των μαθητών. Το σχολείο στοχεύει να προετοιμάσει τους μαθητές για τη δημιουργική ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (Murgatroyd&Gray, 1996).

Ανεξάρτητα από την επιστημονική προσέγγιση, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η σχολική μονάδα δεν είναι παρά μια κοινωνική οργάνωση που διαθέτει πόρους (υλικοτεχνική, οικονομική, ανθρώπινη), έχει συνεχή επιρροή στο εξωτερικό περιβάλλον και επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους, δηλαδή την παροχή σύγχρονης και αναβαθμισμένη μάθηση στην εκπαιδευτική κοινότητα (Προκοπίδου, 2009).

## 2.2 Τι σημαίνει αποτελεσματικό σχολείο

Ο όρος "αποτελεσματικότητα" προέρχεται από τον τομέα των οικονομικών επιστημών και συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των μονάδων παραγωγής. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η επέκταση των επιπτώσεών της στην εκπαίδευση. Τα ερωτήματα που τίθενται αφορούν τα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής οργάνωσης καθώς και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που εργάζεται μέσα σε αυτό (Προκοπιάδου, 2009).

Ένας κοινός δείκτης της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η απόδοση των μαθητών στις εξετάσεις, ενώ η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών συστημάτων αναλύεται σε περιγραφικό επίπεδο, χωρίς τα προβλήματά τους να αποτελούν μέρος ενός θεωρητικού πλαισίου. Ο προσανατολισμός των μαθητών- απόδοσης αποκλείει σημαντικούς παράγοντες που έπρεπε να ληφθούν υπόψη, όπως σχολικό πλαίσιο, στόχοι, πρόγραμμα σπουδών και εσωτερικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Therianos (2007), «αυτός ο προσανατολισμός (δηλαδή μόνο οι επιδόσεις των φοιτητών σε εξετάσεις) έχει σε ορισμένες περιπτώσεις καταλήξει στην ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για την αποτυχία των μαθητών και την αποσύνθεση των εφαρμοζόμενων πολιτικών».

Οι συγγραφείς, όπως οι Stoll και Fink (1996), λένε ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό εάν προάγει την πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους περιβάλλον και εάν εξασφαλίζει ότι κάθε παιδί θα αξιοποιήσει πλήρως τη δυναμική του. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η πρόοδος των παιδιών θα συνεχιστεί και θα βελτιώνεται κάθε χρόνο. Αυτή η θεωρία είναι γνωστή ως

"θεωρία προστιθέμενης αξίας". Ωστόσο, ο Saunders (1998) θέτει το ερώτημα κατά πόσο η προσέγγιση προστιθέμενης αξίας συμβάλλει τελικά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης, δεδομένου ότι ορισμένες φορές η ανάλυση των δεδομένων γίνεται από εξωτερικούς φορείς, όπου δεν συμμετέχει ενεργά το προσωπικό του σχολείου.

Ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού βασίζεται στο μοντέλο "συστημικών πόρων". Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η αποδοτικότητα είναι η ικανότητα μιας οργάνωσης να αποκτά λίγους και επιθυμητούς πόρους. Πιο απλά, ο επιχειρησιακός στόχος ενός οργανισμού που βασίζεται σε αυτό το μοντέλο είναι να αποκτήσει περισσότερους πόρους, οι οποίοι μπορεί να είναι επιζήμιοι για την επίτευξη των πραγματικών αποτελεσμάτων που επιδιώκει η οργάνωση. Επειδή η δευτερογενής λειτουργία της απόκτησης πόρων ως μέσου γίνεται πρωταρχική λειτουργία, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα ο οργανισμός να χάσει τον πραγματικό προσανατολισμό του (Pasiardis, 2004). Μια άλλη άποψη της αποτελεσματικότητας του σχολείου, που σχετίζεται με την επέκταση της εξατομίκευσης και του ευρύτερου μεταμοντέρνου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, είναι η «διαφορική σχολική αποδοτικότητα». Αυτή η άποψη ασχολείται με την εξέταση της αποτελεσματικότητας μεταξύ διαφορετικών υποομάδων μαθητών, μαθημάτων, ενδιαφερόντων και τμημάτων τόσο στο σχολείο όσο και στα σχολεία (Charman, 1991).

Η σχολική αποτελεσματικότητα αφορά την επίδραση σχολικών παραγόντων όπως η σχολική διαχείριση και το κλίμα, καθώς και οι γνωστικές και συναισθηματικές επιδόσεις των μαθητών (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004). Σύμφωνα με τους Reynolds et al., αποτελεσματικότητα του σχολείου, εξετάζει το ερώτημα γιατί τα σχολεία με ένα αρχικά συγκρίσιμο επίπεδο μαθητών διαφέρουν σημαντικά στην επίτευξη των στόχων τους (Reynolds et al., 1994, σε: Kontakos, 2010), ενώ ο Sergiovanni προσπαθεί δώσει τη διαφοροποίηση μεταξύ των όρων "αποτελεσματικό" και "επιτυχημένο" σχολείο, υποστηρίζοντας ότι "το αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που τεχνικά επιτυγχάνει να αυξήσει τις επιδόσεις των μαθητών του, το οποίο δημιουργείται με βάση επίσημους και κοινούς διαγωνισμούς. το σχολείο θεωρείται ότι ανταποκρίνεται σε αυτό που απαιτεί από αυτό το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον" (Sergiovanni, 2001). Ο Peter Mortimore (1991) υποστηρίζει ότι είναι αποτελεσματικό το σχολείο του οποίου οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα από το αναμενόμενο με βάση τα δεδομένα και τα τελικά αποτελέσματα, ενώ σύμφωνα με τον Gaskell (1995), το αποτελεσματικό θεωρείται το σχολείο που μετρά την επιτυχία, όπως είναι η οποία

αποδεικνύεται ως απάντηση στις ανάγκες των σπουδαστών, συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών, όπως υποστηρίζει και η Παμουκτσόγλου (2001).

Ως αποκορύφωμα της προσπάθειας να προσεγγίσουμε με εννοιολογικό τρόπο τον όρο «Αποτελεσματικότητα Σχολείου» θα θεωρήσουμε ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν τα άτομα που αποτελούν τη δομή και συμμετέχουν στη λειτουργία του, διαχειρίζονται και δημιουργούν μια σχολική μονάδα που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις, προσδίδοντας στην οντότητα την προσωπικότητα των μαθητών, εξαλείφοντας οποιεσδήποτε ανισότητες και ενθαρρύνοντας την έκφραση της πολυπολιτισμικής πολυμορφίας.

## Κεφάλαιο 3. Διοικητική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος

### 3.1 Προσέγγιση στη σχολική Διοίκηση

Ο ρόλος του Διευθυντή ενισχύεται από την παρουσία ενός άλλου πόλου στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, εκείνου του υποδιευθυντή, ο οποίος καλείται να αντικαταστήσει τον Διευθυντή οπουδήποτε είναι απαραίτητο στις καθημερινές του λειτουργίες και να τον βοηθήσει τη δουλειά του. Όπως προκύπτει από την Υπουργική Απόφαση (αρ. Υ.353.1 / 324/105657 / Δ1 / 16-10-2002, άρθρο 33), όπου τα καθήκοντα και οι ευθύνες καθορίζονται λεπτομερώς, το έργο του υποδιευθυντή του σχολική μονάδα είναι:

(α) να αντικαταστήσει τον διευθυντή του σχολείου, όταν απουσιάζει.

(β) συνεργάζεται με τον διευθυντή και τον βοηθά στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

γ) είναι υπεύθυνος για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και την επεξεργασία της σχολικής αλληλογραφίας.

δ) καταρτίζει τον κατάλογο και συμπληρώνει και διαβιβάζει στις αρμόδιες υπηρεσίες τις στατιστικές και άλλες πληροφορίες που ζητούν.

ε) συντάσσει πρόγραμμα καθημερινής εποπτείας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και είναι υπεύθυνο για την εφαρμογή του.

στ) να είναι υπεύθυνος για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό που διορίζεται από τη λέσχη.

ζ) να φυλάσσει το υλικό του σχολείου και να εξασφαλίζουν την υποδοχή και την ορθή λειτουργία των διδακτικών μονάδων και του εξοπλισμού του σχολείου.

η) να είναι υπεύθυνος για την οργάνωση μαθητικών εκδηλώσεων και εκλογών (άρθρο 11 του Ν. 1566/85, άρθρο 33 της Υπουργικής Απόφασης Αριθ. Υ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002).

Αναλυτικότερα, ο υποδιευθυντής αναλαμβάνει επιμέρους διοικητικές αρμοδιότητες, μερικές των οποίων είναι η αρχειοθέτηση εγγράφων και η διεκπεραίωση υπηρεσιακής αλληλογραφίας, η σύνταξη απογραφικών δελτίων και η αποστολή στατιστικών στοιχείων στις αρμόδιες υπηρεσίες, η κατάρτιση προγράμματος εποπτών ημέρας, η τήρηση βιβλίου υλικού του σχολείου, η σύνταξη ωρολογίου προγράμματος των εργαστηρίων, και προγραμμάτων διεξαγωγής εξετάσεων, και άλλες (άρθρο 11 του

N. 1566/85, άρθρο 33 της Υπουργικής Απόφασης Αριθ. Υ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002).

Από την παραπάνω περιγραφή παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τα καθήκοντα του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τον διευθυντή του σχολείου στη δύσκολη και περίπλοκη δουλειά του.

Ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, καθώς το έργο του συνδέεται άμεσα με τον ρόλο επικοινωνίας που διαδραματίζει. Όλα όσα σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία κατευθύνεται από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς, «διοχετεύεται κατά κανόνα από την σχολική διεύθυνση» (Σαΐτης & Μιχόπουλος, 2005). Από την άλλη πλευρά, η κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ του Διευθυντή και του Υποδιευθυντή οδηγεί σε καλύτερο συντονισμό και έλεγχο της σχολικής δραστηριότητας, καθώς ο Υποδιευθυντής είναι ο σύνδεσμος μεταξύ διδασκόντων και Διευθυντή, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζει άλλους εκπαιδευτικούς να καλύψουν τις διοικητικές θέσεις στην ιεραρχία με μεγαλύτερη διοικητική εμπειρία και γνώση των διαδικασιών που απαιτούνται για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, λίγες μελέτες εξέτασαν τη συμπεριφορά του δεύτερου στην σχολική ιεραρχία (Ogilvie, 1977), δεδομένου ότι ο υποδιευθυντής έλαβε λίγη προσοχή από τους ερευνητές και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής (Greenfield, Marshall&Reed, 1986) σε αντίθεση με τον του διευθυντή του σχολείου, η οποία αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνητών. Αρχικά στη βιβλιογραφία, οι ρόλοι των υποδιευθυντών συνδέονταν κυρίως με την πειθαρχία και τη φοίτηση των σπουδαστών και επομένως θεωρούντο ότι έχουν μικρή επίδραση στη συνολική ηγεσία του σχολείου. Ωστόσο, με βάση το γεγονός ότι τα σχολεία υπόκεινται σε συνεχή μεταρρύθμιση, το ενδιαφέρον για τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή έχει σταδιακά αφαιρεθεί από την εκπλήρωση των παραδοσιακών λειτουργιών τους (Walker&Kwan, 2009).

Σήμερα, οι υποδιευθυντές θεωρούνται γενικά μέλη-κλειδιά της σχολικής διοίκησης, με τους οποίους οι διευθυντές μοιράζονται την ηγεσία τους (Kwan, 2009). Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, οι υποδιευθυντές έχουν συνήθως ένα ευρύ φάσμα ευθυνών που αποφασίζει ο διευθυντής.

Ο ρόλος τους εξελίχθηκε προς την κατεύθυνση της παροχής αρχικής υποστήριξης στον διευθυντή και στη συνέχεια στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Ωστόσο, οι υποδιευθυντές αναζητούν ένα ρόλο που υπερβαίνει την υποστήριξη των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Harvey, 1994). Οι νέοι επαγγελματικοί ορίζοντες τους είναι ουσιώδεις για τον προγραμματισμό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, γεγονός που θα διευκολύνει τη μελλοντική πρόοδό τους (Harvey&Sheridan, 1995). Για το λόγο αυτό, ο εντοπισμός και η αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών τους είναι μια κρίσιμη διαδικασία που οδηγεί το ρόλο τους σε ένα βήμα πέρα από όλα τα προϋπάρχοντα παραδοσιακά καθήκοντα.

Στην πραγματικότητα, οι υποδιευθυντές δυσκολεύονται να ασκήσουν το ρόλο τους, καθώς δεν είναι καθορισμένα με σαφήνεια τα διοικητικά καθήκοντα και ο ηγετικός ρόλος τους. Ωστόσο, όσο μεγαλύτερο είναι το σχολείο, τόσο πιο εύκολο είναι για τον υποδιευθυντή να εντοπίσει μια περιορισμένη σφαίρα δράσης για τον εαυτό του. Οι υποδιευθυντές φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι με το ρόλο τους στα μεγαλύτερα σχολεία. Φυσικά, οι περισσότεροι αισθάνονται τη διαμάχη που είναι αναμφισβήτητη στη θέση τους, επειδή είναι ο ενδιάμεσος δεσμός μεταξύ προσωπικού και διευθυντή ή μεταξύ ομάδων προσωπικού ή μεταξύ μαθητών και διευθυντή (Musgrave, 1968).

Στη χώρα μας, ο υποδιευθυντής δεν είναι μόνο ο αναπληρωτής του διευθυντή, αλλά και ο βοηθός του. Η διοικητική προσφορά του υποδιευθυντή θεωρείται απαραίτητη και σημαντική επειδή το έργο που πρέπει να γίνει τόσο από τον ίδιο όσο και από τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι περίπλοκο και δύσκολο (Hughes&James, 1999, James&Whiting, 1998). Ο Υποδιευθυντής έρχεται σε επαφή με τους γονείς και τους μαθητές, αφού είναι μάχιμος καθηγητής σχεδόν πλήρους απασχόλησης και έτσι έρχεται άμεσα σε επαφή με οποιοδήποτε πρόβλημα στην εκπαιδευτική μονάδα.

### 3.2 Βασικές ικανότητες/δεξιότητες ενός υποδιευθυντή σχολείου

Μελετώντας τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι κατά καιρούς εκφράζονται πολλές απόψεις σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι διαχειριστές της διοίκησης. Οι ικανότητες απόδοσης είναι "ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφοράς που επιδεικνύει ένας εργαζόμενος στο χώρο εργασίας για να παραδώσει ένα συγκεκριμένο έργο". Με απλά λόγια, "μια ικανότητα απόδοσης καθορίζει τι χρειάζεται ένας εργαζόμενος να γνωρίζει ή πώς συμπεριφέρεται για να μπορεί να κάνει κάτι σε ένα προκαθορισμένο έργο" (Χαλάς, 2001).

Επιπλέον, αν προσπαθήσουμε να επικεντρωθούμε στην προϋπόθεση της επάρκειας, οι Hoskins&Fredrikson τονίζουν ότι αυτό, σύμφωνα με τον ορισμό που

προτείνεται στην επίσημη έκθεση που υποβλήθηκε στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή από το 2008, περιλαμβάνει "δεξιότητες για την εφαρμογή της γνώσης, την τεχνογνωσία και τις δεξιότητες τα οποία απαιτούνται για να ανταποκριθούν επιτυχώς σε γνωστές, σταθερές αλλά και μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Δύο είναι τα κρίσιμα σημεία: να εφαρμοστεί αυτό που κάποιος γνωρίζει και μπορεί να κάνει σε συγκεκριμένες δραστηριότητες ή σε συγκεκριμένα είδη προβλημάτων, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να μεταφέρει τις δεξιότητες σε διαφορετικά πλαίσια " (Συτζιούκη, 2011).

Από μια άποψη, (Katz, 1974, στο Sait, 2005), τρεις είναι οι βασικές δεξιότητες που κάθε ηγέτης πρέπει να έχει για να επιτύχει το έργο του. Αυτές οι δεξιότητες είναι:

- Τεχνικές δεξιότητες που υποδεικνύουν την ικανότητα ενός ατόμου να εκτελεί κάποιο είδος δραστηριότητας που περιέχει μια μέθοδο, διαδικασία ή τεχνική.
- Ανθρώπινες δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα ενός διευθυντή να εργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας. Το άτομο με αυτές τις δεξιότητες δημιουργεί ένα καλό περιβάλλον εργασίας ώστε όλοι όσοι υπάρχουν μπορούν να εργαστούν και να εκφράσουν ελεύθερα και χωρίς φόβο.
- Νοητικές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν την ικανότητα ενός διευθυντή να βλέπει ολόκληρο τον οργανισμό ως σύνολο.

Όσον αφορά ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς, οι ικανότητες απόδοσης συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική τους ικανότητα, η οποία προϋποθέτει και απαιτεί από την πλευρά τους γνώση του αντικειμένου της διδασκαλίας και της διδακτικής ικανότητας, τις διαγνωστικές και συμβουλευτικές δεξιότητες, την ικανότητα διαχείρισης της τάξης, την ιδιωτική, στην καινοτομία, στην επικοινωνιακή ικανότητα και, τέλος, στην ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση (Ξωχέλλης, 2005).

Όσον αφορά την εκπαίδευση και δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας δεν παρέχει επιμόρφωση για τους ηγέτες της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 1985), υπάρχει ανάγκη επαναπροσδιορισμού της ηγεσίας της διοίκησης και της επικοινωνίας, καθώς υπάρχει και ταχεία εξέλιξη στο ρόλο του σχολείου, και επομένως στην άσκηση της διοίκησης. Με την επικράτηση της «διά βίου μάθησης» στη ζωή των εκπαιδευτικών και τη συνεχή κατάρτισή τους, θα δημιουργηθούν ικανοί εκπαιδευτικοί που θα μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις σύγχρονες σχολικές μονάδες (Φώκιαλη, Ράπτης 2008• Φώκιαλη, 2005, 2003• Κοντάκος κ.ά., 1999).

Επειδή «η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την κατάρτιση» (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008: 9), είναι καιρός να βελτιώσουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα στη χώρα μας και αυτό θα επιτευχθεί μόνο με την κατάλληλη εκπαίδευση των διευθυντών και υποδιευθυντών του σχολείου προκειμένου να αποκτήσουν τις απαραίτητες τεχνικές



γνώσεις και διοικητικές δεξιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζει ένα διευθυντικό προσωπικό. Γιατί αποτελεσματική διοίκηση δεν είναι ο παλαιότερος δάσκαλος, ούτε ο καλύτερος δάσκαλος, αλλά αυτός που διαθέτει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται από αυτή τη θέση (Σαΐτης κ.ά., 1997).

Σε ένα γενικό πλαίσιο, η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας των σχολικών ηγετών εξαρτάται από το εάν μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή των μελών του σχολείου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και προγραμματισμού, την επικοινωνία μεταξύ των πολλαπλών ομάδων στο σχολείο, τις διαφορές στις μονάδες, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις μεταξύ των μελών, την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος και τις βασικές δραστηριότητες διδασκαλίας και εκμάθησης (Cheng, 2005).

Οι Hoy και Miskel (1987) δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στη σχολική μονάδα συνδέεται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ηγετών (προσωπικότητα, κίνητρο εργασίας, δεξιότητες), μορφές ηγεσίας (προσωπικές σχέσεις, υποκίνηση, λήψη αποφάσεων, επικοινωνία) ιδιότητες των βασικών δομών του οργανισμού, ιδιότητες του ηγετικού ρόλου, ιδιότητες του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος (Μιχόπουλος, 1998).

Μεταξύ των χαρακτηριστικών ενός αρμόδιου ηγέτη που ασκεί αποτελεσματικά το έργο του είναι η νοημοσύνη, η πρωτοβουλία, η αυτοπεποίθηση και ο επαγγελματισμός, δηλαδή η «κατάκτηση της επαγγελματικής εμπειρίας, της επαγγελματικής διάκρισης και του επαγγελματικού εαυτού» (Ματσαγγούρας, 2005).

Σύμφωνα με τον Cleveland (1986), ένας αποτελεσματικός ηγέτης του σχολείου πρέπει να έχει ψυχική περιέργεια για όλα όσα συμβαίνουν στο εργασιακό του περιβάλλον, ένα πραγματικό ενδιαφέρον για τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων, προσωπική αίσθηση ευθύνης για τα σχολικά αποτελέσματα και τον αντίκτυπο στην ευρύτερη κοινωνία καθώς και την αίσθηση ότι οι κρίσεις είναι κανονικές και ότι τα προβλήματα ή οι συζητήσεις είναι δημιουργικές.

Από τις παραπάνω σκέψεις, οι οποίες αναφέρθηκαν, γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχουν κοινά κριτήρια για την απαρίθμηση ή την ομαδοποίηση των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης (Παπαδάτος, 2014). Από την άλλη πλευρά παρατηρούμε ότι κάθε συγγραφέας προσωπικής εμπειρίας για το παραπάνω σημαντικό θέμα εκφράζει ένα μεγάλο ποσοστό των απόψεών του.

Ωστόσο, είναι επιτακτική ανάγκη για τους σκοπούς της εργασίας να γίνει μια ταξινόμηση των **δεξιοτήτων ενός ηγέτη**, αλλά έχοντας κατά νου ότι η αποτελεσματικότητα και η απόδοση ενός ηγέτη σχετίζεται με το περιβάλλον και τη

διοικητική θέση. Αυτή η ταξινόμηση, επομένως, αναφέρεται σε τρεις ομάδες δεξιοτήτων (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012α):

1. Η ικανότητα συνεργασίας: Η συμπεριφορά και η δράση των μελών μιας ομάδας είναι ένα στοιχείο που δεν πρέπει να αφήνει αδιάφορη στον διευθυντή αυτής της ομάδας. Έτσι, στην περίπτωση του σχολείου, ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα: αίσθημα ευθύνης, ενδιαφέρον για την ολοκλήρωση του έργου, ενέργεια, επιμονή, πρωτοτυπία, αυτοπεποίθηση, ικανότητα επιρροής, ικανότητα συντονισμού άλλων με δυνατότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Όταν μιλάμε για «συναισθηματική νοημοσύνη», εννοούμε την ικανότητα του ανθρώπου για αυτογνωσία, και αυτοέλεγχο, για συνείδηση και ενσυναίσθηση, για την ικανότητα να εισέρχεται σε άλλους, να τις κατανοεί, να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να συνεργάζεται. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα από τα βασικά κλειδιά για την αποτελεσματική επικοινωνία και την οικοδόμηση μιας ουσιαστικής σχέσης μεταξύ ενός διευθυντή και ενός εκπαιδευτικού (Goleman, 2000).

2. Επαγγελματική ικανότητα: Ένα στέλεχος, ανεξάρτητα από τα επίπεδα διοίκησης, πρέπει να ρυθμίζει την εργασία του ώστε να μπορεί: αφενός, να εκτιμά καλύτερα τα καθήκοντα, τις ευθύνες και τα προβλήματα των υπαλλήλων του, αφετέρου, καλύτερη εποπτεία των συναδέλφων του και, τρίτον όσοι έχουν την εξουσία να λαμβάνουν ορθολογικές αποφάσεις. Σημειώνουμε ότι για να είναι αποτελεσματική η επαγγελματική ικανότητα του επιβλέποντος πρέπει να είναι αποτέλεσμα δύο σημαντικών μεταβλητών: της διοικητικής εμπειρίας που πρέπει να έχει ο επιβλέπων και της άριστης επιστημονικής κατάρτισης σε θέματα της αρμοδιότητάς του (Παπαδάτου, 2014).

3. Αντιληπτική ικανότητα: Αυτή η δεξιότητα, η οποία είναι περισσότερο απαραίτητη στην κορυφαία ηγεσία, υποδηλώνει ότι ένας ηγέτης-επόπτης δεν πρέπει μόνο να ασχολείται με καθημερινά θέματα ρουτίνας, δηλαδή να ενεργεί ως εκτελεστικό όργανο αλλά και ως παράγοντας. Πρέπει να "συνοδεύεται" από την παρατήρηση και τη διοικητική φαντασία - ενέργεια, έτσι ώστε μέσω της παρατήρησης στο εργασιακό περιβάλλον να είναι ικανή να επισημαίνει τυπικές λειτουργικές αδυναμίες και στη συνέχεια να σχεδιάζει - εφαρμόζοντας σύγχρονες και πιο βολικές μεθόδους και τεχνικές εργασίας.

Τα διευθυντικά στελέχη του σύγχρονου σχολείου (διευθυντής και υποδιευθυντής) προσκαλούνται να εργαστούν σε ένα δυναμικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από συχνές αλλαγές και πρέπει να χειρίζονται περίπλοκες καταστάσεις με ελλιπή πληροφόρηση. Ως εκ τούτου, εκτελούν ένα πολύπλοκο και δυναμικό

επάγγελμα, και θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις διαχείρισης και δεξιοτήτων για να μετατρέψουν τις γνώσεις τους στην πράξη. Φαίνεται ότι το έργο είναι δύσκολο και απαιτητικό με ειδικές και συνεχώς προσαρμοσμένες ανάγκες, πράγμα που συμβαίνει. Για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτού του επαγγέλματος, πρέπει να είναι οραματιστές αλλά και ηγέτες. Έτσι, οι υποδιευθυντές πρέπει να έχουν επαγγελματική πληρότητα και εμπιστοσύνη όσον αφορά την ικανότητά τους να εκτελούν ένα συγκεκριμένο έργο, καθώς και την επαγγελματική δεοντολογία. Αξιοποιώντας όλα τα παραπάνω στοιχεία, δημιουργούμε τις κατάλληλες συνθήκες για υψηλότερες επιδόσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου (Παπαδάτος, 2014).

Αναμφισβήτητα, η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ποιοτική και ποσοτική ανάπτυξη των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών (παιδαγωγική διάσταση) και στη διαχείριση της εξουσίας (διοικητική διάσταση) (Κουνούκλα, 2011).

Μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της θέσης του Υποδιευθυντή στο Σύγχρονο Σχολείο, σημειώνεται ότι ο θεσμός της υποδιεύθυνσης - παρά τη σπουδαιότητά του - δεν ορίζεται σαφώς στο ελληνικό σχολείο, καθώς δεν διαθέτει συγκεκριμένες, σαφείς και αποφασιστικές αρμοδιότητες, με αποτέλεσμα συχνά σύγχυση και συγκρούσεις εργασίας. Σε μια ιστορική ανασκόπηση παρατηρούμε ότι ο υποδιευθυντής απαιτείται μόνο να αναλάβει καθήκοντα ενώ ο διευθυντής απουσιάζει, έτσι ώστε το σχολείο να είναι περισσότερο μια "προσπάθεια συλλογής καθηκόντων παρά ενός σωστά καθορισμένου ρόλου" (Waters, 1989).

### 3.3 Παράμετροι αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής υποδιεύθυνσης

Εκτός από την προσωπικότητα του υποδιευθυντή που αναφέρεται στο προηγούμενο κεφάλαιο, η διεύθυνση και η υποδιεύθυνση, για να μπορέσουν να εκπληρώσουν επιτυχώς το έργο τους, πρέπει να πληρούν ορισμένες άλλες απαιτήσεις, καθώς η σχολική λειτουργία βασίζεται κυρίως στην ομαδική προσπάθεια. Τα πιο σημαντικά από αυτά είναι τα ακόλουθα (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012α):

1. Η ικανή σχολική ηγεσία.
2. Η ωριμότητα του διδακτικού προσωπικού. (Παπαδάτου, 2014).
3. Η θετική συνύπαρξη του διευθυντή με τον υποδιευθυντή (Σιμιντζή, 2009).
4. Η αξιοκρατική επιλογή των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων.
5. Η ωριμότητα των γονέων (Harris&Hopkins, 2000).



## Κεφάλαιο 4. Ιστορική εξέλιξη και θεσμικό – νομοθετικό πλαίσιο της σχολικής υποδιεύθυνσης

### 4.1 Η αναγκαιότητα της σχολικής υποδιεύθυνσης

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός που παρέχει εκπαιδευτική και διδακτική εργασία με απώτερο σκοπό την ψυχική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών για την ανάπτυξή τους σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να υποστηριχθεί από μια αρμόδια διοίκηση που να διασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις και μέσα για την ορθή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας.

Όσον αφορά τη σχολική διοίκηση, τα διοικητικά καθήκοντα αντιπροσωπεύουν το μεγαλύτερο μέρος των ευθυνών της σε σχέση με τα καθήκοντα παιδαγωγικής διδασκαλίας (Buckley, 1985).

Ωστόσο, το σύγχρονο σχολείο υπάρχει και εξελίσσεται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκο και δύσκολο (Σαΐτης, 1997), επομένως απαιτούνται ειδικές διοικητικές και ηγετικές ικανότητες από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου καθίσταται πιο περίπλοκος και απαιτητικός και είναι δύσκολο να εκτελεστούν τα καθήκοντά του με επιτυχία χωρίς τη βοήθεια των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, του υποδιευθυντή και του διδακτικού προσωπικού.

Η ανάγκη για διαχωρισμό των έργων και συνεπώς η ανάγκη για κατανομή της εξουσίας και της ευθύνης μέσα στις κοινωνικές οργανώσεις έχει επισημανθεί από πολλούς ειδικούς στην διοικητική επιστήμη (Koontzetal, 1980, Ξηροτύρη- Κουφίδου, 1997).

Ως βασικοί λόγοι που την υπαγορεύουν είναι οι εξής:

Οι άνθρωποι διαφέρουν στις ικανότητες, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, οι οποίες επιβάλλουν την αρχή της ανταλλαγής και εξειδίκευσης των έργων και την κατανομή της εξουσίας-ευθύνης.

Ένα άτομο δεν μπορεί να εκτελεί δύο εργασίες ταυτόχρονα (κριτήριο χρόνου).

Ένα άτομο δεν μπορεί να βρίσκεται σε δύο μέρη ταυτόχρονα (κριτήριο χώρου).

Με άλλα λόγια, η κατανομή του έργου είναι θέμα ανθρώπινης φύσης, χρόνου και χώρου σύμφωνα με την αρχή του περιορισμού της ανθρώπινης ικανότητας (Σαΐτης, 1998, Gulick 1947).

Η αποτελεσματική διαχείριση απαιτεί έναν ορισμένο αριθμό δυνατοτήτων που είναι απίθανο να είναι όλες μαζί σε ένα άτομο. Αλλά ακόμα κι αν είχαν τις δεξιότητες (π.χ. οργανωτική, αξιολόγηση, βελτίωση, κλπ.), δεν θα μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν με τον σωστό τρόπο λόγω έλλειψης χρόνου (Σαΐτης, 1998).

Επιπλέον, η κατανομή της εξουσίας στα διάφορα επίπεδα του οργανισμού αποτελεί βασική αρχή για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής οργάνωσης, καθώς εμποδίζει τη συγκέντρωση κάθε εξουσίας σε ένα άτομο και αποφεύγει τη δυσκινησία και την ακαμψία του οργανωτικού σχεδίου (Μιχόπουλος, 1993).

Εξάλλου, ο διευθυντής του σχολείου δεν πρέπει να σπαταλάει το χρόνο του επιλύοντας όλα τα ζητήματα που προκύπτουν από την οργανωτική δραστηριότητα της μονάδας, αλλά μόνο με αυτά που έχουν ιδιαίτερη σημασία για την οργάνωση (Σαΐτης, 2005, 2002, 1998, 1997, 1994; Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1997; Μιχόπουλος, 1993).

Η μεταφορά της εξουσίας είναι το κύριο εργαλείο του διαχειριστή, ώστε ο χρόνος του να είναι αφιερωμένος στη διοίκηση (π.χ. προγραμματισμός, συντονισμός κλπ.) Και να μην τερματίζεται στην εκτελεστική λειτουργία (Σαΐτης, 2008).

Τα παραπάνω αποδεικνύουν την ανάγκη να μεταβιβαστούν αρμοδιότητες-ευθύνες από τον διευθυντή του σχολείου στους υφισταμένους του και ιδιαίτερα στον υποδιευθυντή ο οποίος είναι ο κύριος βοηθός του και ο αναπληρωτής του. Η ενίσχυση του ρόλου του υποδιευθυντή (θεσμική και διοικητική) θα απαλλάξει τους διευθυντές των σχολείων από το υπερβολικό βάρος των καθημερινών και απρόβλεπτων προβλημάτων μικρής κλίμακας που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Έτσι, οι διευθυντές θα μπορούσαν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια σε γενικά εκπαιδευτικά θέματα που προωθούν το ακαδημαϊκό και παιδαγωγικό έργο της σχολικής μονάδας (Κουλουμπαρίτση, 2007).

Το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο δεν εξορθολογίζει το οργανωτικό πλαίσιο της εξουσίας και της ευθύνης. Παρόλο που ορίζει σαφώς τις θέσεις των διοίκησης των σχολικών μονάδων, δεν προσδιορίζει σαφείς αρμοδιότητες γι 'αυτό το ίδρυμα. Δεν παρέχεται καμία ανάθεση διοικητικής ευθύνης και εξουσιοδότησης στον υποδιευθυντή εκτός εάν ο διευθυντής της σχολής απουσιάζει. Η κατανομή της εξουσίας και της ευθύνης εντός της σχολικής μονάδας φαίνεται να εξαρτάται από την καλή διάθεση του διευθυντή του σχολείου, αν και θα πρέπει να υποστηρίζεται από το νόμο (Μιχόπουλος, 1993).

Ωστόσο, ο θεσμός της σχολικής υποδιεύθυνσης έχει μια τόσο μακρά ιστορία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, με νομοθετική ύπαρξη από το 1914 (Σαΐτης, 1998) φαίνεται ότι η παραμέληση της ανάθεσης τέτοιων ευθυνών να μην υποστηρίζεται

νομικά, και πρέπει να επαναπροσδιοριστεί από τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης, εξασφαλίζοντας μια πιο ορθολογική κατανομή της εξουσίας μεταξύ του Διευθυντή και του υποδιευθυντή.

#### 4.2 Προϋποθέσεις - παράγοντες αποτελεσματικής σχολικής υποδιεύθυνσης

Όπως φαίνεται από τη μελέτη της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ υψηλής ποιότητας ηγεσίας και αποτελεσματικών σχολείων (Ράπτης, 2006). Επίσης, η επίτευξη των στόχων ενός σχολείου εξαρτάται από την ικανότητα επιλογής και τοποθέτησης κατάλληλων στελεχών σε κάθε σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2005). Όπως αναφέρθηκε, παρόλο που ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι καθοριστικός για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των μονάδων εκπαίδευσης, το ίδιο το ίδρυμα καθιστά τον υποδιευθυντή μια "σπουδαία" διοικητική μονάδα.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι: η επιλογή των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων δεν βασίζεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται από τη θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης. Οι σχετικές έρευνες (Σαΐτης - Μιχόπουλος, 2005) έδειξαν ότι η πλειοψηφία των υποδιευθυντών δεν έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα σχολικής διαχείρισης ούτε έχουν ικανοποιητική πρακτική κατάρτιση σε όλα τα διοικητικά θέματα του σχολείου. Η πλειοψηφία των ατόμων που κατέχουν θέση υποδιευθυντή δεν διαθέτουν τις απαραίτητες διοικητικές δεξιότητες, τη διοικητική πείρα. Ως υπάλληλοι δεν απαλλάσσονται από τα διδακτικά καθήκοντά τους για να εκτελούν αποτελεσματικά τα διοικητικά καθήκοντά τους και δεν έχουν τη δέουσα εξουσία.

Η άρνηση των διευθυντών να αναθέτουν ή να μεταβιβάζουν μέρος των ευθυνών τους στους υφισταμένους τους είναι βασικός παράγοντας για την αναποτελεσματική υποδιεύθυνση. Ανεξάρτητα από τους λόγους αυτής της συμπεριφοράς (π.χ. συσσωρευμένες τάσεις, έλλειψη εμπιστοσύνης), το αποτέλεσμα μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη συνεργασίας ή σε πηγή ανταγωνισμού ή ακόμα και σε **ανοικτές συγκρούσεις**. Όπως φάνηκε από τη διεθνή βιβλιογραφία (Waters, 1989 · Theodorou, 1981 · Burnham, 1968: 177-179), λίγοι διευθυντές έχουν την ικανότητα και την προθυμία να μεταβιβάζουν την εξουσία στον υποδιευθυντή του σχολείου. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο υποδιευθυντής υποχρεούται να αναλάβει τα καθήκοντά του μόνο κατά τη διάρκεια της απουσίας του διευθυντή από το σχολείο (Paisey, 1992). Έτσι, βλέπουμε ότι η έννοια της "αυτοκρατορικής" κατεύθυνσης εξακολουθεί να είναι πραγματικότητα.

Μια εξίσου σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων της υποδιεύθυνσης είναι η προθυμία συνεργασίας με άλλους παράγοντες της σχολικής κοινότητας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπική κοινότητα) (Σαΐτης, 1998, 1994). Ο υποδιευθυντής, ως θεσμός της σχολικής διοίκησης, είναι ο «σύνδεσμος» μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, αλλά παράλληλα ενεργεί και ως εκπρόσωπος του διευθυντή στις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου (π.χ. με τους γονείς, την τοπική κοινωνία) όταν τον αντικαθιστά.

Η ικανότητα «συνεργασίας» πρέπει να είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον υποδιευθυντή λόγω του ασαφούς θεσμικού του ρόλου στη σχολική διοίκηση (συνεργατική διοίκηση) (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη, 1999:271; Goleman, 1998).

Ένας άλλος παράγοντας αποτελεσματικής σχολικής υποδιεύθυνσης είναι τα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων και η αξιολόγησή τους. Η σχετική νομοθεσία (Ν.3848 / 2010, αριθ. 15) ορίζει τα «νέα» προσόντα καθώς και τα «μετρήσιμα» κριτήρια επιλογής και τοποθέτησης των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων. Παρά την λεπτομερή απαρίθμηση-αξιολόγηση των επιμέρους κριτηρίων, η αρχαιότητα παραμένει προϋπόθεση για την επιλογή ενός υποψήφιου εκπαιδευτικού για τη θέση ενός υποδιευθυντή, αν και είναι γενικά αποδεκτό ότι ένας αποτελεσματικός υποδιευθυντής δεν είναι ούτε ο παλαιότερος ούτε ο καλύτερος δάσκαλος, αλλά ένας ο οποίος διαθέτει ορισμένες δεξιότητες, την ικανότητα να «συνεργάζεται» στο επαγγελματικό περιβάλλον και αντιληπτικές ικανότητες (Saitis, 1994: 44-45 · Paisey 1992: 142-147).

Τα **αρμόδια περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (ΠΥΣΔΕ)** που ελέγχουν τα κριτήρια των υποψηφίων υποψηφίων, δεν συγκροτούνται από ειδικούς με γνώση στον τομέα της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, έτσι ώστε οι επιλεγμένοι εκπαιδευτικοί να είναι στην πραγματικότητα οι καλύτεροι για την αντίστοιχη θέση και η σχολική διοίκηση με τα άξια στελέχη. Ο νομοθέτης δεν έχει μέχρι στιγμής καθιερώσει σαφή κριτήρια επιλογής των μελών των Συμβουλίων που θα εξετάσουν τους υποψήφιους υποδιευθυντές (Ν. 2043/92) (Δρούλια-Πολίτης, 2008).

Η μείωση του διδακτικού χρόνου των υποδιευθυντών είναι επίσης απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική υποδιεύθυνση. Ο υποδιευθυντής του σχολείου είναι κατά πρώτο και κύριο λόγο ένας καθηγητής πλήρους απασχόλησης στην τάξη του, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να εκτελεί σωστά και σταθερά το διοικητικό του έργο, το οποίο είναι ανθρώπινο αδύνατο.



Εάν το κράτος φροντίσει να μειώσει τον χρόνο διδασκαλίας του, ο υποδιευθυντής θα είναι πιο αποτελεσματικός και αποδοτικός στις διοικητικές του εργασίες.

Παροχή ισχυρότερων κινήτρων (υλικών και ηθών) για να καταστεί η θέση του υποδιευθυντή ελκυστική και να θεωρηθεί από τα μέλη της σχολικής κοινότητας "περισσότερο ως εκπρόσωπος της εξουσίας στο σχολείο και λιγότερο ως γραφειοκρατικό θύμα" (Σαΐτης, 1997) .

Υπάρχει επείγουσα ανάγκη να εκπαιδεύονται οι υποδιευθυντές των μονάδων σε θέματα σχολικής διοίκησης. Να προσαρμόζεται στα διοικητικά θέματα του σχολείου. Να διδάσκουν στους εκπαιδευτικούς τις σχετικές γνώσεις και εμπειρίες στην οργάνωση και διαχείριση της εκπαίδευσης. Οι σχετικές έρευνες έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών ηγετών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν έχουν διδαχθεί ποτέ μαθήματα στο θέμα της εκπαιδευτικής διοίκησης (Γουρναρόπουλος, 2006, Σαΐτης και Μιχοπούλος, 2005, Σαΐτης, 1997a, 1990, Ξωχέλλης, 1989 · Zavlanos, 1981). Επίσης, σχετικά με το θέμα των κατάρτισης διευθυντών, μια συγκριτική μελέτη (Αλεξογιαννοπούλου, 2006) έδειξε ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο υπάρχουν προγράμματα που "προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και άλλους που εκπαιδεύουν τους νεοεισερχόμενους καθώς και εκείνους με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις διοικητικές και ηγετικές τους ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την άσκηση της ηγεσίας του σχολείου (Σαΐτης, 2008a), γεγονός που θα εξασφαλίσει την ανάπτυξη ικανών σχολικών ηγετών, διευθυντών και υποδιευθυντών.

Θα ήταν ακόμη σημαντικό να αποκτηθεί διοικητική πείρα, εάν κάθε «μετεκπαιδευόμενος» υποδιευθυντής αναλαμβάνει την «ανταλλαγή» διοικητικών εργασιών. Αυτό σημαίνει να αλλάξει τα διοικητικά του καθήκοντα με τον διευθυντή του σχολείου για μια συμφωνημένη χρονική περίοδο επαρκή για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που δεν θα μπορούσε να αποκτήσει διαφορετικά (Σαΐτης, 2007b).

Προκειμένου να γίνει ένας εκπαιδευτικός, διευθυντής, πρέπει πρώτα να περάσει από ορισμένα στάδια, έτσι ώστε ο υπάλληλος να μπορεί να αποκτήσει μια «επαγγελματική μαθητεία» δίπλα σε έναν έμπειρο συνάδελφο. Ο βοηθός διευθυντής συμμετέχει ενεργά σε όλες τις εργασίες, τα γεγονότα και τις δραστηριότητες του σχολείου. Είναι η σύνδεση μεταξύ του διευθυντή και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και βοηθά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, πριν αναλάβει τα καθήκοντά του, ο υποδιευθυντής έχει την υποχρέωση να παρακολουθήσει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα

ενδοϋπηρεσιακής επικοινωνίας, την ανάπτυξη θετικού κλίματος στο σχολείο, την ανάπτυξη του προσωπικού, την αξιολόγηση και στελέχωση, τον συντονισμό των ομάδων εκπαιδευτικών, την προεδρία των συνεδριάσεων και τον προγραμματισμό. Το "Δίπλωμα Εκπαίδευσης στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αξιολόγηση" θεωρείται απαραίτητο προσόν για τη θέση του υποδιευθυντή. Εκτός από την εκπαίδευση των υποδιευθυντών πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους, η εκπαίδευσή τους συνεχίζεται συστηματικά κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Κυθραιώτης, 2003, Κυθραιώτης και Παστίδης, 2001).

Επίσης, πολύ σημαντική είναι η προσωπικότητα του **υποδιευθυντή** για την αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου. Ο **υποδιευθυντής** για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να έχει τρεις δεξιότητες: *ικανότητα συνεργασίας, επαγγελματική και αντιληπτική ικανότητα* (Σαΐτης, 1998). Θα πρέπει να είναι σε θέση να συνεργάζεται με το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων, αλλά και με τους μαθητές, τους γονείς και όλους τους φορείς παροχής εκπαίδευσης. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Everardetal. (2004), ένα διοικητικό στέλεχος πρέπει να είναι ικανό και αποτελεσματικό για να έχει τα εξής χαρακτηριστικά: αναλυτική σκέψη, αυτοπεποίθηση, δημιουργική ικανότητα, δυναμική βελτίωσης, υπευθυνότητα, επιρροή, στρατηγικές σκέψεις, σεβασμό για τους άλλους, διάθεση για ομαδική εργασία, κατανόηση του περιβάλλοντος, κατανόηση άλλων και ακεραιότητα. Με την εξασφάλιση αυτών των δεξιοτήτων σε μεγάλο βαθμό, ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής θα είναι σε θέση να συνεργαστούν δημιουργικά για να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ο υποδιευθυντής θα πρέπει επίσης να έχει μια «ισχυρή προσωπικότητα» επειδή περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο, λόγω της θέσης του, λαμβάνει τις μεγαλύτερες συναισθηματικές πιέσεις κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του. Πιέσεις λόγω του μεγάλου όγκου των καθηκόντων του (εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο) και της διαμάχης των ρόλων λόγω της ασάφειας του προσδιορισμού των ευθυνών του. Ο «ενδιάμεσος κρίκος» της διοικητικής ιεραρχίας καλείται συχνά να εξισορροπήσει τις αντιφάσεις και τις πιέσεις που δέχονται τόσο οι προϊστάμενοι όσο και οι υφιστάμενοι συνεργάτες της και να αποτελέσει «**κανάλι επικοινωνίας**» μεταξύ των διαφόρων ομάδων της σχολικής κοινότητας (διευθυντής, γονείς, μαθητές) που συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση του σχολείου και αντιπροσωπεύουν ουσιαστικά τον ανθρωποκεντρικό πολιτισμό του σχολείου ως οργανισμό (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκης, 1999: 271).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι πολύπλευρος, πολύπλοκος και συχνά αντιφατικός. Είναι επίσης «διορισμένος ηγέτης», «εκπαιδευτικός» και

«αποστολέας» που συνεργάζεται με και μέσω άλλων ανθρώπων για την επίτευξη των κύριων στόχων και δραστηριοτήτων του οργανισμού (Μαρίνος, 2005). Λόγω της διπλής του ικανότητας (διοικητικός και ταυτόχρονα εκπαιδευτικός ηγέτης) υποχρεούται να ενεργεί ως σύνδεσμος μεταξύ του σχολείου και των εκπαιδευτικών αρχών και, αφετέρου, ως μέλος της σχολικής κοινότητας υπόκειται στους ίδιους κανόνες όπως οι άλλοι εκπαιδευτικοί (Σαΐτης, 1997).

Όλα όσα ειπώθηκαν οδηγούν στο συμπέρασμα ότι είναι επιτακτική η αναβάθμιση της θέσης του Υποδιευθυντή με σαφή διοικητικά καθήκοντα και τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις. Έχοντας αδιαμφισβήτητα προσόντα θα είναι σε θέση να διαχειριστεί καλύτερα τα διοικητικά ζητήματα, να αποκτήσει "αυξημένη εξουσία" και να γίνει δεκτός τόσο από τον Διευθυντή όσο και από τον Σύλλογο Εκπαιδευτικών (Θεοδώρου, 1981: 56).

#### 4.3 Οι αρμοδιότητες του υποδιευθυντή

Ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας βοηθά τον διευθυντή να εκτελεί την καθημερινή του εργασία. Ωστόσο, αναλαμβάνει επίσης μέρος των διοικητικών ευθυνών του ίδιου του διευθυντή, έτσι ώστε ο τελευταίος να ασχοληθεί απερίσκεπτα με την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου και να είναι ακόμα πιο αποτελεσματικός στην άσκηση των πολύπλευρων και πολύπλευρων καθηκόντων του (Σαΐτης και Μιχόπουλος, 2005, σ. 44).

Τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του Υποδιευθυντή του σχολείου καθορίζονται από το άρθρο 33 της υπουργικής απόφασης Φ.353.1 / 324/105657 / Δ1 (ΦΕΚ 1340 / 16-10-2002, Β'), σύμφωνα με το οποίο, ειδικότερα, βοηθός διευθυντή:

1. Αντικαθιστά τον διευθυντή του σχολείου όταν δεν είναι παρόν, απουσιάζει ή παρεμποδίζεται και υποχρεούται να παραμείνει στο σχολείο σε όλες τις ώρες εργασίας.
2. Συνεργάζεται με τον διευθυντή και τον βοηθά στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.
3. Είναι υπεύθυνος για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και την επεξεργασία της σχολικής αλληλογραφίας.
4. Συντάσσει τα απογραφικά δελτία, συμπληρώνει και αποστέλλει τα στατιστικά στοιχεία στις αρμόδιες αρχές καθώς και κάθε άλλη πληροφορία που τους ζητά.
5. Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, προετοιμάζει το πρόγραμμα για εποπτικές αρχές της ημέρας και είναι υπεύθυνο για την εφαρμογή του.

6. Είναι υπεύθυνος για την έγκαιρη παραλαβή και διανομή των βιβλίων διδασκαλίας σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό που ορίζει ο σύλλογος.

7. Είναι υπεύθυνος για την οργάνωση μαθητικών μαθημάτων και φοιτητικών εκδηλώσεων.

8. Είναι υπεύθυνος για τη συντήρηση του υλικού βιβλίου και για την παροχή των εργαλείων επίβλεψης του σχολείου. Θα παραγγείλει τον κατάλληλο εξοπλισμό, θα τον παραλάβει και θα φροντίσει για τη συντήρηση και την ομαλή λειτουργία του.

9. Σε περίπτωση που δεν υφίσταται θέση υποδιευθυντή ο σύλλογος διδασκόντων, αναθέτει στα μέλη του τις παραπάνω αρμοδιότητες.

Το προαναφερθέν νομοθετικό κείμενο είναι το μόνο που περιγράφει καθήκοντα της θέσης και υπάρχει στη σχολική νομοθεσία σχετικά με τις αρμοδιότητες του Υποδιευθυντή. Η νομοθεσία δεν προβλέπει σαφείς και καθορισμένες ευθύνες για τον υποδιευθυντή, παρατηρείται ότι οι ευθύνες του περιορίζονται στις **γραφειοκρατικές διαδικασίες και δεν υπάρχει σαφής διευκρίνιση του ρόλου του.**

#### 4.4 Ο ρόλος του υποδιευθυντή

Ο Υποδιευθυντής ως διοικητική οντότητα στα Σχολεία στην Ελλάδα έχει μια σύντομη ιστορία σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες και ιδιαίτερα με την Αγγλία, όπου εδώ και πολλά χρόνια στα σχολεία εμφανίζεται δυναμικά ο θεσμός του Υποδιευθυντή. Ωστόσο, η ανάπτυξη αυτού του θεσμού τόσο στην Αγγλία όσο και στην Ελλάδα είναι ασταθής και σταδιακή και συνεχίζεται σε μια εποχή όπου τα σχολεία χρειάζονται ικανούς διαχειριστές (Theodorou, 1981, σελ. 51).

Η ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιεί τους όρους: βοηθός διευθυντή ή μεσαίο μέλος.

Ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι ζωτικής σημασίας για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, αλλά υπάρχουν ελάχιστες σχετικές έρευνες. Ο ρόλος του είναι διπλός και μερικές φορές αντιφατικός. Ο εκπαιδευτικός που γίνεται υποδιευθυντής μεταπήδα από ένα παιδαγωγικό τρόπο σκέψης σε έναν διοικητικό. Αφενός, είναι ο υπαρχηγός του σχολείου και, αφετέρου, ως διευθυντικό στέλεχος, πρέπει να ενεργεί εξ ονόματος των ανωτέρων του στην κεντρική διοίκηση και καλείται να εκτελεί τα διοικητικά του καθήκοντα με αίσθημα ευθύνης. Ο ρόλος του Υποδιευθυντή καθίσταται όλο και πιο πολύπλοκος και πολύπλευρος, ενώ οι ευθύνες και οι υποχρεώσεις του έχουν αυξηθεί. Ο υποδιευθυντής πρέπει να αντιμετωπίσει μία από τις πιο κρίσιμες προσκλήσεις, καθώς πρέπει να συντονίζει και να καθοδηγεί τους συναδέλφους του και ταυτόχρονα να εκτελεί το διδακτικό και εκπαιδευτικό του έργο.

Το μεγαλύτερο μέρος του ημερήσιου χρόνου εργασίας του είναι αφιερωμένο στη διδασκαλία, ενώ ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του δαπανάται για την οργάνωση και τη γραφειοκρατική διαχείριση σχολικών θεμάτων (Marinos, 2003, σ. 2).

Η ικανότητά του στη διδασκαλία δεν σημαίνει παρόμοια επιτυχία στη διοίκησή του (Θεοδώρου, 1981, σελ. 56). Οι βασικές ευθύνες που αναλαμβάνει ο Υποδιευθυντής είναι οι εξής:

- Γραφειοκρατία, όπως παραγγελία και προμήθεια υλικών, διαχείριση οικονομικών πόρων, τήρηση ωρών εργασίας, χειρισμός εγγράφων και εγκυκλίων, εκτελεστικοί κανονισμοί

- Επικοινωνία, όπως η διοργάνωση συνεδριάσεων του συλλόγου, η ενημέρωση και η μεταφορά δεδομένων, η ενημέρωση των γονέων, οι κοινωνικοί παράγοντες που συνεργάζονται, η διαχείριση κρίσεων

- Εκπαίδευση, όπως η αξιολόγηση και ανάπτυξη του προσωπικού, ο δημιουργός της συνεργασίας με τα μέλη, η ενημέρωση και η επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα μέλη του σχολείου, η καθοδήγηση και ο συντονισμός.

Ο υποδιευθυντής είναι ένα μοντέλο συμπεριφοράς για το προσωπικό και η καθημερινή του συμπεριφορά επηρεάζει το κλίμα του σχολείου (Μαρίνος, 2003, σ. 4).

Διατηρεί στενή επαφή με τους μαθητές και τους γονείς καθώς παραμένει καθηγητής σχεδόν πλήρους απασχόλησης και λαμβάνει διάφορες καταγγελίες από μέλη της σχολικής κοινότητας για τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα (Μπρίνια, 2008, σ.178). Αποτρέπει επίσης και διευθετεί τις συγκρούσεις μεταξύ των υφισταμένων, δίνει κίνητρα και καθοδηγεί τα μέλη που απαρτίζουν την εκπαιδευτική μονάδα, βοηθά τους μαθητές στην ομαλή συνύπαρξη, συνεργάζεται και τους καταλαβαίνει. Η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων είναι σημαντική καθώς και η συμβολή του στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στη διαμόρφωση αξιών και οραμάτων (Matthews and Crow, 2003, σελ. 244). Σημειώνεται ότι ο Υποδιευθυντής είναι ταυτόχρονα ηγέτης αλλά και αυτός που συνεργάζεται με όλους για να επιτύχει τους στόχους που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου ώστε να γίνει ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Σύμφωνα με τους Weller και Weller (2002), σημειώνεται ότι ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι πιο παιδαγωγικός παρά διοικητικός. Όσον αφορά το διοικητικό του έργο, δεν του ανατίθενται σαφείς ευθύνες και ο ρόλος που θα διαδραματίσει στη σχολική μονάδα εξαρτάται από τον διευθυντή και την καλή πρόθεση που θα έχει να του αναθέσει καθήκοντα. Ο Harvey (1994) δηλώνει στην έρευνα ότι ο ρόλος του Υποδιευθυντή εξαρτάται από την ανάγκη να διοριστεί ένα εκτελεστικό όργανο για να

βοηθήσει τον Διευθυντή να μειώσει τον φόρτο εργασίας του στη σχολική μονάδα ενώ ο Υποδιευθυντής αναλαμβάνει την ευθύνη για λιγότερο σημαντικά διοικητικά καθήκοντα.

Ο Kwan (2009) εξέφρασε παρόμοιες απόψεις με τον Harvey (1994) και εκτιμά ότι ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι ασαφής και περιορισμένος επειδή επικεντρώνεται σε καθημερινά καθήκοντα γραφείου, στη διοίκηση του προσωπικού και στην πειθαρχία του μαθητή για να εξασφαλίσει την τάξη και ασφάλεια στο σχολείο.

Οι Scoggins και Bishop (1993) υποστηρίζουν ότι η αναγνώριση του ρόλου του υποδιευθυντή είναι ελάχιστη ως ανύπαρκτη, ακριβώς όπως το κύρος που του αποδίδεται στη σχολική μονάδα. Μπορεί να θεωρηθεί άορατο και αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο σε εκείνο που υπηρετεί στη θέση αυτή.

Η έρευνα των Σαΐτη και Μιχόπουλου (2005) έδειξε ότι ο υποδιευθυντής έχει περιορισμένες και σταθερές ευθύνες καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του, ίσως λόγω της άρνησης ή απροθυμίας των διευθυντών για νέα διοικητικά καθήκοντα. Αυτή είναι η περίπτωση που οι Σαΐτη και Μιχόπουλος (2005) και ο Kelly (1987) καταλήγουν να μην ανανεώνουν τα καθήκοντά τους παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έχουν πραγματοποιηθεί.

Ο Θεοδώρου (1981) θεωρεί απαραίτητο να αναβαθμιστεί ο ρόλος του υποδιευθυντή ώστε να καταστεί εποικοδομητικός.

#### 4.5 Ο υποδιευθυντής και τα προσόντα του

Ο υποδιευθυντής του σχολείου έχει ευρύτερη εξουσία και ευθύνη απ' ό, τι ένας απλός εκπαιδευτικός και του δίνεται η ευκαιρία να ασκήσει μια μορφή εξουσίας. Ωστόσο, για να μπορέσει να εκτελέσει με επιτυχία τα καθήκοντά του ως κανονιστική και καταλυτική παρουσία στο σχολικό περιβάλλον, πρέπει να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες που χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

- Τεχνικές δεξιότητες Αυτές οι δεξιότητες σχετίζονται με την οργάνωση, για παράδειγμα, της σχολικής βιβλιοθήκης, μεθόδων διοικητικής εργασίας, έντυπου υλικού και άλλων υλικών όπως διδακτικό υλικό και άλλα. Η γνώση είναι σημαντική και απαραίτητη για τον υποδιευθυντή που εποπτεύει ορισμένες δραστηριότητες της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου.

- Ανθρώπινες δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη του σχολείου, να κατανοεί τα προβλήματα των μελών της σχολικής κοινότητας του και να επιλύει τυχόν διαφορές, να παρακινεί το

διδασκτικό προσωπικό και να συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού κλίματος.

• Διοικητικές δεξιότητες. Ο υποδιευθυντής πρέπει να διευθύνει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς για την εκτέλεση των διδασκτικών τους καθηκόντων και να τους επιβλέπει κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Αυτές οι δεξιότητες απαιτούν καλή επιστημονική κατάρτιση και διοικητική εμπειρία.

Οι παραπάνω δεξιότητες πρέπει να είναι το κύριο κριτήριο για την επιλογή του.

Ο υποδιευθυντής πρέπει:

1. Να είναι αποτελεσματικός.

2. Να εμπνέει εμπιστοσύνη τόσο στον διευθυντή όσο και στον σύλλογο των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική επικοινωνία μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

3. Να γνωρίζει πώς να δίνει οδηγίες στους υφιστάμενούς του και πώς να αντιμετωπίζετε τις εντάσεις των μελών της σχολικής μονάδας.

4. Να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες, να τους υποστηρίξει, κάνοντάς τους να αισθάνονται ξεχωριστοί.

5. Να αναλάβει πρωτοβουλίες και να προσφέρει λύσεις σε θέματα που σχετίζονται με εσωτερικές σχέσεις (διευθυντής-δάσκαλος ή δάσκαλος-μαθητής) ή εξωτερική (σχολική μονάδα με γονείς ή τοπική κοινότητα).

6. Να είναι ένας παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, με τη μάθηση κυρίως των νέων, τον τρόπο εκτέλεσης των διαφόρων διοικητικών καθηκόντων και την ύπαρξη ενός μοντέλου πολιτισμού για τους νέους συναδέλφους

7. Να αντιλαμβάνεται εγκαίρως την σχολική πραγματικότητα και ενημερώνετε εγκαίρως την κεντρική αρχή για σημαντικά θέματα που μπορεί να προκύψουν στο σχολείο.

8. Να είναι σε θέση να υιοθετήσει σχέδια δράσης και να εισαγάγει καινοτομίες.

9. Να αναγνωρίζει τη φύση του ρόλου του και να οριοθετεί τη σφαίρα δράσης του (Armstrong, 2009• Μαρίνος, 2003).

10. Να έχει τη δυνατότητα να «συνεργαστεί», επαγγελματική και αντιληπτική ικανότητα (Σαΐτης, 1994) και τις γνώσεις που απαιτούνται για μια διευθυντική θέση (Dean, 1995).

Τα προσόντα του Υποδιευθυντή δεν προέρχονται από την προϋπηρεσία και την παλαιότητά του, αλλά καλλιεργούνται με την εκπαίδευσή του στη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης (Παπαϊωάννου et al., 2013).

#### 4.6 Ο υποδιευθυντής και η επιμόρφωσή του

Η εκπαίδευση είναι ένας στρατηγικός θεσμός που προσφέρει την ευκαιρία για συνεχή ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των στελεχών καθώς και για τη συνολική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 1999, σελ.102).

Η σχολική διοίκηση δεν ήταν σε θέση να εκπαιδεύσει μέχρι πρόσφατα, αφού δεν υπήρχαν εξειδικευμένα προγράμματα για αυτούς στην Ελλάδα. Οι ταχείες επιστημονικές εξελίξεις και οι διάφορες εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν επισημάνει την ανάγκη για το προσωπικό της εκπαίδευσης να ενημερώνεται για τις νέες εξελίξεις και έχει οδηγήσει την κεντρική αρχή να δημιουργήσει το εκπαιδευτικό ίδρυμα για να επιμορφώση στελέχη του (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012). Ο υποδιευθυντής, ως ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία της λειτουργίας του σχολείου, προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη φύση του ρόλου του, είναι αναγκαίο να έχει επιστημονικές γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία, αλλά κυρίως να συνεχίσει την επαγγελματική του ανάπτυξη μέσω της συνεχούς και πολύπλευρης κατάρτισης (Παπαϊωάννου κ.α, 2013). Η εκπαίδευσή του είναι απαραίτητη όχι μόνο για την αποτελεσματικότερη εκτέλεση του έργου του, αλλά και για την αύξηση του κύρους του και της θετικής αποδοχής του από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς (Περσιάνης, 1990). Σημειώνεται ότι παρά την έντονη επιστημονική συζήτηση των τελευταίων ετών σχετικά με το θέμα της κατάρτισης του Υποδιευθυντή και τη σημασία του, η έρευνα που διεξάγεται στην Ελλάδα είναι περιορισμένη.

Ο υποδιευθυντής αντιμετωπίζει ποικίλες ευθύνες και καθήκοντα χωρίς οποιαδήποτε θεωρητική ή πρακτική εκπαίδευση και αυτό δικαιολογεί εν μέρει τη δυσπιστία του διευθυντή απέναντί του (Θεοδώρου, 1981).

Η έρευνα του Σαΐτη (1998) που πραγματοποίησαν οι υποδιευθυντές σχολείων σε αστικές και ημιαστικές περιοχές στην Ελλάδα έδειξε ότι δεν έχουν εκπαιδευτεί σε διοικητικά θέματα. Επομένως, οι Σαΐτη και Μιχόπουλος (2005) υποστηρίζουν ότι εκτελούν τα διοικητικά τους καθήκοντα με βάση τις καλές προθέσεις τους. Οι νέοι υποδιευθυντές επιδιώκουν την εκπαίδευσή τους σε διοικητικά θέματα ως μέσο προώθησης της διοικητικής ιεραρχίας.

Σε αυτές τις έρευνες, ενώ επιδεικνύεται η ανάγκη κατάρτισης των υποδιευθυντών, δεν επιχειρούν να ερευνήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απουσία σχετικών ερευνών στη χώρα μας επικεντρωμένων σε αυτό το ζήτημα. Το θέμα της ειδικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι επίσης καιρός να εισαχθεί στην Ελλάδα, παρέχοντας στους υποψήφιους την



ευκαιρία να προετοιμαστούν κατάλληλα για να διαχειριστούν μια σχολική μονάδα (Liberber, 2011). Τα πάντα για τη διοίκηση που υπήρχαν κατά τη διάρκεια των σπουδών παρέμειναν θεωρητικά, γεγονός που δυσχεραίνει τον θεσμό (Walker and Qian, 2006).

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στη διαχείριση και οργάνωση του σχολείου θα βελτιώσει την απόδοση του απαιτητικού ρόλου της.

Σε αντίθεση με το ελληνικό πλαίσιο στις ευρωπαϊκές χώρες, δόθηκε μεγάλη σημασία στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για υποδιευθυντές.

Σύμφωνα με τον White, Hilliard & Jackson (2011), επιλέχθηκαν 16 άτομα για να λάβουν μέρος σε ένα εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μελλοντικών ηγετών. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να προετοιμαστεί κατάλληλα για να αναλάβει τα καθήκοντά του στη σχολική μονάδα. Οι λόγοι που οδήγησαν στη δημιουργία της αναγκαιότητας του προγράμματος ήταν η έλλειψη εμπειρίας και επαγγελματικής κατάρτισης των στελεχών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το πρόγραμμα αυτό ήταν κερδοφόρο καθώς οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, ενίσχυσαν την επιθυμία τους να αναλάβουν ηγετικό ρόλο και άλλαξαν τη στάση τους απέναντι στη θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή. Ωστόσο, σημειώνεται ότι υπήρχαν τομείς στο πρόγραμμα που απαιτούσαν σημαντική βελτίωση.

Ο Jackman (2009) στη διδακτορική του διατριβή στο Πανεπιστήμιο της Γιούτα χρησιμοποίησε την αυτοβιογραφία ενός υποδιευθυντή για το πρώτο έτος της θητείας του και η έρευνά του στόχευε στη βελτίωση προγραμμάτων κατάρτισης για τους μελλοντικούς υποψηφίους στις ΗΠΑ. Η προσδοκία του ερευνητή ήταν να αποδείξει την ανάγκη για ξεχωριστή εκπαίδευση των υποδιευθυντών και Διευθυντών λόγω των διαφορετικών ρόλων τους. Έχει γίνει επιτακτική ανάγκη τα προγράμματα κατάρτισης να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα ώστε να καταστούν εκπαιδευτικοί ηγέτες.

Οι Herrington και Kearney (2012) έχουν εντοπίσει την εστίαση στις ανάγκες των διευθυντικών στελεχών στα περισσότερα προγράμματα κατάρτισης και εξετάζουν την ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων που απευθύνονται σε υποδιευθυντές.

Η έρευνα του Gurley, Anast-May & Lee (2015), παρουσίασε την αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης υποδιευθυντών από μόνα τους, οι οποίοι θεώρησαν ότι η θεωρητική εκπαίδευση ήταν αρκετή, αλλά τα προγράμματα αυτά υστερούσαν στην πράξη. Παρόλα αυτά, τους δόθηκε η ευκαιρία να συνεργαστούν με υποδιευθυντές άλλων σχολείων, να ακούσουν τις απόψεις των συναδέλφων, να μοιραστούν ιδέες και

να βρουν λύσεις σε θέματα που τους αφορούν, ενθαρρύνοντας ο ένας τον άλλον να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο τους.

Οι Petersetal (2016) διερεύνησαν την αξιολόγηση 12 αναπληρωτών διευθυντών που συμμετείχαν σε πρόγραμμα σπουδών πανεπιστημίου στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η αξιολόγησή τους οδηγεί στην ανάγκη δημιουργίας, βελτίωσης και ενημέρωσης τέτοιων προγραμμάτων.

Η εκπαίδευση των υποδιευθυντών είναι απαραίτητη τόσο πριν από την ανάληψη της νέας διοικητικής τους θέσης όσο και πέραν αυτής και πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους. Αυτά τα προγράμματα κατάρτισης πρέπει να είναι εξειδικευμένα και οι υποδιευθυντές θα πρέπει να εκπαιδεύονται από έμπειρους επαγγελματίες που διαθέτουν την κατάλληλη εμπειρία. Οι έμπειροι επαγγελματίες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να κατευθύνουν τον αρχάριο αναπτύσσοντας μια ειδική επικοινωνιακή σχέση μαζί του. Μέσω αυτής της επαφής, ο νέος υποδιευθυντής θα είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες του και να αισθανθεί ασφαλής, να μειώσει τους φόβους του και να μειώσει την αβεβαιότητά του. Εκτός από τα εκπαιδευτικά σεμινάρια, ένας υποδιευθυντής ή υποψήφιος μπορεί να έρθει σε επαφή με άλλους υποδιευθυντές και να ανταλλάξει απόψεις, ανησυχίες, ανησυχίες, οράματα, μηχανισμούς αμοιβαίας υποστήριξης, ακόμη και μηχανισμούς άμυνας και συναισθηματικής ενίσχυσης (Κατσουλάκης, 1999• Σεραφείμ , 2008• Weindling, 2004).

Από προγράμματα που εκτελούνται από καιρού εις καιρόν, είναι σημαντικό να συλλέγουμε υλικό αξιολόγησης με τις απόψεις των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των υποδιευθυντών για τη σημασία του ρόλου του υποδιευθυντή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Armstrong, 2009, σελ. 127-128). Σύμφωνα με τους Rintoul και Kennelly (2014), η συμμετοχή σε αυτές και η σωστή καθοδήγηση θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν οποιεσδήποτε δυσκολίες και προκλήσεις. Θα ωφεληθούν, καθώς θα μπορέσουν να αναλάβουν αποτελεσματικά τον ρόλο τους, να αντιμετωπίσουν συναισθηματικές προκλήσεις και να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές χωρίς άγχος.

Παρόλο που τα προγράμματα αυτά είναι περιορισμένα σε αριθμό, είναι υψηλής ποιότητας, επικεντρώνονται στην ενίσχυση των δεξιοτήτων τους και η συμμετοχή παρέχει υποστήριξη, καθοδήγηση και πρακτική κατάρτιση και υπάρχει σαφές ενδιαφέρον για τη συμβολή στην ανάπτυξή τους. Η επιτυχία αυτών των προγραμμάτων πηγάζει από την αυξημένη συμμετοχή των ενδιαφερομένων και προετοιμάζει τους

νέους υποδιευθυντές για να αντιμετωπίσουν την απαιτητική διοικητική τους θέση (Gurry, 2009, σελ. 95 · Gurleyetal, 2015, σελ. 235).

Οι προαναφερθείσες έρευνες έχουν επισημάνει την ανάγκη και τη βούληση των υποδιευθυντών για κατάρτιση, ώστε το γεγονός ότι οι υποδιευθυντές που καταφέρνουν να πάρουν τη θέση τους να μην έχουν ελλιπή γνώση.

#### 4.7 Η σχέση διευθυντή και υποδιευθυντή

Ο διευθυντής, ως διευθυντικό όργανο του σχολείου, θα πρέπει να ξεχωρίζει για την προσωπικότητά του και να έχει την ικανότητα να "δουλεύει μαζί" (Αθανασούλα-Ρέππα και Λαζαρίδου, 2008, σελ. 74). Ο διευθυντής, ως βασικός υπεύθυνος της ομάδας διαχείρισης, πρέπει να αναθέτει ευθύνες παρακολουθώντας την πρόοδο του έργου και έχει θετική πρόθεση να παρέχει συμβουλές και καθοδήγηση στους συνεργάτες του. Εάν ο υποδιευθυντής διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις και εμπειρία, η καθοδήγηση δεν είναι απαραίτητη και η εποπτεία είναι πιο χαλαρή. Αντιθέτως, εάν ο υποδιευθυντής είναι νέος, και χωρίς την απαιτούμενη πείρα, ο διευθυντής πρέπει να εφαρμόζει αντίθετη συμπεριφορά (Σαΐτης, 2011, σελ. 55).

Η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και υποδιευθυντή είναι απαραίτητη επειδή, όπως έχει αποδειχθεί, είναι ένας καλός και αποτελεσματικός ηγέτης που ξέρει να αναθέτει καθήκοντα και ευθύνες σε άλλους και διατηρεί τις πιο απαιτητικές ευθύνες για 'αυτούς (Σαΐτης, 1992, Ο υποδιευθυντής μπορεί να προσφέρει ανεκτίμητη βοήθεια στον διευθυντή, υπό την προϋπόθεση ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι πρόθυμος να τον αξιοποιήσει. Συχνά ένας ισχυρός υποδιευθυντής μπορεί να αποτελέσει απειλή για τον διευθυντή (Σαΐτης, 1998, σελ. 47). 1999) επισημαίνουν ότι μερικές φορές η στάση του διευθυντή απέναντι του μπορεί να προκαλέσει εντάσεις καθώς οι αντιλήψεις τους για τη διοικητική διαχείριση μπορεί να διαφέρουν. Ο Southworth (1988) αμφισβήτησε τη σκοπιμότητα μιας όμορφης συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα.

Παρά την ανάγκη ανάθεσης διοικητικής εργασίας, σημειώνεται ότι υπάρχει άρνηση των διευθυντών να αναθέτουν ορισμένες από τις ευθύνες τους στους υποδιευθυντές.. Για το λόγο αυτό πρέπει να υπάρχει σαφής ορισμός των ρόλων τους στη διοικητική διάρθρωση του σχολείου και ο καθένας έχει τον δικό του τομέα ευθύνης στον οποίο κινείται και ενεργεί αναλόγως (Theodorou, 1981, σελ. 52, 54).

Ο διευθυντής δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με την αρχή και τη λειτουργία του σχολείου. Είναι απαραίτητο να επιτραπεί στον υποδιευθυντή ο ίδιος ο ρόλος του, να παράσχει υποστήριξη, να τον ενθαρρύνει με συμβουλευτικό ρόλο και να του επιτρέψει να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Σε

περίπτωση που ο διευθυντής θαυμάζει και υποστηρίζει τις προσπάθειες του υποδιευθυντή, υπογραμμίζοντας τη σημασία και την αναγκαιότητα της θέσης του / της, η καριέρα του υποδιευθυντή μπορεί να εξελιχθεί (Armstrong, 2009, σελ. 274-275). Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να χρησιμοποιεί τις δεξιότητες και τις γνώσεις του υποδιευθυντή, καθώς είναι ο πιο έμπειρος άνθρωπος στο πλευρό του (Mason, 1989, σελ. 41).

Η έρευνα Akinsolou (2005) υπογραμμίζει τα οφέλη από την ανάθεση αρμοδιοτήτων που συμβάλλουν:

α) Στη μείωση του άγχους του .

β) Αύξηση του χρόνου του διαχειριστή για τις πιο σημαντικές διοικητικές εργασίες

γ) Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης του υποδιευθυντή.

Στην έρευνα, οι Marcoulides και Heck (1993) υποστηρίζουν ότι στα σχολεία όπου ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής έχουν οικοδομήσει ισχυρές σχέσεις συνεργασίας, διεγείρει και αυξάνει την πιθανότητα να διερευνά τις ηγετικές αρμοδιότητες του υποδιευθυντή και να αυξάνει την προοπτική ανάπτυξης και αποδοτικότητας του σχολείου .

Οι Hilliard και Newsome (2013) πιστεύουν ότι μέσω της προώθησης της συνεργασίας ο Υποδιευθυντής θα δώσει θετική ώθηση στη λειτουργία του σχολείου και θα συμβάλει αποτελεσματικά στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών. Ο διευθυντής πρέπει να αναγνωρίσει την αξία των υποδιευθυντών, να τους παράσχει την ελευθερία να αναπτύξουν καλές επικοινωνιακές σχέσεις με τα μέλη του σχολείου, να δείξει ενδιαφέρον για την κατάρτιση των υποδιευθυντών, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα και να αποφασίσει για τα ζητήματα του σχολείου. Οι Beycioglu, Ozer&Ugurly (2012) σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με υποδιευθυντές στην Τουρκία διαπίστωσαν ότι το περιθώριο διακριτικής ευχέρειας του ατόμου καθορίζεται από την καλή ή κακή πρόθεση του διευθυντή. Ο διευθυντής λαμβάνει τις τελικές αποφάσεις ενώ ο υποδιευθυντής έχει συμβουλευτικό ρόλο. Είναι συνεπώς εξαιρετικά σημαντικό να συνεργαστούν οι δύο στο σχολείο.

Η έρευνα του Chan, Webb&Bowen (2003) είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς οι υποδιευθυντές στην αρχή της σταδιοδρομίας τους είχαν διευθυντές, οι οποίοι τους καθοδηγούσαν και υποστήριζαν με κάθε προσπάθεια, τους έδιναν διάφορες διοικητικές ευθύνες για να τους επιτρέψουν αποκτήσουν την κατάλληλη εμπειρία, η οποία θα τους βοηθήσει να αναπτυχθούν. Ορισμένοι υποδιευθυντές βεβαίως υποστήριξαν ότι, λόγω έλλειψης χρόνου για επανεκπαίδευσης ή συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης, δεν

μπόρεσαν να αποκτήσουν εμπειρία στο μέλλον για να αναλάβουν το ρόλο του διευθυντή, έτσι προτιμούν να παραμείνουν υποδιευθυντές. Στην έρευνα, κλήθηκαν να αναφέρουν τις ευθύνες τους, οι οποίες ήταν: α) υποστήριξη του προσωπικού, β) ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης· και γ) τη διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος.

Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής θα πρέπει να εργαστούν συμπληρωματικά, αντιμετωπίζοντας από κοινού τις προκλήσεις και τις αυξημένες ανάγκες δημιουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου.

#### 4.8 Η σχέση υποδιευθυντή και συλλόγου διδασκόντων

Οι απαιτήσεις της θέσης του υποδιευθυντή είναι σημαντικές και ο ρόλος και η συμβολή του είναι παρεξηγημένη και υποτιμημένη στη συνείδηση των συναδέλφων του. Η αποστολή του υποδιευθυντή να εκτελεί σωστά τον διπλό του ρόλο μπορεί να οδηγήσει σε πολλές συγκρούσεις, δυσκολίες, πίεση χρόνου, διλήμματα και φόρτο εργασίας. Ο Υποδιευθυντής, για να μπορέσει να αντιμετωπίσει οποιεσδήποτε δυσκολίες, πρέπει να έχει νοημοσύνη, ακεραιότητα, υπομονή, επιμονή και ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας (Μαρίνος, 2003). Η ικανότητα του υποδιευθυντή να συνεργαστεί με το διδακτικό προσωπικό έχει μεγάλη σημασία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η συνεργασία αρχίζει με τις καλύτερες δυνατές συνθήκες και οι συγκρούσεις αποφεύγονται όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη σχολική νομοθεσία, καθώς και τον ρόλο και την αξία του ρόλου του υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα. Ο σύλλογος καθηγητών πρέπει να αισθάνεται τον υποδιευθυντή ως εταίρο χωρίς, φυσικά, να συγκαλύπτει τους ξεχωριστούς ρόλους και σεβασμό. Η υποστήριξη του θεσμού του Υποδιευθυντή από την κεντρική αρχή καθώς και του Διευθυντή και της Ομάδας Εκπαιδευτικών είναι αποφασιστικής σημασίας δεδομένου ότι η στήριξη αυτή θα καθορίσει αν έτσι ο Υποδιευθυντής συμβάλλει θετικά στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης (Περσιάνης, 1990).

Από την πλευρά του, ο Υποδιευθυντής πρέπει να αναπτύξει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, να προωθήσει την ανάπτυξη του προσωπικού ανάλογα με τις ανάγκες τους, να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους και να τους ενθαρρύνει (Περσιάνης, 1981, σ. 53). Οι εκπαιδευτικοί με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνονται να συνθέτουν και να εκφράζουν ιδέες σε ένα περιβάλλον ελευθερίας και άνεσης (Μπάκας, 2006, σελ. 230). Αυτό μεγιστοποιεί το αίσθημα ευθύνης, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και προσωπικοτήτων (Everard and Morris, 1999).

Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία δεν έχουν γίνει έρευνες που να εστιάζονται αποκλειστικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο και τη

συμβολή του Υποδιευθυντή στη σχολική κοινότητα, καθώς και εκείνες που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ του Υποδιευθυντή και των Καθηγητών.

Η έρευνα του Περσιάνη (1990) που διενεργήθηκε για τους υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων στην Κύπρο έδειξε ότι αρκετοί δάσκαλοι περιγράφουν τον υποδιευθυντή ως "καρφί" του διευθυντή, ενώ άλλοι ως άνθρωποι που έχουν την εντολή να τους υπερφορτώσουν με επιπλέον καθήκοντα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν θεωρούν ως έμπειρους τους υποδιευθυντές, επομένως δεν καταφεύγουν σε αυτούς όταν χρειάζονται βοήθεια. Η εύρεση λύσεων μαζί μπορεί να υπάρξει σε ένα περιβάλλον που ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ασφαλής και χωρίς περιορισμούς. Οι υποδιευθυντές από την πλευρά τους αισθάνονται έντονα την επιθυμία να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργούν ένα συνεργατικό κλίμα. Ο Beltramo (2014) θεωρεί ότι η διοικητική δύναμη έρχεται σε σύγκρουση με την εκπαιδευτική πλειοψηφία και οι Hilliard και Newsome (2013) υπογραμμίζουν την ανάγκη οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ τους προκειμένου να επιλυθούν καλύτερα τα προβλήματα του σχολείου.

Οι Harzell, Williams&Nelson (1995) επισημαίνουν ότι μερικές φορές ο υποδιευθυντής στην προσπάθειά του να υποστηρίξει έναν εκπαιδευτικό των οποίων οι πράξεις είναι ακατάλληλες μπορεί να βρεθεί σε κατάσταση αδυναμίας.

Οι Matthews and Crow (2003) υποστηρίζουν ότι η σχέση του Υποδιευθυντή με τους Εκπαιδευτικούς μπορεί να έχει θετικές και αρνητικές πτυχές. Οι υποδιευθυντές πρέπει να διαχωρίσουν τους ρόλους τους από τον δάσκαλο διότι τώρα έχουν διοικητικό ρόλο και για να το επιτύχουν, πρέπει να διατηρήσουν την ισορροπία και τις απαραίτητες αποστάσεις στις σχέσεις τους με τους δασκάλους. Είναι σύνηθες για πολλούς καθηγητές να αναλάβουν τη θέση υποδιευθυντή στα σχολεία τα οποία ήδη διδάσκουν να μην ενσωματώνονται στο σύλλογο. Ο διευθυντής έχει μεγάλη ευθύνη για αυτή τη συμπεριφορά, καθώς μπορεί να επηρεάσει αυτή την κατεύθυνση.

Ένας σημαντικός ρόλος στις σχέσεις ενός υποδιευθυντή και ενός διδακτικού προσωπικού παίζει το σχολείο προέλευσης του υποδιευθυντή και τα έτη υπηρεσίας του. Αν ο Υποδιευθυντής είναι εκπαιδευτικός του ίδιου σχολείου με πολλά χρόνια υπηρεσίας, ο σύλλογος δέχεται ευκολότερα και αν είναι «ξένος» και σχετικά μικρός τότε οι σχέσεις είναι δύσκολο να οικοδομηθούν.

Ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το χρόνο υπηρεσίας τους, πόσοι είναι παλιότεροι ή νέοι στη σχολική μονάδα. Οι ηλικιωμένοι εκπαιδευτικοί που βρισκόταν εδώ και πολλά χρόνια στο σχολείο αμφισβήτησαν τη θέση και την αξία του, επειδή αισθάνονται ότι είναι

υποδεέστερη δύναμη του νέου υποδιευθυντή, πιστεύουν ότι είναι άπειρος και δεν τον υπολογίζουν όσο πρέπει. Ο νέος υποδιευθυντής πρέπει να υιοθετήσει την κοινωνική αντίληψη των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό, ενώ από την άλλη έχει καθήκον να ενισχύσει και να συμβάλει αποτελεσματικά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος (Περσιανής, 1990, σελ. 44-45).

#### 4.9 Οι εμπειρίες των υποδιευθυντών από το ρόλο τους

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει καθήκοντα υποδιευθυντή έχει γίνει πιο περίπλοκο και απαιτητικό. Αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό είναι να επιδείξουμε τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους σχετικά με το νέο ρόλο τους στη σχολική μονάδα.

Σε προσωπικό επίπεδο για τους άλλους είναι μια ενδιαφέρουσα περίοδος που ανταμείβει τα επιτυχημένα χρόνια διδασκαλίας στην τάξη. Για ορισμένους, ήταν προσωπική φιλοδοξία να καταλάβουν μια διοικητική θέση που θα τους επέτρεπε να προχωρήσουν επαγγελματικά. Προφανώς η μετάβαση από τη διδασκαλία στη διοίκηση είναι μια δύσκολη διαδρομή και οι αλλαγές σχετίζονται με το ρόλο και τις ευθύνες. Από ψυχολογική άποψη, οι ίδιοι πιστεύουν ότι πρόκειται να περάσουν από ένα δύσκολο ταξίδι που τους ενοχλεί καθώς πρέπει να υιοθετήσουν νέους τρόπους σκέψης, συμπεριφοράς και επικοινωνίας με άλλα μέλη της σχολικής μονάδας (Armstrong, 2009, σ. 4).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Cushing (2003) κατέγραψε τις κύριες αιτίες της έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης που απορρέει από: α) στρες, β) χαμηλοί μισθοί λόγω σκληρών επιδομάτων απασχόλησης, γ) αύξηση των ημερήσιων ωρών εργασίας που είναι επιζήμιες για την οικογενειακή και προσωπική τους ζωή.

Οι υποψήφιοι που είναι υποδιευθυντές πριν υποβάλουν την αίτησή τους περνούν από διάφορα στάδια προβληματισμού σχετικά με το εάν θα είναι σε θέση να καταστούν αποτελεσματικοί ηγέτες και στη συνέχεια θα αποφασίσουν εάν θα υποβάλουν την αίτησή τους.

##### 1. Προπαρασκευαστικό

Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για τα καθήκοντά του, τα καθήκοντά του και τα δικαιώματά του, παίρνει μια γενική εικόνα της θέσης που πρόκειται να πάρει.

##### 2. Αποδοχή και προσδοκίες

Σε αυτό το στάδιο γνωρίζει τον νέο ρόλο που θα αναλάβει και είναι ενθουσιώδης λόγω του νέου περιεχομένου της δουλειάς και είναι κατά κύριο λόγο

αγχωτική καθώς πρέπει να διατηρήσει την ισορροπία μεταξύ των προσωπικών του προσδοκιών και των κανόνων που διέπουν τη νέα του θέση.

### 3. Προσαρμογής

Είναι το στάδιο στο οποίο ενδιαφέρεται να μάθει για την κουλτούρα του σχολείου που πρόκειται να διαχειριστεί. Ο βαθμός υποστήριξης από τον διευθυντή, το στυλ ηγεσίας και η δυναμική της ομάδας είναι σημαντικά στοιχεία. Ουσιαστικά, δημιουργεί μια πιο ρεαλιστική εικόνα του ρόλου του και των δεξιοτήτων που χρειάζεται για να το υλοποιήσει (Armstrong, 2009, σελ. 19).

Η έρευνα του Beltramo (2014) περιγράφει τις εμπειρίες των υποδιευθυντών σχολής της Καλιφόρνιας σχετικά με το ρόλο τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψαν τρεις ομάδες υποδιευθυντών.

Η πρώτη ομάδα ισχυρίστηκε ότι δεν ανταποκρίθηκε στον διπλό της ρόλο. Τα καθήκοντά του περιορίζονταν στα καθημερινά θέματα της λειτουργίας του σχολείου και αντιμετώπιζαν διάφορα προβλήματα, όπως υπερφόρτωση αρμοδιοτήτων, ανακρίβεια και συγκρούσεις. Ο διευθυντής δεν ανέθεσε ευθύνες παρά μόνο όταν απουσίαζε και δεν συμμετείχε στη λήψη αποφάσεων, με αποτέλεσμα ματαιοδοξία, απάθεια και έλλειψη ενδιαφέροντος να προχωρήσουν στη νέα τους θέση.

Η δεύτερη ομάδα ανέφερε ότι είχε σημαντικό μερίδιο στη σχολική διοίκηση. Οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές έχουν δημιουργήσει ισχυρές εταιρικές σχέσεις που έχουν εξελιχθεί σε φιλίες. Για τους υπόλοιπους καθηγητές, ο ρόλος του υποδιευθυντή κυριαρχείται από τον ρόλο του δασκάλου. Αυτός ο διπλός ρόλος δημιουργεί **έντονο στρες και εξάντληση.**

Η τρίτη ομάδα είχε εμπειρία και στοιχειώδη εκπαίδευση στη σχολική διοίκηση. Κατάφερε να ανταποκριθεί με επιτυχία στο διπλό της ρόλο και είχε ισχυρούς δεσμούς με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Φροντίζονταν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τους ενθάρρυναν και την υποστήριζαν αναπτύσσοντας διαπροσωπικούς δεσμούς επικοινωνίας. Θεώρησε επίσης ότι η βοήθεια και η συμβολή τους στο δύσκολο έργο του διευθυντή ήταν υψίστης σημασίας. Το ίδιο συμπέρασμα επιτεύχθηκε με την έρευνα των Beyciogluetal (2012), η οποία αποδίδει στην κατάρτιση των υποδιευθυντών τη δημιουργία ενός εποικοδομητικού κλίματος στο σχολείο.

Αντίθετα, οι Petrides, Jimes&Karaglani (2014) υποστηρίζουν ότι οι υποδιευθυντές περνούν μια περίοδο δυσαρέσκειας και απογοήτευσης, αισθάνονται μόνοι τους και αβοήθητοι, χωρίς καθοδήγηση και κυρίως υποστήριξη από τους δασκάλους και συχνά λόγω αυτών των αισθήσεων είναι απομονωμένοι ή ζητούν για



βοήθεια είτε γιατί είναι αμηχανία είτε γιατί φοβούνται ότι το αίτημα για υποστήριξη θα γίνει αντιληπτό ως ένδειξη αδυναμίας και περιορίζεται σε αυτο-διόρθωση και αυτοσχεδιασμό και η επιθυμία τους για εγκατάλειψη της θέσης τους είναι έντονη. Στο Rintoul και στο Goulais (2010), αν και δεν αναγνωρίζονται ως ηγέτες και αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες προσαρμογής στον μεταβαλλόμενο ρόλο τους, εξακολουθούν να έχουν την επιθυμία να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια να βρουν καινοτόμους τρόπους για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί δουλειά. Μια έρευνα του Mercer (2016) αναφέρει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ζητά καθοδήγηση και υποστήριξη εκτεταμένων εργασιών και σαφή οριοθέτηση του ρόλου.

Οι Chanetal (2003), καθώς επίσης και οι Kwan και Walker (2008), υπογραμμίζουν περιπτώσεις υποδιευθυντών που επιδιώκουν να ασκήσουν τις λειτουργίες του σχολείου λόγω της φιλοδοξίας τους να γίνουν διευθυντές και να αναλάβουν τη θέση του υποδιευθυντή ως προπαρασκευαστική. Από την άλλη, οι Marshall και Hooley (2006) προσδιορίζουν μια κατηγορία υποδιευθυντών που δεν προσβλέπουν στην επαγγελματική πρόοδο και είναι ικανοποιημένοι με το ρόλο τους.

Εν ολίγοις, θα μπορούσε κανείς να πει ότι η θετική ή αρνητική εμπειρία του υποδιευθυντή στον ρόλο του τον ενθαρρύνει ή τον εμποδίζει να συνεχίσει την πρόδοό του και καθιστά τον ρόλο του καθοριστικό για τη συμβολή της θέσης του στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

#### 4.10 Νομοθετικό πλαίσιο

**Η διαδικασία επιλογής Υποδιευθυντών Σχολείων ,  
Εργαστηριακών Κέντρων**

##### 4.10.1 Πρόσκληση - υποβολή αιτήσεων

Ο οικείος Διευθυντής Εκπαίδευσης προσκαλεί τους εκπαιδευτικούς που έχουν τα τυπικά προσόντα και επιθυμούν να ασκήσουν καθήκοντα υποδιευθυντή σχολικής μονάδας και εργαστηριακού κέντρου, καθώς και υπευθύνου τομέα Ε.Κ., να υποβάλουν αίτηση στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου ανήκουν οργανικά, εντός της προθεσμίας που προβλέπει η πρόσκληση.

Η πρόσκληση αναρτάται στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και κοινοποιείται σε όλες τις σχολικές μονάδες και εργαστηριακά κέντρα αρμοδιότητάς της.

#### *4.10.1.1 Επιλογή*

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, σε συνεδρίασή του και με βάση τα κριτήρια του άρθρου 20 του ν. 4327/2015, αφού συγκροτήσει εφορευτική επιτροπή, προβαίνει στη διαδικασία διατύπωσης γνώμης μέσω μυστικής ψηφοφορίας και συντάσσει αιτιολογημένη απόφαση επιλογής υποδιευθυντή ή όπου υποδιευθυντών της σχολικής μονάδας ή του εργαστηριακού κέντρου, καθώς και υπευθύνων των τομέων του Ε.Κ. Η απόφαση του συλλόγου διδασκόντων μαζί με το πρακτικό της επιλογής διαβιβάζονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ή του Ε.Κ. στο οικείο ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ της παρ. 13 του άρθρου 21 του ν. 4327/2015, το οποίο μετά από έλεγχο της συνδρομής των προϋποθέσεων, και της νομιμότητας της διαδικασίας διαμόρφωσης της απόφασης, επικυρώνει με πράξη του την τοποθέτηση. Σε περίπτωση που το οικείο ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ της παρ. 13 του άρθρου 21 του ν. 4327/2015 δεν εγκρίνει την επιλογή του συλλόγου των διδασκόντων θα πρέπει να αιτιολογήσει πλήρως την απόφασή του αυτή προς τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο οποίος παίρνει και την τελική απόφαση.

#### *4.10.1.2 Τοποθέτηση*

Οι υποδιευθυντές σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων, καθώς και οι υπεύθυνοι τομέων Ε.Κ. επιλέγονται από τα όργανα και με την διαδικασία του προηγούμενου άρθρου της παρούσας και τοποθετούνται με απόφαση του οικείου διευθυντή εκπαίδευσης.

#### *4.10.1.3 Θητεία*

Η επιλογή και τοποθέτηση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων, καθώς και υπευθύνων τομέων Ε.Κ γίνεται για τριετή θητεία, η οποία ξεκινά με την τοποθέτησή τους και λήγει την 31η Ιουλίου του τρίτου έτους που ακολουθεί την επιλογή τους. Η επιλογή και τοποθέτηση στις κενούμενες θέσεις γίνεται για το υπόλοιπο της θητείας αυτής.

#### *4.10.1.4 Πλήρωση κενών θέσεων*

Σε κενές ή κενούμενες θέσεις υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων και υπευθύνων τομέων Ε.Κ., η διαδικασία επιλογής επαναλαμβάνεται το αργότερο εντός τριών μηνών, με απόφαση του οικείου ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ της παρ. 13 του άρθρου 21 του ν. 4327/2015. Μέχρις ότου ολοκληρωθεί η επανάληψη της διαδικασίας οι κενές ή κενούμενες θέσεις υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πληρώνονται προσωρινά από εκπαιδευτικούς με οργανική θέση στη

συγκεκριμένη σχολική μονάδα, με βάση το κριτήριο της αρχαιότητας σύμφωνα με το χρόνο συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Στην περίπτωση των εργαστηριακών κέντρων οι κενές ή κενούμενες θέσεις υποδιευθυντών και υπεύθυνων τομέων πληρώνονται προσωρινά από εκπαιδευτικούς τοποθετημένους στη συγκεκριμένη μονάδα με βάση το προαναφερθέν κριτήριο. απαιτείται

#### 4.10.2 Ποιες είναι οι σχολικές μονάδες που μπορεί να έχουν κενή θέση υποδιευθυντή

Μέχρι πρότινος ο αριθμός των υποδιευθυντών σε κάθε σχολική μονάδα υπολογιζόταν με το αριθμό των τμημάτων. Με την ψήφιση του ν. 4547/2018 άλλαξε ως εξής:

Παράγραφος 6 του άρθρου 30 του ν. 4547/2018 για τον ορισμό υποδιευθυντή σε μία Σχολική Μονάδα

##### Άρθρο 6

Υποδιευθυντής ορίζεται στις σχολικές μονάδες όπου φοιτούν περισσότεροι από εκατόν είκοσι (120) μαθητές.

Αν στις σχολικές μονάδες του πρώτου εδαφίου φοιτούν περισσότεροι από διακόσιους εβδομήντα (270) μαθητές, ορίζεται και δεύτερος υποδιευθυντής.

Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) υποδιευθυντής ορίζεται εφόσον φοιτούν περισσότεροι από τριάντα (30) μαθητές και αν φοιτούν περισσότεροι από ογδόντα (80) μαθητές ορίζεται και δεύτερος υποδιευθυντής.



## Κεφάλαιο 5. Η ηγεσία

### 5.1 Η ηγεσία και η επιρροή της

Το θέμα της ηγεσίας είναι «από τα πλέον πολύπλοκα και συναρπαστικά στην οργανωσιακή συμπεριφορά και στη διοίκηση των οργανισμών» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Η ηγεσία είναι η ικανότητα άσκησης επιρροής σε μια ομάδα έχοντας στόχο να υλοποιηθεί ένα όραμα ή μια σειρά από μικρότερους στόχους, αλλά και η θέληση των οπαδών να διεκπεραιώσουν το συγκεκριμένο όραμα και τους στόχους τους. Μάλιστα είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζει κάθε μικρή ή μεγάλη, τυπική ή άτυπη κοινωνική οργάνωση, όπως συλλόγους, συνεταιρισμούς, επιχειρήσεις, κράτη, κ.ά. Προσδιορίζει τη λειτουργία τους, την εξέλιξή τους. Με αυτό το ζήτημα ασχολήθηκαν πολλές επιστήμες και κυρίως η Κοινωνιολογία, η Ιστορία, η Ψυχολογία, η Φιλοσοφία και η Πολιτική Επιστήμη (Μπουραντάς, 2002).

Αναμφισβήτητα είναι μία σύνθετη, δυναμική και πολύπλοκη διαδικασία από ανθρώπινες σχέσεις, αλληλοεπιδράσεις, αλλά και προσπάθεια επιβολής στόχων και απόψεων μεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών του, της ομάδας εργασίας του. «Ως ηγεσία θεωρείται η ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει ομοβάθμιους ή υφισταμένους του κατά τρόπο ώστε οι ενέργειές τους να υπηρετούν τους στόχους ενός οργανισμού. Αυτό μπορεί να γίνει με την καθοδήγηση, την ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων, την παρακίνηση, τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης κ.τ.λ.» (Πλατσίδου, 2010, σελ. 174). «Σύμφωνα με τους Koontz and O' Donnell, όπ. αναφ. στο Σαϊτή και Σαϊτής, (2011, σελ. 143), η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων».

Τελικά, η ηγεσία αποσκοπεί στο να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας για να εργαστούν με προθυμία αλλά και αποτελεσματικά. Να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους με βάση τη θέλησή τους και όχι με τον καταναγκασμό. Το τελευταίο επιβεβαιώνεται με τη διαπίστωση πως η ηγεσία είναι «η διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα» .

Μια άλλη προσέγγιση αφορά τον κοινωνικό και ηθικό της ρόλο καθώς θεωρεί πως η ηγεσία αποτελεί μια «βασική πτυχή που επηρεάζει με καταλυτικό τρόπο την οργάνωση, τη διοίκηση, την εποπτεία, τη λειτουργία και την απόδοση ενός οργανισμού και αποτελεί βασικό παράγοντα της ανθρώπινης παραγωγικότητας» Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει κοινωνικές και ηθικές διαστάσεις. Με άλλα λόγια, η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία κοινωνικού επηρεασμού που χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα και «η καθοδήγηση από ένα πρόσωπο/ μια ομάδα πάνω σε άλλα πρόσωπα/ ομάδες, προκειμένου να δομηθούν οι σχέσεις και οι δραστηριότητες και να επιτευχθούν οι ομαδικοί στόχοι» (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σελ. 186-187).

Παρ' όλες όμως τις διαφοροποιήσεις οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας συμφωνούν γενικά, σε δύο πράγματα:

- ✓ Η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία: εμφανίζεται μόνο στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
- ✓ Οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.

Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε έννοια της ηγεσίας, εξετάζει την επιρροή που ασκείται στους άλλους μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Υπάρχουν διαφορετικά είδη εξουσίας μέσω των οποίων κάποιος μπορεί να προσπαθήσει να επηρεάσει άλλους, και τα είδη αυτά προέρχονται από διαφορετικές πηγές. Για να κατανοήσει κάποιος την ηγεσία πρέπει να καταλάβει τη διαφορά μεταξύ της εξουσίας εκείνων που καθοδηγούν και της εξουσίας εκείνων που διατάζουν. Τούτα τα δύο μπερδεύονται συχνά το ένα με το άλλο. Η διαφορά μεταξύ της ηγεσίας και της διαταγής (εντολής ) βρίσκεται στις πηγές από τις οποίες προέρχεται η εξουσία (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Για να προσεγγίσουμε όμως καλύτερα τα είδη εξουσίας, αναφέρουμε επιγραμματικά τα *διάφορα στυλ ηγεσίας*, τα οποία προτιμούν οι διευθυντές/ κυρίαρχοι/ προϊστάμενοι/ αρχηγοί/ ηγέτες για να συμπεριφέρονται και φυσικά να διοικούν. Σύμφωνα με το μοντέλο ηγεσίας των Blake & Mouton (1964), υπάρχουν 5 θέσεις διοικητικού στυλ. Όταν ο διευθυντής/ ηγέτης είναι *παθητικός, πολιτικός, αδιάφορος* και ενδιαφέρεται για τα άκρως απαραίτητα, κατακρίνοντας συνεχώς τους άλλους για τα

λάθη τους, όταν είναι οικείος και ανθρωπιστικός με ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, που αγγίζει όμως την υπερβολή, την κολακεία, ο κατηγορηματικός ή αυταρχικός που δεν ενδιαφέρεται για τα αισθήματα των άλλων, δίνοντας μόνο εντολές. Διαχειριστικός ή ισορροπιστής, αλλά χωρίς στοιχεία καινοτομίας και δημιουργικότητας, παρακινητικός και δημοκρατικός, αντιμετωπίζοντας ψύχραιμα και αποφασιστικά δύσκολες καταστάσεις (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012). Πάντως, τα τρία βασικά μοντέλα ηγεσίας που εφαρμόζονται συνήθως στον χώρο της εκπαίδευσης είναι το αυταρχικό, το δημοκρατικό ή συμμετοχικό και το εξουσιοδοτημένο ή χαλαρό (Θεοφιλίδης, 1994, Ζαβλανός, 1998, Σαΐτης, 2002, Σαΐτης, 2008).

## 5.2 Σύγχρονες μορφές ηγεσίας

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ερευνητές ασχολήθηκαν με νεότερα στυλ ηγεσίας. Πρώτοι οι Burns (1978) και Bass (1985) μίλησαν για την ανάγκη να ασχοληθούν οι έρευνες ηγεσίας με το χαρισματικό, μετασχηματιστικό και οραματιστικό μοντέλο. Ο λόγος ήταν ότι όλες οι προηγούμενες μορφές ηγεσίας εστίαζαν σε συγκεκριμένους στόχους, κυρίως οικονομικούς, σε μέτρα απόδοσης, όπως η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα, στη στεγνή σχέση ηγέτη-υφιστάμενων με εντολές και κατευθύνσεις, σε «υποθέσεις οικονομικού κόστους-οφέλους» (Bass, 1985). Δεν έδειχναν ενδιαφέρον για τον άνθρωπο, τα συναισθήματα, τις αξίες και το όραμα του ηγέτη. Για τη συναισθηματική και πνευματική ανάταση, την έμπνευση και την εξατομικευμένη προσέγγιση.

Σύμφωνα με τον Bryman (1992) αυτό επιτεύχθηκε με το έργο των Burns (1978) και Bass (1985) και σε αυτό στηρίχτηκε για να ολοκληρώσει τον διαχωρισμό μεταξύ των πιο παραδοσιακών και των νέων θεωριών ηγεσίας. Μέσα από τα δικά τους έργα προέκυψαν οι θεωρίες χαρισματικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι οποίες αποτελούν πλέον τις πιο συχνά εξεταζόμενες θεωρίες (Avolio 2005, Lowe&Gardner 2000).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι νεότερες ερευνητικές προσπάθειες που μελετούν τις διαδικασίες και τους τρόπους που οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επηρεάζουν θετικά την ομάδα και τη συμπεριφορά της. Δεν είναι λίγες οι μελέτες που σχετίζονται με την απόδοση και την αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων/σών καταλήγοντας πως η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει την απόδοση. Οι παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο είναι η δέσμευση της ομάδας, η ικανοποίηση και των δύο πλευρών, σαφώς η αναγνώριση, το αίσθημα δικαιοσύνης εκ μέρους των οπαδών (Liao&Chuang 2007, Walumbwaetal 2008). Επιπλέον, σύμφωνα με άλλες μελέτες έχει

αποδειχτεί πως η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει την εργασία των οπαδών και την ποιότητά της, με κύριους παράγοντες την ποικιλία, την ανάπτυξη (προσωπική και επαγγελματική), την αυτονομία και την ανατροφοδότηση (Piccolo&Colquitt 2006), καθώς και με την εμπιστοσύνη προς τον ηγέτη (Wangetal 2005). Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι συμμετέχοντες/σες σε ομάδες αισθάνονται πιο δραστήριοι, αποτελεσματικοί και ενεργητικοί, λαμβάνοντας περισσότερη ισχύ και συνοχή μέσα από την ομάδα (Bassetal, 2003, Bono&Judge 2003).

### 5.1.1 Χαρισματική, συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία

Οι ρίζες της έννοιας της *χαρισματικής* ηγεσίας εντοπίζονται στα μέσα της δεκαετίας του 1920 όταν ο κοινωνιολόγος Max Weber, καθώς διέκρινε τις τρεις μορφές κυριαρχίας, αναφέρθηκε στη *χαρισματική κυριαρχία/ ηγεσία*. Την περιέγραψε ως ένα συνδυασμό χαρακτηριστικών που προσελκύουν, γοητεύουν, «μαγνητίζουν» (Μπουραντάς, 2002, σελ. 347) και τελικά επηρεάζουν άλλα άτομα. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), χαρισματικός είναι ο ηγέτης που διαθέτει αυτοπεποίθηση, όραμα, αφοσίωση και πίστη, μη συμβατική συμπεριφορά, αποτελεσματική επικοινωνία και τέλος, συνιστά φορέα αλλαγών. Ο χαρισματικός ηγέτης, όντας φορέας προσωπικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων, ασκεί βαθυστόχαστη και αξιοσημείωτη επιρροή στους “οπαδούς” του (House, 1992).

Το χάρισμα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει μετασχηματιστική ηγεσία (Kamsaris, 2016) και γύρω από τη συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας έγιναν πολλές συζητήσεις και αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες για το αν είναι αυτόνομη ή μία από τις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Διότι, όταν ασκείται χαρισματική ηγεσία υπάρχει όραμα για βελτίωση συνθηκών ζωής όλων των ανθρώπων, για αξίες και ιδανικά όπως η ελευθερία, η ισότητα, το ήθος, η ειρήνη που στόχος είναι να ισχύουν για όλους. Όλα τα μηνύματα είναι μελλοντικοί στόχοι, αλλά εφικτοί μιας και αναφέρονται σε ηθικές δεσμεύσεις όλης της ομάδας μα και του κάθε μέλους χωριστά.

Ο χαρισματικός ηγέτης στοχεύει σε υψηλές προσδοκίες από την ομάδα του, την εμπιστεύεται και περιμένει άριστα αποτελέσματα λόγω των μεγάλων ικανοτήτων τους, κατά την άποψή του. Σύμφωνα με μελέτες αυτή η ηγεσία επηρεάζει θετικά τον ηγέτη και την ομάδα λόγω υψηλής ενεργοποίησης και αποτελεσματικότητας (Shamir, 2007), (House, 1992). Η προσωπικότητα, η αυτοπεποίθηση, η κυριαρχία στους υφισταμένους του, όπως και η πίστη στην ηθική δικαιοσύνη των απόψεων των “οπαδών” του είναι αυτό που χαρακτηρίζει τον χαρισματικό ηγέτη (Bass, 1985; Avolio και Bass, 1986).



Η χαρισματική ηγεσία (charismatic leadership), η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) και η οραματική ηγεσία (visionary leadership) ανήκουν στα νεότερα και πιο σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας, στις νεοχαρισματικές θεωρίες (“neocharismatic” theories) κατά τους House & Aditya (1997) ή θεωρίες της «νέας ηγεσίας» (“new leadership” theories) κατά τον Bryman (1993). Ίσως γι’ αυτό τα στοιχεία της προσωπικότητας του χαρισματικού ηγέτη βρίσκουν απόλυτη ταύτιση με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως παρουσιάστηκαν από τον Burns (1978) στο πεδίο της πολιτικής και τον Bass (1985) στο πεδίο της διοίκησης των επιχειρήσεων. Στη συνέχεια οι δύο ερευνητές ανέπτυξαν και τη συναλλακτική ηγεσία.

Στάδιο 1	Στάδιο 2	Στάδιο 3	Στάδιο 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανακαλύπτει ευκαιρίες και αδυναμίες στην υφιστάμενη κατάσταση</li> <li>• Υψηλή ευαισθησία με τις ανάγκες των ενδιαφερομένων</li> <li>• Διαμόρφωση ενός ιδανικού στρατηγικού οράματος</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επικοινωνεί το όραμα</li> <li>• Τονίζει το απαράδεκτο της κατεστημένης κατάστασης και τη σημαντικότητα του οράματος</li> <li>• Έμφαση στην παρακίνηση των συνεργατών του (followers)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Χτίζει εμπιστοσύνη μέσω επιτυχιών, ανάληψης προσωπικού κινδύνου, αυτοθυσίας και αντισυμβατικής συμπεριφοράς</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δείχνει τα μέσα για την επίτευξη του οράματος μέσω σχεδιασμού, ενδυνάμωσης των συνεργατών του και αντισυμβατικών τακτικών</li> </ul>

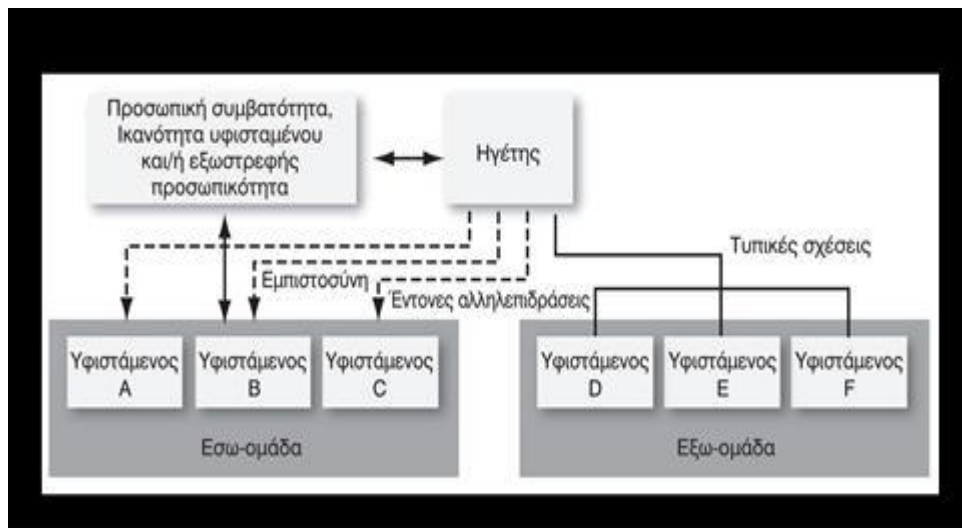
Πίνακας 1: Στάδια της χαρισματικής ηγεσίας  
 Πηγή: Μπουραντάς, Δ. (2002)

Η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) διαφέρει πολύ από την χαρισματική, καθώς αφορά ακριβώς τη συναλλαγή μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων. Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), ο Burns το 1978 είχε συνδέσει τους συναλλακτικούς ηγέτες με τα πολιτικά πρόσωπα που κινούνται μόνο με ανταμοιβές. Κατά τον Bass (1985) η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας χαρακτηρίζεται από 4 διαστάσεις:

1. *έκτακτη ανταμοιβή (contingentreward)*-ο ηγέτης ανταμείβει ανάλογα με τις επιδόσεις και την τήρηση των εκ των προτέρων συμφωνηθέντων
2. *ενεργητική διαχείριση (activemanagement)*-ο ηγέτης ελέγχει και συνεχώς επιβλέπει και όταν χρειάζεται αναλαμβάνει αμέσως δράση
3. *παθητική διαχείριση (passivemanagement)*-ο ηγέτης αν και παρακολουθεί δεν επεμβαίνει παρά μόνο όταν τα πράγματα είναι πολύ σοβαρά. Για να διορθώσει και όχι να προλάβει το λάθος
4. *ηγεσία τύπου 'laissez – faire'*-ο ηγέτης είναι σχεδόν ανύπαρκτος. Δεν αναλαμβάνει ευθύνες, αποφεύγει την εμπλοκή σε οτιδήποτε, δεν ικανοποιεί τις ανάγκες των οπαδών/ μελών της ομάδας του και δεν έχει άποψη για τα πιο σοβαρά θέματα.

Σε κάθε περίπτωση, ο συναλλακτικός ηγέτης/ προϊστάμενος παρακολουθεί προσεκτικά τις ανάγκες που έχουν οι υφιστάμενοι/ τα μέλη και τις ικανοποιεί μόνο με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία. Αυτοί με τη σειρά τους «συμμορφώνονται», δεσμεύονται να υπηρετούν τον φορέα, να είναι υπέρ του δέοντος παραγωγικοί, κ.ά. (Πασιαρδής, 2012, σελ. 19). Δηλαδή, συναλλακτικός είναι ο ηγέτης, ο οποίος ωθεί τους οπαδούς του να δράσουν, δίνοντάς τους ανταλλάγματα με τη μορφή ανταμοιβής, αποφυγής τιμωρίας, κύρους κ.α. (Burns, 1978). Επιπροσθέτως, κατά τον Πασιαρδή (2012, σελ. 19) «στη συναλλακτική ηγεσία αμφότερα τα συμβαλλόμενα μέρη αναγνωρίζουν τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας που ο ένας έχει στον άλλο και μαζί συνεχίζουν να ακολουθούν αντίστοιχους σκοπούς. Οι άνθρωποι δεν δεσμεύονται μαζί από έναν αμοιβαία παρόμοιο σκοπό, αλλά μάλλον δεσμεύονται στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας, επωφελούς «ανταλλαγής προϊόντων».

Οι συναλλακτικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να προσφέρουν δουλειές, ασφάλεια, διάρκεια αξιώματος και βρίσκονται σε μεγαλύτερη συναλλαγή, συνεργασία και συμμόρφωση των εργαζομένων. Κατευθύνουν τους εργαζόμενους προς καθιερωμένους στόχους διευκρινίζοντας τις απαιτήσεις ως προς το ρόλο και τα καθήκοντα. (Ρέππα, 2012).



Διάγραμμα 1: Μοντέλο συναλλαγής Ηγέτη-Μέλους

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

Στην περίπτωση όμως της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουμε πολλές ομοιότητες με τη χαρισματική ηγεσία. Ο Μπουραντάς (2002, σελ. 350) την ονομάζει «ηγεσία αλλαγών» και επισημαίνει πως «η διαφορά με την προηγούμενη έννοια είναι στην έμφαση που αποδίδεται στη διάθεση και την ικανότητα του ηγέτη να συλλάβει, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει σημαντικές αλλαγές-τομές στους στόχους, στη στρατηγική, στην κουλτούρα, στις δομές, στις δραστηριότητες, στις σχέσεις με το περιβάλλον κλπ. της οργάνωσης, πράγματα τα οποία είναι απαραίτητα για τη δυναμική ανάπτυξη και προσαρμογή της οργάνωσης στις εξελίξεις».

Όπως αναφέρει ο Bass (1985) κινείται γύρω από τέσσερις διαστάσεις: την επιρροή με βάση τα ιδανικά (idealized influence), την εμπνευστική παρακίνηση (inspirational motivation), τη διανοητική παρακίνηση (intellectual stimulation) και το ενδιαφέρον για το άτομο (individualized consideration). Σε αυτό το δημοκρατικό, εξελιγμένο και εμπνευσμένο μοντέλο στηρίζεται η δική μας έρευνα ευελπιστώντας να αξιοποιηθεί με σύνεση και αξιοσύνη από εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων που έχουν όραμα και ως μετασχηματιστικοί ηγέτες το μεταλαμπαδεύουν στα μέλη των ομάδων τους. Διότι, μετασχηματιστικός είναι ο ηγέτης, που εμπνέει τους οπαδούς του, τους βοηθάει να καταλάβουν μόνοι τους για το τι είναι σημαντικό για τους ίδιους, την ομάδα, την επιχείρηση/οργανισμό, αλλά και ολόκληρη την κοινωνία, κινούμενοι ανοδικά στην πυραμίδα αναγκών του Maslow.

Στην έρευνα του Bass (1985) συνέβαλε ουσιαστικά η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου μέτρησης του συναλλακτικού και του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας σε οργανισμούς, ιδρύματα, επιχειρήσεις. Το εργαλείο ονομάζεται

Πολυπαραγοντικό Μοντέλο Ηγεσίας (MultifactorLeadershipQuestionnaire-MLQ), περιλαμβάνει 3 άξονες: τη μετασχηματιστική, τη συναλλακτική και την αδιάφορη ηγεσία, ενώ υπέστη αλλαγές και εξελίχθηκε κατά την πάροδο των χρόνων.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης «μεταμορφώνει» τους υφισταμένους του, ανεβάζοντάς τους σε υψηλότερα επίπεδα, με σκοπό να τον βοηθούν στην εκπλήρωση των στόχων του. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν είναι ένα απλό δούνα λαβείν.

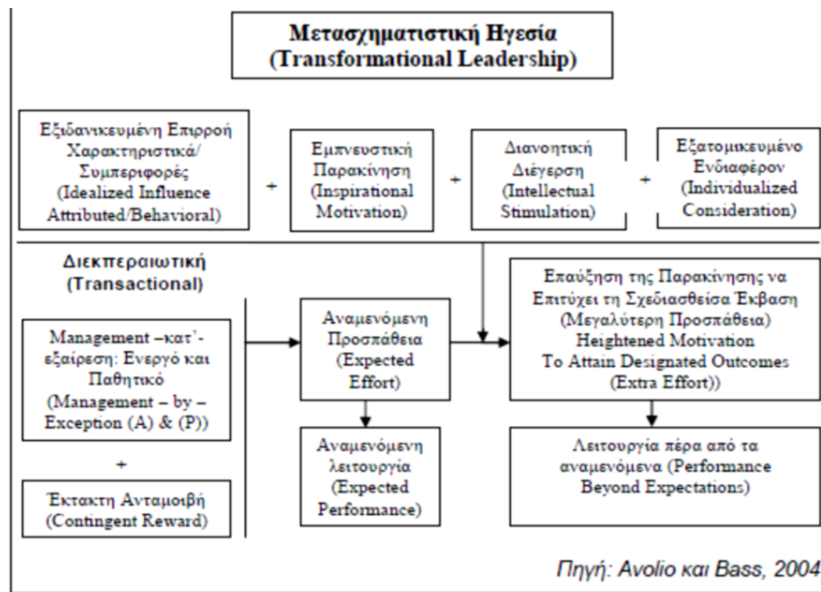
Ο μετασχηματιστικός ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενο ως ξεχωριστή περίπτωση, του δίνει αρμοδιότητες και προσπαθεί να τον βοηθήσει στην προσωπική του ανάπτυξη. Τον οδηγεί ουσιαστικά στο να σκέφτεται ψύχραιμα, λογικά και να λειτουργεί αποτελεσματικά, παίρνοντας κάθε φορά ορθές αποφάσεις. Μάλιστα, επειδή ο υφιστάμενος νιώθει πίστη, σεβασμό και εμπνέεται από τον τρόπο ηγεσίας και διοίκησης του προϊσταμένου του, λειτουργεί για χάρη του συμφέροντος της οργάνωσης, της επιχείρησης, του φορέα και όχι πρωταρχικά για το δικό του προσωπικό συμφέρον. (Bass, 1985).

Επίσης, σύμφωνα με τον Bass (1985), ο Μετασχηματιστικός Ηγέτης επικοινωνεί ένα όραμα το οποίο εμπνέει και κινητοποιεί τους ανθρώπους του να πετύχουν κάτι «εξαιρετικό», ευθυγραμμίζει τους ανθρώπους και τα συστήματα, ώστε να επιτευχθεί συμφωνία προς το όραμα και ευθυγράμμιση μέσα σε ολόκληρο τον οργανισμό, διαθέτει την ικανότητα να εμπνέει τους ανθρώπους να ενστερνιστούν υψηλότερες αξίες, παροτρύνει τους ανθρώπους του να πετύχουν μία σημαντική πρόκληση, αλλάζει τους ανθρώπους του, βοηθώντας τους να δουν παλιά προβλήματα με νέους τρόπους, δίνει προσοχή στις ανησυχίες των ανθρώπων του και στις ανάγκες τους για ανάπτυξη, και τέλος ενθαρρύνει και μεταδίδει ενθουσιασμό στους ανθρώπους του, ώστε να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους της ομάδας. Ένας μεγάλος αριθμός μελετητών διερεύνησε στη συνέχεια το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bennis&Nanus, 1986; Tichy&Devanna, 1986; Kouzes&Posner, 1987; Waldmanetal., 2001).

Όπως αναφέρουν οι Bush&Glover (2003), ο Burns ταύτισε τη συγκεκριμένη ηγεσία με τη σχέση ηγετών και μελών, στοχεύοντας στην ανάπτυξη μεγάλου ενδιαφέροντος καταρχήν για τον φορέα και την εξέλιξή του, αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού. Αντίστοιχα ο Sergiovanni (2001) θεωρεί πως στόχος της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η μεγάλη αλλαγή και των ηγετών αλλά και των οργανισμών που διοικούν. Όλα στηρίζονται στη δύναμη της επιρροής ανάμεσα στους ανθρώπους, στην κουλτούρα τους, στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους και όχι τόσο στις δομές. Ήδη νωρίτερα οι Bass&Avolio (1994) είχαν χαρακτηρίσει τη μετασχηματιστική ηγεσία σαν μορφή που

κάθε άλλο παρά περιορισμούς φέρνει στους ηγέτες. Μάλιστα, αποδέχονται τις αντιλήψεις των υφισταμένων τους και τις μετασχηματίζουν. (Dieronitou, 2014).

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους Bass&Avolio (2004).



Διάγραμμα 2: Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας  
Πηγή: Bass&Avolio (2004)

Εν τούτοις δεν θα πρέπει να παραλείψουμε την προσέγγιση του Leithwood και των συνεργατών του για τη μετασχηματιστική ηγεσία. Όπως αναφέρει ο Θεοφιλίδης (2012), κατά τον Leithwood υπάρχουν οκτώ τομείς που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία. Αυτοί, που παίζουν τον ρόλο των διαστάσεων, είναι: η εξατομικευμένη στήριξη, το όραμα και οι κοινοί στόχοι, η νοητική παρώθηση, η οικοδόμηση κουλτούρας, οι αμοιβές, οι υψηλές προσδοκίες και το παράδειγμα προς μίμηση (Dieronitou, 2014).

Παράδειγμα προς μίμηση Υψηλές προσδοκίες Αμοιβές
Οικοδόμηση κουλτούρας Νοητική παρώθηση
Όραμα, Κοινοί στόχοι
Εξατομικευμένη στήριξη

Διάγραμμα 3: Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας  
Πηγή: Leithwood et al. (1998)



## Κεφάλαιο 6. Σχολική ηγεσία

Η Ηγεσία ορίζεται ως η άσκηση εξουσίας και καθοδηγητικού ρόλου στα πλαίσια ομάδας (Μπαμπινιώτης, 1998). Ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού στάσεων και συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν τους στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με την μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα. (Μπουραντάς, 2002)

Ηγέτης θεωρείται ένα άτομο, το οποίο έχει οριστεί από κάποια αρχή για να διοικεί και να οργανώνει ιδρύματα ή οργανισμούς που έχουν κάποιο συγκεκριμένο σκοπό, προωθώντας τα συμφέροντά τους. Ηγέτης είναι οποιοσδήποτε κατέχει θέση προϊσταμένου σε κάποιο τομέα (διεύθυνση, υπηρεσία, σχολείο, γραφεία κ), ή κάποια άλλη κορυφαία διοικητική θέση. Τοποθετείται για να ασκεί την πιο σημαντική επίδραση στα μέλη μιας ομάδας ή μιας οργάνωσης της οποίας είναι μέλος. Τα μέλη αυτής της ομάδας ή της οργάνωσης τον εκλέγουν ηγέτη, και επιβάλλεται λόγω προσωπικότητας, προσόντων και ικανότητας ως χαρισματική ηγετική προσωπικότητα, μέσα στο περιβάλλον στο οποίο κινείται και εργάζεται (Μπουραντάς, 2002).

Οπουδήποτε υπάρχει θέση ηγεσίας, υπάρχει πάντοτε και πρόβλημα ανθρώπινων σχέσεων και συμπεριφορών. Τα προβλήματα αυτά δεν έχουν την έννοια της ύπαρξης δυσκολιών αλλά την έννοια των διαφορετικών συμφερόντων, και ρόλων που συγκρούονται ή τουλάχιστον δεν συγκλίνουν και δεν ταυτίζονται πάντοτε. Βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας σε οποιοδήποτε σύστημα διοίκησης αποτελούν η θετική αντιμετώπιση των προσωπικών ενδιαφερόντων, αδυναμιών και δυνατοτήτων κάθε ατόμου, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, και η αξιολόγηση και η εκτίμηση του ανθρώπινου παράγοντα.

Στην εποχή μας η προσέγγιση της διοίκησης και οργάνωσης δέχεται ότι το κάθε διοικητικό και οργανικό σύστημα αποτελεί μια κοινωνική οντότητα η οποία είναι σύνθετη, και της οποίας τα μέλη είτε μεμονωμένα είτε σαν ομάδα συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται, έχουν αρχές και αξίες και λύνουν τις διαφορές τους με πειθώ και διάλογο. Ο βασικός κυρίως στόχος είναι η ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ του ανθρώπινου παράγοντα και των στόχων του συστήματος.

Ένας ηγέτης-διευθυντής που εκτελεί σωστά τα καθήκοντά του εμπνέει στους συναδέλφους του, εμπιστοσύνη και σεβασμό για το άτομό του. Με τον συντονισμό, και την βοήθειά του πείθει τους υφιστάμενους του να πετύχουν τους στόχους που τίθενται

κάθε φορά χρησιμοποιώντας όλες τις δυνάμεις του. Για να πετύχει όμως όλον αυτόν τον συντονισμό θα πρέπει και ο ίδιος να έχει κάποιες ικανότητες όπως: (Σαΐτης, 2008).

- Να μπορεί να αντιλαμβάνεται ότι ο κάθε άνθρωπος επηρεάζεται σε διαφορετικό χρόνο από διαφορετικές δυνάμεις που τον υποκινούν.
- Να μπορεί να εμπνέει.
- Να ενεργεί με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να υποκινεί τους υφισταμένους του.

Σχετικά με την πρώτη ικανότητά του, θα πρέπει ο ηγέτης να γνωρίζει καλά τις ανάγκες και τον χαρακτήρα κάθε μέλους της ομάδας του, αφού καθημερινά έρχεται σε άμεση επαφή μαζί τους, και η συμπεριφορά του να είναι τέτοια ώστε να προκαλεί τις αντιδράσεις που αυτός επιθυμεί.

Σχετικά με την ικανότητά του να εμπνέει στους υφιστάμενούς του αφοσίωση, σεβασμό και εμπιστοσύνη ώστε και οι ίδιοι να προσπαθούν να καταβάλουν όλες τους τις δυνάμεις για την επίτευξη κάποιου στόχου, πρόκειται για ένα χάρισμα που μπορεί να συναντήσει κανείς στους πραγματικούς ηγέτες. Η τρίτη ικανότητα αναφέρεται στον τρόπο που θα ηγηθεί ο κάθε ηγέτης και στο κλίμα που θα προκύψει.

Αποδίδοντας στο διευθυντή το ρόλο του πρωταγωνιστή στην εκπαιδευτική διοίκηση, είναι πιο εύκολο να λεχθεί ότι η αποτελεσματικότητά του είναι συνάρτηση του βαθμού επιτυχίας ως προς την εκπλήρωση των παρακάτω καθηκόντων, που είναι υποχρεωμένος να ασκεί: (Σαΐτης και Σαΐτη, 2011).

α) ο διευθυντής καθορίζει στόχους, διαμορφώνει σχέδια δράσης και πραγματοποιεί εκείνες τις ενέργειες οι οποίες θα συμβάλουν στην κατάκτηση των στόχων. Είναι το στάδιο του προγραμματισμού. Στη διαδικασία αυτή καθορίζονται οι αντικειμενικοί στόχοι της σχολικής μονάδας. Οι επιθυμίες ή η αποστολή που πρέπει να πετύχει ορίζονται ως στόχοι. Χωρίς την θέσπιση στόχων δε υπάρχουν κίνητρα και δεν αξιοποιούνται ευκαιρίες ενώ είναι δύσκολη η λήψη αποφάσεων που θα οδηγήσουν σε επιθυμητά αποτελέσματα (Σαΐτης και Σαΐτη, 2011).

β) ο διευθυντής είναι ο άνθρωπος εκείνος ο οποίος θα μοιράσει ορθολογικά το έργο στα μέλη της σχολικής μονάδας και θα φροντίσει για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο πλαίσιο του οποίου, θα διευκολύνεται η αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων των μελών του. Είναι το στάδιο της οργάνωσης. Προσδιορίζεται η υφιστάμενη κατάσταση της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το στάδιο ελέγχονται οι εξωτερικές επιρροές και οι εσωτερικές δυνατότητες του σχολείου. Η επίτευξη των στόχων στηρίζεται στην προβλεψιμότητα των γεγονότων και των συνθηκών (Σαΐτης και Σαΐτη, 2011).



γ) ο διευθυντής είναι ο άνθρωπος εκείνος ο οποίος οφείλει να καθοδηγεί και να εμπνυχώνει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Οφείλει να ενισχύσει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, να αμβλύνει τις αντιθέσεις, να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες, να εμπνεύσει και να παρέχει θετικά κίνητρα σε όλους. Είναι το στάδιο της διεύθυνσης. Εξετάζονται εναλλακτικές λύσεις ή διατυπώνονται προτάσεις. Γίνεται προσπάθεια επιλογής των ενδεικτικότερων προτάσεων. Οι εναλλακτικές προτάσεις διερευνούνται και προκρίνονται εκείνες που θα οδηγήσουν στην οριστική επίλυση κάποιου προβλήματος. Εφαρμόζεται το πρόγραμμα δράσεων. Όταν θα επιλεγεί το πρόγραμμα εκείνων των δράσεων με σχέδιο το οποίο θα είναι ευνοϊκό για τη σχολική μονάδα ο διευθυντής μαζί με τα στελέχη της διοίκησης θα πρέπει να το εφαρμόσουν (Σαΐτης και Σαΐτη, 2011).

δ) Τέλος η τελευταία και πιο σημαντική δραστηριότητα του διευθυντή, περιλαμβάνει την αξιολόγηση του αποτελέσματος, και τη πρόβλεψη των διορθωτικών ενεργειών σε περίπτωση απόκλισης. Είναι το στάδιο του ελέγχου. Αξιολογούνται τα αποτελέσματα και η πιθανή ανατροφοδότηση ενεργειών και δράσεων για την επίτευξη των αποτελεσμάτων. Είναι το στάδιο κατά το οποίο διαπιστώνεται εάν έχουν επιτευχθεί ή όχι οι προγραμματιζόμενοι στόχοι, επιχειρείται ανάλυση των νέων δεδομένων και μέσω της ανατροφοδότησης σχεδιάζονται νέες δράσεις για την αποδοτικότητα του σχολικού οργανισμού (Σαΐτης και Σαΐτη, 2011).

### 6.1 Ο Αποτελεσματικός Ηγέτης – Διευθυντής Σχολείου

Σε προηγούμενες δεκαετίες του 1970 & 1980, οι δράσεις του αποτελεσματικού διευθυντή ήταν συνυφασμένες με την άσκηση του ελεγκτικού έργου προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που αποτελούσαν τα μέλη της κοινότητας της σχολικής μονάδας.

Σήμερα με τις νέες συνθήκες, προστίθενται στις αρμοδιότητές του και άλλα έργα, όπως η οργάνωση της σχολικής μονάδας, ο συντονισμός των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά και η ενεργός παρέμβασή του στην ανάπτυξη και επέκταση του έργου της. Για να είναι αποτελεσματικός ο νέος διευθυντής και να επιτευχθούν τα παραπάνω σύμφωνα με τους Παρασκευά & Παπαγιάννη (2008), πρέπει να ισορροπεί ανάμεσα σε δύο βασικούς ρόλους: να είναι ο διευκολυντής-«καθοδηγητής» σε ζητήματα επαγγελματικά, υπηρεσιακά, αλλά και εμπνευστής-«διαμεσολαβητής της γνώσης» σε ζητήματα παιδαγωγικά και διδακτικά. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με διάφορες μεθόδους και στρατηγικές και να διαδραματίζει διάφορους

ρόλους ανάλογα με την περίσταση. Άρα θα πρέπει να διαμορφώνει την στρατηγική του ανάλογα με τις περιστάσεις και τους ρόλους του.

Το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης με την καθημερινή δράση και πρακτική του οφείλει να επιδιώκει την δημιουργία και την διατήρηση ενός δυναμικού περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο οι εργαζόμενοι συνεργάζονται αποτελεσματικά, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Μέσα σε μια καθημερινή αλληλεπίδραση με θέματα εσωτερικής και εξωτερικής διαχείρισης ο διευθυντής σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να βρεθεί αντιμέτωπος και με καταστάσεις, που απαιτούν άμεση επίλυση και την λήψη σοβαρών αποφάσεων. Ο διευθυντής οφείλει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στον προσδιορισμό και την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον οφείλει να διαχειρίζεται τα μέλη της σχολικής κοινότητας με σεβασμό και αναγνώριση της ταυτότητάς τους, της εργασιακής προσφοράς τους, και να αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα ως ολότητα. Αναμφίβολα και η επιδίωξη καλής συνεργασίας και ενεργούς εμπλοκής του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων εντάσσεται στις πρωτοβουλίες που πρέπει να πάρει το ηγετικό στέλεχος της εκπαίδευσης μιας σχολικής μονάδας προκειμένου να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2005). Στο πλαίσιο αυτό υλοποιούνται πρακτικές που αναφέρονται στην ενημέρωση για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών. Ο διευθυντής σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας παρέχουν αναλυτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες στους γονείς για τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθούν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των εργασιών που έχουν στο σπίτι και επιβλέπουν τις δραστηριότητες που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα. Παράλληλα, η ενημέρωση των γονέων περιλαμβάνει την κοινοποίηση θετικών ειδήσεων για τα παιδιά για την επίδοση και τη συμπεριφορά τους αλλά και τις δραστηριότητες στην τάξη (Σαΐτης, 2005).

Ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα με την καθημερινή δράση και πρακτική του οφείλει να επιδιώκει την δημιουργία και την διατήρηση ενός δυναμικού περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο οι εργαζόμενοι να συνεργάζονται αποτελεσματικά, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Γαλανάκη, 2006). Για κάθε προσπάθεια ο διευθυντής ως ηγέτης, συνεπικουρούμενος από τη διοίκηση θα πρέπει να καθορίζει τους μακροπρόθεσμους στόχους και τα προγράμματα που απαιτούνται για την υλοποίησή τους. Η ύπαρξη και η εφαρμογή μιας στρατηγικής θα εξασφαλίσει την ομοιομορφία των αποφάσεων που λαμβάνονται.

Η στρατηγική μιας ομάδας διαμορφώνεται κάτω από την επιρροή της κουλτούρας. Ο διευθυντής στις ενέργειες του αυτές θα πρέπει να γνωρίζει ότι η κουλτούρα είναι επίκτητη. Με την εφαρμογή μια εκπαιδευτικής στρατηγικής με στόχο τις αλλαγές και την ανάπτυξη μέσα σε ένα πλαίσιο διαρκώς μεταβαλλόμενο, απαιτούνται και αλλαγές στην κουλτούρα του οργανισμού. Απαιτείται να αναδειχτεί η αξία του έργου των εκπαιδευτικών, να υπάρξει συνεργασία των συμπαραγωγών του εκπαιδευτικού έργου (δηλαδή της διοίκησης, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών). Επιπλέον να εφαρμόσει έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές αξιολόγησης του βαθμού επίδρασης των διαφόρων παραγόντων αλλαγής. Τέλος να φροντίσει να υλοποιηθούν προγράμματα εκπαιδευτικών δράσεων στην κατεύθυνση βελτίωσης της σχολικής κοινότητας ενώ βασικό είναι να προάγει τις αρχές και τις αξίες του στην καθημερινή σχολική ζωή (Komives&Wagner, 2009).

## 6.2 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Η άσκηση της διοικητικής λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πραγματώνεται σε εθνικό, περιφερειακό, και τοπικό/σχολικό επίπεδο, γεγονός που προϋποθέτει μια σειρά από διευθυντικά διοικητικά στελέχη, ενταγμένα στη διοικητική ιεραρχία του συστήματος, στα οποία το οργανωτικό-θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης αναθέτει συγκεκριμένα διοικητικά και ελεγκτικά καθήκοντα και παραχωρεί τυπικές, νομικά κατοχυρωμένες εξουσίες.

Στα στελέχη αυτά εντάσσεται και ο διευθυντής σχολικής μονάδας. Με το άρθρο 27της υπ' αριθμ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β') Υπουργικής Απόφασης βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Ειδικότερα:

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

β) καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα,

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

δ) προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του

Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς,

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

Με βάση τα άρθρα 28-32 της παραπάνω Υπουργικής Απόφασης αναλαμβάνει γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες που σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου και επιτυγχάνουν την αгаστή συνεργασία του με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς αυτών.

Κι αυτό γιατί, ενώ πρόκειται για ένα γραμμικό και συγκεντρωτικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι σχέσεις μεταξύ των οργάνων είναι ιεραρχικές, λόγω της φύσης του εκπαιδευτικού έργου ως παιδαγωγικού και διδακτικού γεγονότος που επιτελείται στον σχολικό οργανισμό, το εκπαιδευτικό διοικητικό μοντέλο, θεωρείται ότι ανήκει και στο λεγόμενο «εταιρικό» μοντέλο διακυβέρνησης. Τούτο σημαίνει ότι όλα τα όργανα που απαρτίζουν μια ομάδα ή σύνολο διοίκησης επιδιώκουν ή πρέπει να επιδιώκουν έναν κοινό σκοπό, που αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών. Για τον λόγο μάλιστα αυτό, οι σχέσεις τους επιβάλλεται να βασίζονται στη συνεργασία και όχι αποκλειστικά στην ιεραρχική κατανομή αρμοδιοτήτων. Έτσι εξηγείται, γιατί ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το σύλλογο γονέων και όχι απλά να προϊσταται, επίσης ο Συντονιστής, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Περιφερειακός διευθυντής οφείλουν να συνεργάζονται τόσο μαζί του όσο και μεταξύ τους, κι όχι απλά να διοικούν ιεραρχικά (Κόντης, Μουτόπουλος, & Κόντη, 2007).

### 6.3 Συμπεριληπτική ηγεσία

Για αρκετό καιρό τώρα η ιδέα και η πρακτική της ηγεσίας έχουν βρεθεί έντονα στο επίκεντρο και στις προσπάθειες να βελτιωθούν τα σχολεία. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί δανείστηκαν τα πρότυπα ηγεσίας τους από διοικητικές μελέτες. Με αυτό τον τρόπο, προώθησαν και υιοθέτησαν οργανωτικές ρυθμίσεις που έδωσαν σε συγκεκριμένα άτομα τη δύναμη έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναγκάσουν, να παρακινήσουν ή να εμπνεύσουν άλλους στους τρόπους που θα βοηθούσαν τα σχολεία να επιτύχουν συγκριτικά, μέσα στα στενά όρια της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας (Ryan, 2006).

Πρόσφατα, εντούτοις, αυτή η προσέγγιση έχει τεθεί όλο και περισσότερο υπό αμφισβήτηση. Όσοι κρατούν αρνητική στάση έχουν αμφισβητήσει τις ιεραρχικές σχέσεις που εξουσιάζουν τέτοιες οργανώσεις και που δείχνουν τους περιορισμούς ενός προτύπου ηγεσίας που δεν κοιτάζει πέρα από τους λεπτομερώς καθορισμένους οργανωτικούς στόχους (Ryan, 2006). Αυτοί οι μελετητές και εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι η ηγεσία στα σχολεία πρέπει να είναι σχετική με βαθύτερους ηθικούς σκοπούς όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, επειδή θεωρούν ότι τα σχολεία πρέπει να συνεισφέρουν σε έναν κόσμο που είναι δίκαιος για τον καθέναν.

Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται σημαντικός. Σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (2011), τα σχολεία μπορούν και πρέπει να αλλάξουν. Η συμπερίληψη αποτελεί πρόκληση για τα σχολεία και διαδικασία βελτίωσης όπως επισημαίνουν οι Ainscow, Booth και Dyson (2006). Στην πορεία προς την βελτίωση ο ρόλος της ηγεσίας θεωρείται βασικός παράγοντας για την επιτυχία του σχολείου.

Σύμφωνα με τους Harrisetal, (2007) όταν η ηγεσία διασπείρεται υπάρχει θετικός αντίκτυπος στη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική αλλαγή και μια επιτυχημένη ηγεσία προϋποθέτει την οικοδόμηση οράματος, την κατανόηση και ανάπτυξη των ατόμων, τον επανασχεδιασμό του σχολείου και τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης. Ακόμα, ο Ryan (2006) βλέπει τη συμπεριληπτική ηγεσία ως μια συλλογική διαδικασία στην οποία συμπεριλαμβάνονται ή αντιπροσωπεύονται όλοι.

Η ιδέα και η πρακτική της ηγεσίας δεν είναι πάντα σύμφωνες με τη συμπερίληψη. Φυσικά, η έκταση αυτής της συνέπειας εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία γίνεται αντιληπτή. Μερικές απόψεις της ηγεσίας συνδέονται ωραία με τη συμπερίληψη, ενώ άλλες όχι. Πολλές από τις παραδοσιακότερες προσανατολισμένες στη διαχείριση προοπτικές, παραδείγματος χάριν, είναι σε διαφωνία με τη συμπερίληψη. Οι έμφυτες ιεραρχίες τους κάνουν μια διάκριση μεταξύ εκείνων που βρίσκονται σε θέσεις ευθύνης και εκείνων που δεν είναι. Οι πρώτοι εμποτίζονται με ισχύ, ενώ οι δεύτεροι τη στερούνται. Αυτό σημαίνει ότι εκείνοι που δεν είναι σε διοικητικές θέσεις αποκλείονται συνήθως από τις οργανωτικές λειτουργίες όπως η λήψη αποφάσεων. Οι υπερασπιστές αυτών των προοπτικών θεωρούν ότι αυτός ο αποκλεισμός είναι κατάλληλος, υποθέτοντας ότι αυτά τα άτομα δεν έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν σε αυτές τις πρακτικές με τέτοιο τρόπο που θα ωφελούσε τα σχολεία (Winston&Ryan, 2008).

Η προώθηση της συμπερίληψης, σε συνδυασμό με εξουσιοδοτήσεις από τις κυβερνήσεις για να παρασχεθεί ένα «σχολείο για όλους» είναι μια σημαντική πρόκληση (Ainscow&Sandill, 2010) δεδομένου ότι οι σχολικοί ηγέτες έχουν ευθύνη και υποχρέωση να εξασφαλίσουν ότι παρέχουν, ένα σχολείο για ΟΛΑ τα παιδιά. Προηγούμενες μελέτες στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δείχνουν ότι οι προκλήσεις σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση καλύπτουν I) τη σαφήνεια για το ρόλο των υποστηρικτών στην τάξη, II) διαφωνίες προσωπικότητας και αμφισβητήσεις μεταξύ των δασκάλων των τάξεων και των υποστηρικτών, III) διαθεσιμότητα της κατάλληλης υποστήριξης για τα παιδιά με δυσκολίες στη συμπεριφορά, IV) δριμύτητα του προβλήματος του παιδιού V) καθορισμό των αναγκών ειδικής εκπαίδευσης και VI) καθορισμό «της πιο κατάλληλης υποστήριξης» (Clark, 2010. Avramidis&Norwich, 2010. Florian&Linklater, 2010). Κατά συνέπεια, οι δάσκαλοι βρίσκονται συχνά κάτω από μη αμελητέο ποσό πίεσης. Επιπλέον, το συναίσθημα της αβεβαιότητας στην παροχή υπηρεσιών, η αναζήτηση καταρτισμένου προσωπικού, η έλλειψη κατάρτισης και ο χρόνος και ο χώρος που απαιτείται για να κατευθυνθούν οι συμπεριληπτικές πρακτικές είναι μέρος των προκλήσεων που οι ηγέτες αντιμετωπίζουν (Schmidt&Venet, 2012).

Καθώς η εκπαίδευση διαφορετικών μαθητών απαιτεί δασκάλους που είναι ικανοί στην παροχή ενός εμπλουτισμένου και ενός ενδιαφέροντος προγράμματος σπουδών (Avramidis&Norwich, 2010. Sergiovanni, 2006), θα χρειαστούν τους σχολικούς ηγέτες που θα τους βοηθήσουν στην κατοχή των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την οικοδόμηση συμπεριληπτικών τάξεων.

Συνεπώς, η εγγύηση ενός σχολείου για ΟΛΟΥΣ θα απαιτήσει οι σχολικοί ηγέτες να πάρουν μια δυναμική θέση και να διευκολύνουν την εκμάθηση των δασκάλων. Η έρευνα έχει προσδιορίσει τους σχολικούς ηγέτες ως βασικούς συμμετέχοντες στη σχολική αλλαγή και τη δημιουργία σχολείων που υποστηρίζουν τους δασκάλους και ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικές ικανότητες (Ainscow&Sandill, 2010). Αυτό είναι εμφανές ειδικά στη περίπτωση ,όταν περιλαμβάνουν οι τάξεις γενικής εκπαίδευσης μια διαφορετική γκάμα μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με δυσκολίες (Clark, 2010).

Όταν οι σχολικοί ηγέτες διευκολύνουν στρατηγικά την εκμάθηση των εκπαιδευτικών, αναπτύσσονται δεδομένου ότι προκαλούνται να εξελιχθούν (Fullan, 2006) και κατά συνέπεια, η ποιότητα της διδασκαλίας βελτιώνεται συνεισφέροντας σε υψηλού επιπέδου εκμάθηση και καλές επιδόσεις των μαθητών (Lieberman&Miller, 2007. Sergiovanni, 2009. Timperley, 2011). Εντούτοις, πολλοί νέοι συμπεριληπτικοί

σχολικοί ηγέτες δεν ξέρουν πώς να διευκολύνουν αποτελεσματικά την εκμάθηση δασκάλων και επομένως θα χρειαστούν περισσότερη γνώση για τους αποτελεσματικούς όρους και τα προγράμματα που υποστηρίζουν την εκμάθηση των δασκάλων.

#### 6.4 Ηγέτης και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Ο ικανός ηγέτης κινητοποιεί, εμπνέει, συντονίζεται με τα συναισθήματα των ατόμων που αποτελούν την ομάδα του και έχει την ικανότητα να διακρίνει την επίδραση των αποφάσεών του στα συναισθήματα αυτά. Σύμφωνα με την συναισθηματική νοημοσύνη ο ικανός ηγέτης για να εδραιώσει την αξιοπιστία του θα πρέπει να διαισθάνεται τα μη εκφραζόμενα συναισθήματα των εργαζομένων και να τα εκφράζει ο ίδιος εκ μέρους της ομάδας του, ή οι ενέργειές του να είναι τέτοιες, που να δείχνει ότι έχει καταλάβει τα συναισθήματα των άλλων (Goleman, 2005).

Ανεξάρτητα από το τι επιδιώκει ένας ηγέτης, είτε πρόκειται για χάραξη στρατηγικών είτε για την ενεργοποίηση των ομάδων, η επιτυχία του εξαρτάται από το πώς το κάνει. Ακόμη και όταν οτιδήποτε άλλο είναι σωστό, εάν ο ηγέτης αποτύχει στο πρωταρχικό καθήκον της αφύπνισης των συναισθημάτων προς τη σωστή κατεύθυνση, τότε τίποτα από όσα κάνει δεν πρόκειται να αποδώσει όπως θέλει ή όπως πρέπει.

Ο συναισθηματικός τόνος καθορίζεται από τον ηγέτη της οργάνωσης. Τα θετικά συναισθήματα που εκφράζονται από τον ηγέτη αντανακλούνται σε όλη την ομάδα με αποτέλεσμα να αποτελούν τον πιλότο του οργανισμού και να προγραμματίζουν την κατεύθυνση και πορεία του. Συμπεραίνεται επομένως ότι η ηγεσία δεν είναι απλά ένας προγραμματισμός αλλά η θετική επίδραση στα συναισθήματα των ανθρώπων, οι οποίοι πρέπει να δεχτούν τον ηγέτη όχι μόνο με το μυαλό αλλά και με την καρδιά. Η κοινή συναίνεση δημιουργείται από τους ηγέτες με την ανταλλαγή συναισθημάτων μέσα στην ομάδα.

Αυτό το συναισθηματικό καθήκον του ηγέτη είναι *γνήσιο* και *πρωτογενές* (δηλαδή στοιχειώδες) κατά δύο έννοιες: αποτελεί ταυτόχρονα το πρωταρχικό αλλά και το κυριότερο χαρακτηριστικό στοιχείο δράσης της ηγεσίας.

Ανέκαθεν οι ηγέτες έπαιζαν ουσιώδη συναισθηματικό ρόλο. Αναμφίβολα, οι μεγάλοι ηγέτες της ανθρωπότητας, κέρδιζαν και εδραίωναν τη θέση τους, κυρίως διότι η ηγεσία τους συμπάρεσσε συναισθηματικά τους άλλους. Σε κάθε περίοδο ιστορίας και σε όλους τους πολιτισμούς, ο ηγέτης οποιασδήποτε ανθρώπινης ομάδας, είναι αυτός στον οποίο στρέφονται όλοι για ασφάλεια, σιγουριά, επιβεβαίωση και διαύγεια ενόψει της αβεβαιότητας ή της απειλής, όπως και ενόψει κάποιου έργου που πρόκειται να

ολοκληρωθεί. Ο ηγέτης δρα ως συναισθηματικός καθοδηγητής της ομάδας (Miller, 1999).

Στους σύγχρονους οργανισμούς αυτό το ουσιώδες συναισθηματικό καθήκον, παρότι μέχρι πρότινος ήταν σε μεγάλο βαθμό μη ορατό, αποτελεί μια από τις κυριότερες υποχρεώσεις της ηγεσίας: ο ηγέτης κατευθύνει το ομαδικό συναίσθημα σε θετική πορεία και διαλύει το δηλητηριώδες νέφος που δημιουργούν τα τοξικά συναισθήματα. Το αν ένας οργανισμός «μαραίνεται» ή «ανθίζει» εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο αποτελεσματικός είναι ο ηγέτης σε αυτή τη διάσταση. Αυτό το ηγετικό καθήκον έχει παντού τις εφαρμογές του, από την αίθουσα συνεδριάσεων του διοικητικού συμβουλίου έως το κατάστημα λιανικής πώλησης. Ο ευφυής συναισθηματικά ηγέτης ξέρει να μετρήσει το συναισθηματικό σφυγμό της ομάδας του και να αλλάξει τις νόρμες ή την κουλτούρα προς το καλύτερο, επομένως μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της *συλλογικής συναισθηματικής νοημοσύνης* σε ολόκληρη την ομάδα με απείρως πιο θετική επίδραση στον οργανισμό από ότι σε μεμονωμένα μέλη (Ryback, 1998).

### 6.5 Σχολική ηγεσία στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα διοικείται και εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ένα πολιτικά συγκεντρωτικό σύστημα με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης. Στην νομοθεσία για την εκπαίδευση του 1985 (Νόμος 1566/1985) υποστηρίχτηκε ότι θεμελιώθηκε η αποκέντρωση με τη θεσμοθέτηση οργάνων με τη συμμετοχή εκπροσώπων των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συλλογικών φορέων, η λειτουργία αυτών, όμως δεν ολοκληρώθηκε ποτέ.

Στην πραγματικότητα υπήρξε μια εκχώρηση διαχειριστικών αρμοδιοτήτων, κρατώντας η κεντρική εξουσία το δικαίωμα της τελικής απόφασης. Στο σύστημα διοίκησης των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης, η κατανομή της εξουσίας και ευθύνης ακολουθεί την πυραμιδική ή γραφειοκρατική οργάνωση. Η μορφή αυτή της διάρθρωσης στηρίζεται στις αρχές

α) της ιεραρχικής κλίμακας, όπου η εξουσία πηγάζει από τον επικεφαλής του οργανισμού δηλαδή τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και καταλήγει στην κατώτερη βαθμίδα ηγεσίας, δηλαδή στο διευθυντή σχολικής μονάδας και

β) της ενότητας της διοίκησης, όπου κάθε εργαζόμενος παίρνει εντολές από έναν προϊστάμενο ενώ τα περιφερειακά όργανα περιορίζονται στην ευθύνη της εφαρμογής των αποφάσεων αυτών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται από



τα πλέον **συγκεντρωτικά** διεθνώς, με συνέπεια να πλήττεται η ίδια η αποτελεσματικότητά του.

Το σχολείο είναι η βασική οργανωτική μονάδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ο κοινωνικός χώρος, μέσα στον οποίο συντελείται η εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία στη βάση συγκεκριμένων σκοπών, όπως αυτοί καθορίζονται από την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική.

Ως οργανωτική μονάδα, το σχολείο εκφράζει ένα σύστημα σχέσεων μεταξύ κοινωνικών θέσεων και ρόλων (οργανωτική δομή) που διέπεται από συγκεκριμένες αρχές και κανόνες.

Αυτό σημαίνει ότι οι εμπλεκόμενοι του συγκεκριμένου συστήματος (θέσεων και ρόλων), γνωρίζουν ποιες είναι οι υποχρεώσεις - καθήκοντα και τα δικαιώματά τους και τι οφείλουν να πράξουν ανά πάσα στιγμή (αναμενόμενη συμπεριφορά = ρόλος).

Η οργανωτική δομή του σχολείου κατά τον Σαϊτή (2011) περιλαμβάνει την ύπαρξη δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, μια ιεραρχική δομή, συγκεκριμένο τρόπο μεταβίβασης της εξουσίας - ευθύνης κλπ., τα οποία καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία (τυπική οργάνωση), ενώ ο συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας τους εξαρτάται από παράγοντες όπως το προσωπικό στυλ, η προσωπικότητα, τα κίνητρα, οι επιδιώξεις και οι ενδεχόμενες συγκρούσεις των ίδιων των διοικητικών οργάνων (άτυπη οργάνωση).

Από την άλλη πλευρά, η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου εκτός από το οργανωτικό σχήμα και τους αναγκαίους ανθρώπινους και υλικούς πόρους, προϋποθέτει και τον παράγοντα εκείνο που θα συντονίσει, θα κατευθύνει, θα ελέγχει, θα προγραμματίζει και θα λαμβάνει αποφάσεις κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Με άλλα λόγια προϋποθέτει **ικανή διοίκηση**. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η **διοικητική λειτουργία του σχολείου είναι εξίσου σημαντική με την εκπαιδευτική και μαθησιακή λειτουργία** (Σαϊτής, 2000).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (αρθ.11, Ν. 1566/85), τη διοίκηση του σχολείου, ασκούν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων.

Σύμφωνα με τις προβλέψεις του Ν. 1566/85, ο οποίος καθορίζει και το θεσμικό πλαίσιο διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας καθώς και τον τρόπο λήψης αποφάσεων σε αυτό το επίπεδο, ως όργανα διοίκησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια βαθμίδα, ορίζονται ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων.

Ο διευθυντής μαζί με τον υποδιευθυντή είναι τα μονομελή όργανα τη σχολικής μονάδας, που σύμφωνα με τη νομοθεσία ασκούν διοικητικά, διδακτικά και εποπτικά καθήκοντα.

Σύμφωνα με το άρθρο 11 κεφ. Δ εδ. 1 του Ν.1566/85 «ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους». Ακόμη ο διευθυντής πληροφορεί, εισηγείται, διαπραγματεύεται, συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων και ταυτόχρονα τις υλοποιεί. Στα πλαίσια αυτά, ο διευθυντής ως προϊστάμενη αρχή στο χώρο του σχολείου, έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον - σχολική κουλτούρα- και να καθοδηγήσει τους υφιστάμενους του σε δημιουργικές δραστηριότητες που καθιστούν το σχολείο ανοικτό στον έξω κόσμο. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, κατέχει καίρια θέση στην ιεραρχική κλίμακα της εκπαιδευτικής διοίκησης, που μπορεί να παίρνει αποφάσεις, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την εργασία των διδασκόντων. Βέβαια, η σωστή λειτουργία του σχολείου εξαρτάται και από τις ικανότητες του διευθυντή να εμπνέει και να εμπυχώνει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και από τη διάθεση των διδασκόντων για ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών (Σαΐτης, 2001, Dunham, R. D. & PierceL., 1989).

Σύμφωνα με τον νόμο 1566/85, «ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, κα). Έργο του είναι ο σχεδιασμός - προγραμματισμός και η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Οι αποφάσεις του κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας».

Σε ότι αφορά το θεσμό του υποδιευθυντή του σχολείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο ίδιος νόμος προβλέπει με σαφήνεια την ύπαρξη θέσεων υποδιευθυντών, τουλάχιστο για μεσαία και μεγάλα σχολεία. Το ίδιο όμως δεν μπορεί να ειπωθεί και για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του, αφού ο νόμος δεν προβλέπει καθορισμένο ρόλο. :

#### **Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων**

Ο Υποδιευθυντής αναπληρώνει το Διευθυντή σε όλες τις λειτουργίες του. Βοηθάει το Διευθυντή στο καθημερινό του έργο. Αναλαμβάνει ένα μέρος από τις αρμοδιότητες του

Διευθυντή, για να μπορεί αυτός να ασχολείται περισσότερο απερίσπαστος με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου.

Ειδικότερα ο Υποδιευθυντής:

1. Αναπληρώνει το Διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται, και παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες.

2. Συνεργάζεται με το Διευθυντή και τον βοηθά για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

3. Έχει την ευθύνη για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του σχολείου.

4. Συντάσσει τα απογραφικά δελτία συμπληρώνει και αποστέλλει στις αρμόδιες υπηρεσίες τα στατιστικά στοιχεία και όσα άλλα ζητούνται από αυτές.

5. Καταρτίζει το πρόγραμμα για τους επόμενες της ημέρας σε συνεργασία με τους διδάσκοντες και έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του.

6. Έχει την ευθύνη για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τον διδάσκοντα που ορίζει ο Σύλλογος.

7. Τηρεί το βιβλίο υλικού του σχολείου και φροντίζει για την παραλαβή και καλή λειτουργία των εποπτικών μέσων διδασκαλίας και των ειδών εξοπλισμού του σχολείου.

8. Είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των μαθητικών εκδηλώσεων και μαθητικών εκλογών.

9 Σε περίπτωση απουσίας του Υποδιευθυντή, ο Σύλλογος των Διδασκόντων, αναθέτει σε μέλη του τις παραπάνω αρμοδιότητες του Υποδιευθυντή.

10. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση επειδή ο Υποδιευθυντής αναλαμβάνει πλήρες διδακτικό ωράριο δεν του ανατίθεται ειδικό διοικητικό έργο. Ο Υποδιευθυντής συνεπικουρεί το Διευθυντή στην άσκηση του έργου του.

Οι **μόνες** αρμοδιότητες που του ανατίθενται, είναι αυτές του αναπληρωτή διευθυντή του σχολείου, όταν ο τελευταίος απουσιάζει ή κωλύεται να ασκήσει τα καθήκοντα του, και του βοηθού κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του διευθυντή. Έτσι παρατηρούμε ότι τα όρια της ευθύνης των υποδιευθυντών τις περισσότερες φορές καθορίζονται από την προσωπική διάθεση των διευθυντών για μεταβίβαση εξουσίας, ενώ είναι γενική η διαπίστωση ότι πολλοί διευθυντές φαίνεται να έχουν λίγη ή καθόλου ικανότητα και διάθεση για μεταβίβαση ευθύνης στον υποδιευθυντή του σχολείου (Θεοδώρου Μ., 1981; Σκούπας Ν., 1983, Σουμέλης Κ., 2002 Burnham P., 1968: 177-179, Dunham, R. D. & Pierce L., 1989).

Όταν όμως δεν προδιαγράφονται επακριβώς οι αρμοδιότητες του κάθε διοικητικού οργάνου μέσα σε οποιοδήποτε οργανωτικό σχήμα ή οργανισμό όπως είναι και το σχολείο, το αποτέλεσμα είναι η συχνή σύγχυση αρμοδιοτήτων και οι συχνές **εργασιακές συγκρούσεις** (Τζωρτζάκης Κ. -Τζωρτζάκη Α., 1999, Ζαβλανός Μ., 1987).

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και εξαιτίας του απροσδιόριστου ρόλου του θεσμού της υποδιεύθυνσης του σχολείου, η μέχρι σήμερα ελληνική βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί κυρίως στο θεσμικό ρόλο του διευθυντή (Μαυροσκούφης Δ., 1992; Παπαναούμ Ζ., 1995; Σαΐτης Χρ., 1996 Σαΐτης Χρ., Τσιαμάση Φ., Χατζή Μ., 1997; Σαΐτης Χρ., 2002) και λιγότερο στο θεσμό του συλλόγου διδασκόντων (Σαΐτης Χρ., 2001). Αντίθετα διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει αντίστοιχη βιβλιογραφία, εκτός από κάποιες ελάχιστες εξαιρέσεις (Σαΐτης Χρ., 1998), που να έχει σχέση με το **ρόλο της σχολικής υποδιεύθυνσης** στην Ελληνική πραγματικότητα.

Έτσι η έλλειψη αξιόλογης Ελληνικής βιβλιογραφίας σε συνδυασμό με τον καθοριστικό ρόλο της υποδιεύθυνσης του σχολείου, καθιστούν αναγκαία τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θεσμού στα πλαίσια της οργανωτικής δομής του Ελληνικού σχολείου.

## 6.6 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης

Ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την ηγεσία του (Μαραθεύτης, 1981), είναι το κυρίαρχο στοιχείο στην επιτυχία των στόχων του σχολείου ως οργανισμού. Ο Διευθυντής, σε καθημερινή βάση και στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής του με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας, πρέπει να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις και προβλήματα που απαιτούν άμεση επίλυση και κρίσιμες και σοβαρές αποφάσεις. Τα νέα δεδομένα, τα οποία απαιτούν ένα ευέλικτο και ανταγωνιστικό σχολείο, δημιουργούν την ανάγκη για ένα πολύπλοκο πλέγμα ρόλων για τον διευθυντή ο οποίος θα "ξεκινήσει, θα ζωογονήσει, θα καθοδηγήσει, θα εξασφαλίσει τη συνεχή βελτίωση των ανθρώπινων πόρων και την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή όλων. αποτελεσματικό σχολείο" (Κάντας, 1998).

Ο επικεφαλής του σχολείου υποχρεούται να έχει επιστημονικές γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην αποστολή του. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), το 88-90% των διευθυντών δεν έχει ούτε βασική εκπαίδευση. Ένας σημαντικός λόγος για αυτή την έλλειψη προσόντων είναι ο τρόπος επιλογής των διευθυντών, όπου οι ακαδημαϊκές γνώσεις τους υποβαθμίζονται, η εξειδίκευσή τους σε οργανωτικά και διοικητικά θέματα δεν λαμβάνεται υπόψη, ενώ τα

έτη υπηρεσίας αυξάνονται (Νόμος 3467/2007) (Δαράκη, 2007). Παρά την τάση να αξιολογούν τα προσόντα τους, οι εκπαιδευτικές ομάδες που γνωρίζουν την ανικανότητά τους να εκπαιδεύσουν οι ίδιοι, τόνισαν την ανάγκη να οργανωθούν προγράμματα κατάρτισης με συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με τη φύση, το περιεχόμενο και τη συνάφεια των παρόχων κατάρτισης (Κωστίκα, 2004).

Η εκπαίδευση των διευθυντικών στελεχών σε θέματα όπως οι βασικές αρχές της εκπαιδευτικής διαχείρισης, οι βασικές αρχές της ψυχολογίας, η διαχείριση και διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, η διαχείριση των μονάδων κατάρτισης θεωρείται πλέον απαραίτητη για να γίνει ο διευθυντής επαγγελματίας με ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση .

Κατά τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, το θέμα της κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτέλεσε βασικό μέλημα στην εκπαιδευτική έρευνα. Σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης επικεντρώνονται σε ενέργειες κατάρτισης που σχετίζονται με την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 1999. Eurodice, 1995). Η συζήτηση για την εκπαίδευση και κατάρτιση των διευθυντών σχετίζεται με τις απαιτήσεις για διεύρυνση της «αυτονομίας» των σχολικών μονάδων, τη διεύρυνση της «παιδαγωγικής ελευθερίας» των εκπαιδευτικών, την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, την «αποτελεσματική» διοίκηση και την υποστήριξη της εργασίας για ευέλικτες μορφές διοίκησης και για τη μετάβαση από τη γραφειοκρατία στη δημόσια διοίκηση, αλλά και με τον περιορισμό των διαθέσιμων πόρων (Ανδρέου, 2005).

Η υποστήριξη του διευθυντή για την επαγγελματική εξέλιξη πρέπει να δοθεί προκειμένου να αποσυρθεί από το ρόλο ενός γραφειοκρατικού διευθυντή ο οποίος ασχολείται μόνο με την τήρηση νόμων, εγκυκλίων και οδηγιών και γίνεται επικεφαλής της αναδιοργάνωσης του σχολείου, ενθαρρύνει την εισαγωγή καινοτομιών, διαχειρίζεται την αλλαγή, διαχειρίζεται σωστά τους ανθρώπινους πόρους και ενεργεί ως εμπνευστής και εμπνευστής όλων των εμπλεκόμενων σχολών.



## Κεφάλαιο 7. Μεθοδολογία

### 7.1 Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής του ρόλου του υποδιευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διερευνά αν είναι παραμελημένος ως ρόλος και ως θεσμός και αν συνιστά κομμάτι αποτελεσματικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα.

Ειδικότερα, η παρούσα εργασία προσπαθεί να εντοπίσει τη σχέση του Υποδιευθυντή με το Διευθυντή και να εντοπίσει τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία, όπως επίσης και το είδος της σχέσης, αν είναι ανταγωνιστική ή συμπληρωματική. Βασικός πυλώνας στην υπόθεση εργασίας είναι το κατά πόσο ο υποδιευθυντής συμβάλλει με την παρουσία του και τη συμμετοχή του στο σχήμα διοίκησης του σχολείου στη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας.

Εν τέλει, ποιος είναι ο ρόλος του υποδιευθυντή, διεκπεραιωτής ή εν μέρει ηγέτης.

Η βασική υπόθεση εργασίας η οποία κατευθύνει και τη συνολική προβληματική της εργασίας, είναι η θέση, ότι ο θεσμός του υποδιευθυντή είναι παραμελημένος γιατί η κεντρική διοίκηση δεν φρόντισε για το σαφή καθορισμό αρμοδιοτήτων, κυρίως, όσον αφορά στις σχέσεις του με τα άλλα όργανα διοίκησης που λειτουργούν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (του Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων), ώστε να μπορεί να αναλάβει δημιουργικές πρωτοβουλίες. Επιπλέον, η μη παροχή κινήτρων (υλικών και μη), ώστε η θέση του να είναι ελκυστική καθιστά το ρόλο του λιγότερο αποτελεσματικό στη σχολική ηγεσία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη διαπροσωπική - επαγγελματική σχέση μεταξύ Διευθυντή και Υποδιευθυντή, όταν δεν είναι αγαστή, δεν συνιστά αποτελεσματική ηγεσία.

Συχνά οι δύο ρόλοι είναι ανταγωνιστικοί. Τέλος, ο Διευθυντής θα έπρεπε να είναι για τον Υποδιευθυντή πρότυπο μελλοντικής επαγγελματικής εξέλιξης και να έχει το ρόλο του μέντορα, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη διευθυντικών στελεχών για την εκπαίδευση

### 7.2 Ερευνητική προσέγγιση, εργαλείο και δείγμα

Προς την επίτευξη της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε μία ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η επιλογή του

ερωτηματολογίου με χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου κλίμακας Likert υπαγορεύτηκε από το πλήθος των πληροφοριών που έπρεπε να συλλεχθούν αλλά και από σχετικά μεγάλο δείγμα.

Η παρούσα έρευνα έχει ως επίκεντρο τους συμμετέχοντες υποδιευθυντές και διευθυντές σχολικών μονάδων. Στόχος ήταν, πέρα από τις απόψεις τους, τον τρόπο που ερμηνεύουν τις καταστάσεις και τη σημασία που προσδίδουν στη ίδια τους τη συμπεριφορά (Woods, 1999, σ. 152) να δοθεί έμφαση στη διερεύνηση σε βάθος των στάσεων, εμπειριών και αντιλήψεων των υποδιευθυντών, διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το υπό διαπραγμάτευση θέμα της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα στοιχεία συλλεχθηκαν από διευθυντές και υποδιευθυντές σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Ιωαννίνων αλλά και από άλλες περιοχές της Ηπείρου.



## Κεφάλαιο 8. Αποτελέσματα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 50 άνδρες και 50 γυναίκες. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, το 38% ήταν άγαμοι, το 35% έγγαμοι με παιδιά και το 27% έγγαμοι.

Πίνακας 2. Φύλο

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid ΑΝΔΡΑΣ	50	50,0	50,0	50,0
Valid ΓΥΝΑΙΚΑ	50	50,0	50,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 3. Οικογενειακή κατάσταση

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid ΑΓΑΜΟΣ	38	38,0	38,0	38,0
Valid ΕΓΓΑΜΟΣ	27	27,0	27,0	65,0
Valid ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ	35	35,0	35,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Ηλικιακά, το 35% ήταν άνω των 60, το 34% 51-60 και το 31% 41-50 ετών.

Πίνακας 4. Ηλικία

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 41-50	31	31,0	31,0	31,0
Valid 51-60	34	34,0	34,0	65,0
Valid 61+	35	35,0	35,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Το 20% είχε 30 χρόνια υπηρεσίας συνολικά, το 14% 18 χρόνια, το 13% 10 χρόνια, το 12% 19 χρόνια, το 11% 16 χρόνια, το 8% 23 χρόνια και ένα ίδιο ποσοστό 29 χρόνια και από 7% 21 και 28 χρόνια.

*Πίνακας 5. Χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση συνολικά*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 10,00	13	13,0	13,0	13,0
16,00	11	11,0	11,0	24,0
18,00	14	14,0	14,0	38,0
19,00	12	12,0	12,0	50,0
21,00	7	7,0	7,0	57,0
23,00	8	8,0	8,0	65,0
28,00	7	7,0	7,0	72,0
29,00	8	8,0	8,0	80,0
30,00	20	20,0	20,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Στο σχολείο που υπηρετούν τώρα, το 21% είχε 15 χρόνια, το 13% 5 χρόνια, το 12% 16 και 28 χρόνια, το 11% 12 χρόνια, το 8% 17, 23 και 24 χρόνια και το 7% 22 χρόνια.

*Πίνακας 6. Χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση στον παρόν σχολείο*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 5,00	13	13,0	13,0	13,0
12,00	11	11,0	11,0	24,0
15,00	21	21,0	21,0	45,0
16,00	12	12,0	12,0	57,0
17,00	8	8,0	8,0	65,0
22,00	7	7,0	7,0	72,0
23,00	8	8,0	8,0	80,0
24,00	8	8,0	8,0	88,0
28,00	12	12,0	12,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Τέλος, ως υποδιευθυντές, το 27% έχει εργαστεί συνολικά 10 χρόνια, το 19% 12 χρόνια, το 16% 15 χρόνια, το 14% 8 χρόνια, το 13% 2 χρόνια και το 11% 3 χρόνια.

Πίνακας 7. Χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση ως υποδιευθυντής σε Σχολείο

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
2,00	13	13,0	13,0	13,0
3,00	11	11,0	11,0	24,0
8,00	14	14,0	14,0	38,0
Valid 10,00	27	27,0	27,0	65,0
12,00	19	19,0	19,0	84,0
15,00	16	16,0	16,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Το 35% είχαν (εκτός από το πρώτο βασικό τους πτυχίο) ένα δεύτερο πτυχίο, το 31% μεταπτυχιακό, το 20% μεταπτυχιακό στη διοίκηση και το 14% μετεκπαίδευση τύπου ΣΕΛΜΕ -ΑΣΠΑΙΤΕ

Πίνακας 8. Προσωπικό επίπεδο μόρφωσης

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	14	14,0	14,0	14,0
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ	35	35,0	35,0	49,0
Valid ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	31	31,0	31,0	80,0
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	20	20,0	20,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Ακολούθως οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το λόγο που δήλωσαν συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής υποδιευθυντών, βαθμολογώντας τα κριτήρια σε μια κλίμακα 1-5 (από το λιγότερο ως το περισσότερο σημαντικό).

Η άσκηση των καθηκόντων βαθμολογήθηκε με 1 από το 7%, με 2 από το 19%, με 3 από το 27%, με 4 από το 16% και με 5 από το 31%, συνεπώς το 1/3 περίπου τη θεωρεί ως το σημαντικότερο λόγο συμμετοχής τους.

*Πίνακας 9. Σας ενδιαφέρει η άσκηση διοικητικών καθηκόντων*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 1,00	7	7,0	7,0	7,0
2,00	19	19,0	19,0	26,0
3,00	27	27,0	27,0	53,0
4,00	16	16,0	16,0	69,0
5,00	31	31,0	31,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Η απόκτηση διοικητικής εμπειρίας για ανέλιξη βαθμολογήθηκε με 1 από το 8%, με 2 από το 23%, με 3 από το 34%, με 4 από το 27% και με 5 από το 8%, συνεπώς το 1/3 περίπου τη θεωρεί ως τον τρίτο σημαντικότερο λόγο συμμετοχής τους.

*Πίνακας 10. Θέλετε να αποκτήσετε διοικητική εμπειρία για ανέλιξη*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 1,00	8	8,0	8,0	8,0
2,00	23	23,0	23,0	31,0
3,00	34	34,0	34,0	65,0
4,00	27	27,0	27,0	92,0
5,00	8	8,0	8,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Το επίδομα θέσης βαθμολογήθηκε με 1 από το 15%, με 2 από το 34%, με 3 από το 8%, με 4 από το 31% και με 5 από το 12%, συνεπώς το 1/3 περίπου δεν τη θεωρεί ως ιδιαίτερα σημαντικό λόγο συμμετοχής τους, αλλά ακόμα 1/3 τη θεωρεί ως το δεύτερο σημαντικότερο λόγο.

*Πίνακας 11. Επιθυμείτε το επίδομα θέσης*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 1,00	15	15,0	15,0	15,0
2,00	34	34,0	34,0	49,0
3,00	8	8,0	8,0	57,0
4,00	31	31,0	31,0	88,0
5,00	12	12,0	12,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο βαθμολογήθηκε με 1 από το 20%, με 2 από το 8%, με 3 από το 23%, με 4 από το 7% και με 5 από το 42%, συνεπώς το 1/3 περίπου τη θεωρεί ως το σημαντικότερο λόγο συμμετοχής τους.

*Πίνακας 12. Έχετε τη διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 1,00	20	20,0	20,0	20,0
2,00	8	8,0	8,0	28,0
3,00	23	23,0	23,0	51,0
4,00	7	7,0	7,0	58,0
5,00	42	42,0	42,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Η κοινωνική αναγνώριση- καταξίωση που προσφέρει αυτή η θέση βαθμολογήθηκε με 1 από το 50%, με 2 από το 16%, με 3 από το 8%, με 4 από το 19% και με 5 από το 7%, συνεπώς το 1/3 περίπου τη θεωρεί ως το λιγότερο σημαντικό λόγο συμμετοχής τους.

*Πίνακας 13. Θεωρείτε ότι η θέση του υποδιευθυντή προσφέρει κοινωνική αναγνώριση – καταξίωση*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 1,00	50	50,0	50,0	50,0

2,00	16	16,0	16,0	66,0
3,00	8	8,0	8,0	74,0
4,00	19	19,0	19,0	93,0
5,00	7	7,0	7,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Το 81% θεωρούν πως ο καθορισμός των αρμοδιοτήτων του υποδιευθυντή στο Σχολείο με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο είναι σαφής.

*Πίνακας 14. Θεωρείτε ότι ο καθορισμός των αρμοδιοτήτων του υποδιευθυντή στο Σχολείο με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο είναι σαφής*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid NAI	81	81,0	81,0	81,0
OXI	19	19,0	19,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Αναφορικά με τις αρμοδιότητες που έχουν, το 100% είπαν πως αναπληρώνουν το διευθυντή και τηρούν τα πρακτικά των συνεδριάσεων. Το 80% είπαν πως ασχολούνται με την Υπηρεσιακή αλληλογραφία – αρχειοθέτηση εγγράφων, το 64% είναι Υπεύθυνοι σύνταξης απογραφικών δελτίων – στατιστικών στοιχείων, το 88% Υπεύθυνοι εφημεριών, το 79% Υπεύθυνοι διανομής διδακτικών βιβλίων, το 66% Υπεύθυνοι μαθητικών εκδηλώσεων – σχολικών εορτών – μαθητικών εκλογών, το 74% Υπεύθυνοι προγραμματισμού διδακτικών επισκέψεων και το 80% Υπεύθυνοι αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών (σεισμός – πυρασφάλεια). Ακόμα, το 64% έχουν αναλάβει την τήρηση βιβλίων υλικού σχολείου – εποπτικών μέσων – σχολικού εξοπλισμού, το 72% την Εποπτεία καθαριότητας σχολικού χώρου, το 74% την Επικοινωνία – ενημέρωση συναδέλφων, το 89% την Επικοινωνία με προϊστάμενη αρχή, το 82% την Επικοινωνία με Συντονιστές, το 79% την Επικοινωνία με Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης και το 49% την Τήρηση βιβλίων βιβλιοθήκης.

*Πίνακας 15. Με ποιες από τις παρακάτω αρμοδιότητες του σχολείου ασχολείστε*

Αρμοδιότητες	Ποσοστό %
Αναπλήρωση του Διευθυντή	100

Υπηρεσιακή αλληλογραφία – αρχειοθέτηση εγγράφων	80
Υπεύθυνος σύνταξης απογραφικών δελτίων – στατιστικών στοιχείων	64
Υπεύθυνος/η εφημεριών	88
Υπεύθυνος διανομής διδακτικών βιβλίων	79
Τήρηση βιβλίων υλικού σχολείου – εποπτικών μέσων – σχολικού εξοπλισμού	64
Υπεύθυνος μαθητικών εκδηλώσεων – σχολικών εορτών – μαθητικών εκλογών	66
Υπεύθυνος προγραμματισμού διδακτικών επισκέψεων	74
Εποπτεία καθαριότητας σχολικού χώρου	72
Υπεύθυνος αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών (σεισμός – πυρασφάλεια)	80
Επικοινωνία – ενημέρωση συναδέλφων	74
Επικοινωνία με προϊστάμενη αρχή	89
Επικοινωνία με Συντονιστές	82
Επικοινωνία με Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης	79
Τήρηση πρακτικών συνεδριάσεων	100
Τήρηση βιβλίων βιβλιοθήκης	49
Άλλο (αναφέρατε)	

Το 88% είπαν πως πέρα από τις οριζόμενες αρμοδιότητες που προβλέπει ο νόμος, ο διευθυντής/ντρια του σχολείου τους με δική του/της πρωτοβουλία τους αναθέτει κι άλλες αρμοδιότητες. Μεταξύ αυτών των αρμοδιοτήτων το 67% είπαν πως έχουν αναλάβει τη Σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος, το 66% την Παραλαβή αλληλογραφίας από τον Η/Υ, ενημέρωση στατιστικών στοιχείων μέσω Internet, το 31% την Ευθύνη για τη λειτουργία υποστηρικτικών δομών, το 42% Ευθύνη για τη λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, τάξεως υποδοχής, πρόσθετης διδακτικής στήριξης, το 20% τη Σύνταξη καταστάσεων ΕΣΠΑ ή παρουσιολόγια γενικά, το 69% την Ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, γονέων για τους στόχους ή το έργο του Σχολείου, το 67% την Ενημέρωση και υποστήριξη των νεοδιόριστων, αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και το 68% τον Έλεγχο για την υλοποίηση των πρόσθετων εξωδιδακτικών εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς με απόφαση του συλλόγου ή του Διευθυντή.

Πίνακας 16. Πέρα από τις οριζόμενες αρμοδιότητες που προβλέπει ο νόμος, ο διευθυντής/τρια του σχολείου σας με δική του/της πρωτοβουλία σας αναθέτει κι άλλες αρμοδιότητες

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
NAI	88	88,0	88,0	88,0
Valid OXI	12	12,0	12,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 17. Αν απαντήσατε ναι, ποιες είναι αυτές

Αρμοδιότητες	Ποσοστό %
Σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος	67
Παραλαβή αλληλογραφίας από τον Η/Υ, ενημέρωση στατιστικών στοιχείων μέσω Internet	66
Ευθύνη για την υλοποίηση ερευνητικών εργασιών –θεματικής εβδομάδας	31
Ευθύνη για τη λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, τάξεως υποδοχής, πρόσθετης διδακτικής στήριξης	42
Σύνταξη καταστάσεων ΕΣΠΑ ή παρουσιολόγια γενικά	20
Ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, γονέων για τους στόχους ή το έργο του Σχολείου.	69
Ενημέρωση και υποστήριξη των νεοδιόριστων, αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους	67
Έλεγχος για την υλοποίηση των πρόσθετων εξωδιδακτικών εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς με απόφαση του συλλόγου ή του Διευθυντή	68
Άλλο (αναφέρατε)	

Το 80% είπαν πως στο πλαίσιο της διοίκησης της σχολικής μονάδας ο διευθυντής του σχολείου τους δίνει πρωτοβουλίες και ζητά τη γνώμη τους για σχολικά θέματα. Από αυτούς που απάντησαν αρνητικά, το 73% είπαν πως ο λόγος που το κάνει αυτό είναι το ότι Πιστεύει πως έχει ευθύνες που δε μπορεί να μοιραστεί, το 27% το ότι Επιδεικνύει



έλλειψη αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης απέναντί τους, το 30% το ότι Έχει συγκεντρωτικές τάσεις, το 79% το ότι Πιστεύει ότι πρέπει να γνωρίζει τα πάντα και να παίρνει μέρος σε όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο, το 58% το ότι Ενδιαφέρεται για το γόητρό του και το 80% το ότι Πιστεύει πως έχουν ήδη πολύ φορτωμένο πρόγραμμα.

*Πίνακας 18.* Στο πλαίσιο της διοίκησης της σχολικής μονάδας ο διευθυντής του σχολείου σας επιτρέπει να αναπτύξετε πρωτοβουλίες – ζητά τη γνώμη σας για σχολικά θέματα;

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid NAI	80	80,0	80,0	80,0
OXI	20	20,0	20,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 19.* Αν απαντήσατε όχι για ποιους λόγους πιστεύετε ότι αποφεύγει να σας εκχωρήσει αρμοδιότητες και να συνεργαστεί μαζί σας

Λόγοι	Ποσοστό %
Πιστεύει πως έχει ευθύνες που δε μπορεί να μοιραστεί	73
Επιδεικνύει έλλειψη αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης απέναντί σας	27
Έχει συγκεντρωτικές τάσεις	30
Πιστεύει ότι πρέπει να γνωρίζει τα πάντα και να παίρνει μέρος σε όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο	79
Ενδιαφέρεται για το γόητρό του	58
Πιστεύει πως έχετε ήδη πολύ φορτωμένο πρόγραμμα	80
Άλλο (αναφέρατε)	

Ακολούθως οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το αν πιστεύουν ότι οι γνώσεις και η εμπειρία που έχουν αποκτήσει από τη θέση του υποδιευθυντή τους επιτρέπει να αναπληρώνουν το Δ/ντή σε περίπτωση μακράς απουσίας του ή να τον αντικαθιστούν. Το 48% είπαν πως το πιστεύουν πολύ, το 37% πάρα πολύ και το 15% μέτρια.

*Πίνακας 20.* Πιστεύετε ότι οι γνώσεις και η εμπειρία που έχετε αποκτήσει από τη θέση του υποδιευθυντή σας επιτρέπει να αναπληρώνετε το Δ/ντή σε περίπτωση μακράς απουσίας του ή να τον αντικαθιστάτε

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid ΜΕΤΡΙΑ	15	15,0	15,0	15,0
ΠΟΛΥ	48	48,0	48,0	63,0
ΠΑΡΑ	37	37,0	37,0	100,0
ΠΟΛΥ				
Total	100	100,0	100,0	

Ο τρόπος συνεργασίας των συμμετεχόντων με το διευθυντή του σχολείου καθορίστηκε ως καλός και πολύ καλός από το 92%, ο τρόπος συνεργασίας με το σύλλογο διδασκόντων και με τους γονείς καθορίστηκε ως καλός και πολύ καλός από το 74%, η συνεργασία με τους μαθητές καθορίστηκε ως καλή και πολύ καλή από το 81% και με άλλους φορείς ως καλή και πολύ καλή από το 75%.

*Πίνακας 21. Συνεργασία με διευθυντή*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid ΜΕΤΡΙΑ	8	8,0	8,0	8,0
ΠΟΛΥ	35	35,0	35,0	43,0
ΠΑΡΑ	57	57,0	57,0	100,0
ΠΟΛΥ				
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 22. Συνεργασία με σύλλογο διδασκόντων*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid ΜΕΤΡΙΑ	26	26,0	26,0	26,0
ΠΟΛΥ	20	20,0	20,0	46,0
ΠΑΡΑ	54	54,0	54,0	100,0
ΠΟΛΥ				
Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 23. Συνεργασία με μαθητές

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePer cent
Valid ΜΕΤΡΙΑ	19	19,0	19,0	19,0
ΠΟΛΥ	35	35,0	35,0	54,0
ΠΑΡΑ	46	46,0	46,0	100,0
ΠΟΛΥ				
Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 24. Συνεργασία με γονείς

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePer cent
Valid ΜΕΤΡΙΑ	26	26,0	26,0	26,0
ΠΟΛΥ	27	27,0	27,0	53,0
ΠΑΡΑ	47	47,0	47,0	100,0
ΠΟΛΥ				
Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 25. Συνεργασία με άλλους φορείς

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePer cent
Valid ΜΕΤΡΙΑ	25	25,0	25,0	25,0
ΠΟΛΥ	39	39,0	39,0	64,0
ΠΑΡΑ	36	36,0	36,0	100,0
ΠΟΛΥ				
Total	100	100,0	100,0	

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των υποδιευθυντών και τους ζητήθηκε να τα κατατάξουν σε μια κλίμακα 1-7.

Η αρχαιότητα βαθμολογήθηκε με 2 από το 41%, με 3 από το 20% και με 6 από το 39%, συνεπώς 4 στους δέκα τη θεωρούν το δεύτερο σημαντικότερο κριτήριο επιλογής, ενώ 6 στους 10 όχι και τόσο σημαντικό.

*Πίνακας 26. Αρχαιότητα υπηρεσίας*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 2,00	41	41,0	41,0	41,0
3,00	20	20,0	20,0	61,0
6,00	39	39,0	39,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Η συνέντευξη βαθμολογήθηκε με 2 από το 41% και με 3 από το 59%, συνεπώς κανείς δεν τη θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο.

*Πίνακας 27. Συνέντευξη υποψηφίου*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 2,00	41	41,0	41,0	41,0
3,00	59	59,0	59,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Οι εξετάσεις βαθμολογήθηκαν με 4 από το 21%, με 5 από το 18%, με 6 από το 20% και με 7 από το 41%, άρα οι περισσότεροι τις θεωρούν ως το σημαντικότερο κριτήριο.

*Πίνακας 28. Με εξετάσεις*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 4,00	21	21,0	21,0	21,0
5,00	18	18,0	18,0	39,0
6,00	20	20,0	20,0	59,0
7,00	41	41,0	41,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Οι τίτλοι σπουδών σε θέματα διοίκησης – οργάνωσης της εκπαίδευσης βαθμολογήθηκαν με 4 από το 20%, με 5 από το 42% και με 7 από το 38%, άρα οι περισσότεροι τους θεωρούν ως ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο.

*Πίνακας 29. Τίτλοι σπουδών σε θέματα διοίκησης – οργάνωσης της εκπαίδευσης*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 4,00	20	20,0	20,0	20,0
5,00	42	42,0	42,0	62,0
7,00	38	38,0	38,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Η Γνώμη του συλλόγου διδασκόντων βαθμολογήθηκε με 3 από το 21%, με 4 από το 38%, με 5 από το 20% και με 6 από το 21%, συνεπώς οι περισσότεροι τη θεωρούν κριτήριο μέτριας σημαντικότητας.

*Πίνακας 30. Γνώμη του συλλόγου διδασκόντων*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 3,00	21	21,0	21,0	21,0
4,00	38	38,0	38,0	59,0
5,00	20	20,0	20,0	79,0
6,00	21	21,0	21,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Τέλος, η Προηγούμενη εμπειρία σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης (π.χ. αποσπασμένος-η σε θέση διοικητικού υπαλλήλου) βαθμολογήθηκε με 2 από το 18%, με 4 από το 21%, με 5 και 6 από το 20% και με 7 από το 21%, άρα κρίνεται ως αρκετά σημαντικό κριτήριο από την πλειοψηφία.

*Πίνακας 31. Προηγούμενη εμπειρία σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης (π.χ. αποσπασμένος-η σε θέση διοικητικού υπαλλήλου)*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 2,00	18	18,0	18,0	18,0
4,00	21	21,0	21,0	39,0
5,00	20	20,0	20,0	59,0
6,00	20	20,0	20,0	79,0
7,00	21	21,0	21,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Το 79% είπαν πως ο νόμος θα έπρεπε να προβλέπει μειωμένο διδακτικό ωράριο στον υποδιευθυντή για την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων. Ακολούθως, το 47% είπαν πως θα έπρεπε να έχει μειωμένο ωράριο κατά 3 ώρες, το 19% κατά 4 ώρες και το 34% κατά 5 ώρες.

*Πίνακας 32. Θεωρείτε ότι ο νόμος θα έπρεπε να προβλέπει μειωμένο διδακτικό ωράριο στον υποδιευθυντή Δ.Ε. για την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid NAI	79	79,0	79,0	79,0
OXI	21	21,0	21,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

*Πίνακας 33. Αν απαντήσατε ναι, πόσες ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως θεωρείτε ότι πρέπει να του αφαιρεθούν ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικός/η στα διοικητικά του καθήκοντα*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid 3,00	47	47,0	47,0	47,0
4,00	19	19,0	19,0	66,0
5,00	34	34,0	34,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Το 54% είπαν πως θα έπρεπε να αποτελεί βασική προϋπόθεση η θητεία στη θέση του υποδιευθυντή, για μετάβαση στη θέση του διευθυντή.

*Πίνακας 34. Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αποτελεί βασική προϋπόθεση η θητεία στη θέση του υποδιευθυντή, για μετάβαση στη θέση του διευθυντή*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid NAI	54	54,0	54,0	54,0
OXI	46	46,0	46,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Έπειτα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν με κάποιες προτάσεις που αφορούν τον υποδιευθυντή ως σύγχρονο ηγετικό στέλεχος.

Όλοι είπαν πως ο υποδιευθυντής πρέπει να επιλέγεται με αυστηρά– αξιοκρατικά κριτήρια και να υπάρχει σαφής καθορισμός του ρόλου του – οριοθέτηση επακριβώς των αρμοδιοτήτων του, το 73% να δέχεται συνεχή επιμόρφωση σε θέματα σχολικής διοίκησης, το 66% να του παρέχονται κίνητρα υλικά και ηθικά, το 67% να του εκχωρούνται αρμοδιότητες από τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα εκπαίδευσης, το 86% να του δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, το 69% να έχει γνώση σφαιρικής διοικητικής πρακτικής για αποτελεσματική αναπλήρωση του Διευθυντή, το 70% να διαθέτει πολύ καλή διδακτική εμπειρία, το 87% να έχει αποδεδειγμένη επαγγελματική ικανότητα και διοικητικές ικανότητες – γνώσεις, το 64% να διακρίνεται από διάθεση συνεργασίας με τους λοιπούς παράγοντες της σχολικής κοινότητας (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) και το 78% να διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα.

*Πίνακας 35. Ένα σύγχρονο ηγετικό στέλεχος όπως ο υποδιευθυντής Δ.Ε. πρέπει να:*

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
επιλέγεται με <b>αυστηρά– αξιοκρατικά</b> κριτήρια				39	61
δέχεται <b>συνεχή</b> επιμόρφωση σε θέματα σχολικής διοίκησης			27	41	32
του παρέχονται κίνητρα υλικά και ηθικά			34	33	33

του εκχωρούνται αρμοδιότητες από τα <b>ανώτερα</b> διοικητικά επίπεδα εκπαίδευσης		25	8	45	22
υπάρχει <b>σαφής</b> καθορισμός του ρόλου του – οριοθέτηση επακριβώς των αρμοδιοτήτων του				29	71
του δίνεται η δυνατότητα <b>ανάληψης πρωτοβουλιών</b>			14	55	31
έχει γνώση <b>σφαιρικής</b> διοικητικής πρακτικής για αποτελεσματική αναπλήρωση του Διευθυντή			31	28	41
διαθέτει πολύ καλή διδακτική εμπειρία			30	46	24
έχει <b>αποδεδειγμένη</b> επαγγελματική ικανότητα και διοικητικές ικανότητες – γνώσεις			13	33	54
διακρίνεται από <b>διάθεση συνεργασίας</b> με τους λοιπούς παράγοντες της σχολικής κοινότητας (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία)			36	23	41
διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα			22	33	45

Όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν απαραίτητη για την άρτια – πλήρη άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους ως υποδιευθυντής την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης εκπαίδευσης. Όλοι επίσης είπαν πως οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να συμμετέχουν σε ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους, το 81% είπαν πως πρέπει να συμμετέχουν σε μακροχρόνια επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης (6-12 μήνες) πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους και το 80% μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους.

*Πίνακας 36. Θεωρείτε απαραίτητη για την άρτια – πλήρη άσκηση των διοικητικών καθηκόντων σας ως υποδιευθυντής την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης εκπαίδευσης*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid NAI	100	100,0	100,0	100,0

*Πίνακας 37. Νομίζετε ότι οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να συμμετέχουν:*



σε ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης <u>μετά</u> την ανάληψη των καθηκόντων τους	100%
σε ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης <u>πριν</u> την ανάληψη των καθηκόντων τους	100%
σε μακροχρόνια επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης (6-12 μήνες) <u>πριν</u> την ανάληψη των καθηκόντων τους	81%
σε μακροχρόνια επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης (6-12 μήνες) <u>μετά</u> την ανάληψη των καθηκόντων τους	80%
Άλλο (αναφέρατε)	

Το 80% ενδιαφερόταν να επιμορφωθεί σε διοικητικά θέματα, το 74% στη Διαχείριση κρίσεων, το 67% σε Βασικές γνώσεις οικονομικής διαχείρισης σχολικής μονάδας, το 66% στη Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, το 61% σε Οργανωτικά θέματα και το 59% στην Εκπαιδευτική Νομοθεσία.

*Πίνακας 38. Σε ποια επιστημονικά πεδία θα σας ενδιέφερε να επιμορφωθείτε*

<b>Επιστημονικά πεδία</b>	<b>Ποσοστό</b>
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	66%
Διοικητικά θέματα	80%
Εκπαιδευτική Νομοθεσία	59%
Οργανωτικά θέματα	61%
Διαχείριση κρίσεων	74%
Βασικές γνώσεις οικονομικής διαχείρισης σχολικής μονάδας	67%
Άλλο (αναφέρατε)	

Το 86% είχαν λάβει έως τώρα επιμόρφωση – μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Το 71% των σεμιναρίων ήταν από το Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ) με διάρκεια 3 μηνών, το 18% από το ΑΣΠΑΙΤΕ με διάρκεια έως 12 μηνών και το 38% είχαν ολοκληρώσει Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΑΕΙ με διάρκεια 24 μηνών.

*Πίνακας 39. Έχετε λάβει έως τώρα επιμόρφωση – μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid NAI	86	86,0	86,0	86,0
OXI	14	14,0	14,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Πίνακας 40. Φορέας και διάρκεια επιμόρφωσης

	Φορέας	Διάρκεια (σε μήνες)
Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ)	71%	3
ΑΣΠΑΙΤΕ-σεμινάρια ΑΕΙ	18%	12
Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΑΕΙ	38%	24
Σεμινάρια ΥΠΕΠΘ		
Άλλο (αναφέρατε)		

Όλοι είπαν πως οι γνώσεις που απέκτησαν από την παρακολούθηση ανάλογου προγράμματος επιμόρφωσης, τους βοήθησαν να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους και όλοι αισθάνονται ικανοποιημένοι από το ρόλο τους ως υποδιευθυντές.

Πίνακας 41. Οι γνώσεις που αποκτήσατε από την παρακολούθηση ανάλογου προγράμματος επιμόρφωσης, σας βοήθησαν να ανταποκριθείτε στα καθήκοντά σας

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent
Valid ΠΟΛΥ	63	63,0	73,3	73,3
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	23	23,0	26,7	100,0
Total	86	86,0	100,0	
Missing System	14	14,0		
Total	100	100,0		

Πίνακας 42. Ως υποδιευθυντής αισθάνεστε ικανοποιημένος/η από το ρόλο σας

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePercent

	ΠΟΛΥ	80	80,0	80,0	80,0
Valid	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Τέλος, το 88% των συμμετεχόντων είπαν πως την επόμενη τετραετία επιθυμούν να δηλώσουν συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής διοικητικών στελεχών και εξ' αυτών το 72% ενδιαφέρονται για τη θέση του διευθυντή, το 20% για τη θέση του υποδιευθυντή και το 8% για άλλη διοικητική θέση.

*Πίνακας 43. Την επόμενη τετραετία επιθυμείτε να δηλώσετε συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής διοικητικών στελεχών*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePer cent
Valid	NAI	88	88,0	88,0
	OXI	12	12,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0

*Πίνακας 44. Αν ναι, ενδιαφέρεστε για:*

	Frequency	Percent	ValidPercent	CumulativePer cent
Valid	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	72	72,0	72,0
	ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	20	20,0	92,0
	ΑΛΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΘΕΣΗ	8	8,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0



## Κεφάλαιο 9. Συμπεράσματα και προτάσεις

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας μας παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε, στην ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας σχετικά με το θεσμό του Υποδιευθυντή των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. Ταυτόχρονα, διατυπώνουμε τις προτάσεις μας για την αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή με στόχο ένα αποδοτικό και αποτελεσματικό σχολείο.

### 9.1 Σύνοψη συμπερασμάτων

Σκοπός του παρόντος είναι να τονίσει την αναγκαιότητα και τη σημασία τη σχολικής διοίκησης **Υποδιεύθυνσης** στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να συμβάλει αποφασιστικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου..

Μέσα από την έρευνά μας καταλήγουμε στο κεντρικό συμπέρασμα πως ο θεσμός του υποδιευθυντή είναι παραμελημένος γιατί η κεντρική διοίκηση δεν φρόντισε για το σαφή καθορισμό αρμοδιοτήτων, κυρίως, όσον αφορά στις σχέσεις του με τα άλλα όργανα διοίκησης που λειτουργούν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (του Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων), ώστε να μπορεί να αναλάβει δημιουργικές πρωτοβουλίες και πως η μη παροχή κινήτρων (υλικών και μη), συμβάλουν ώστε η θέση του να μην είναι ελκυστική ,και καθιστά το ρόλο του λιγότερο αποτελεσματικό στη σχολική ηγεσία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα υποστηρίχθηκαν πλήρως με τη διεθνή βιβλιογραφία .

Μια διεξοδική μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας για το ρόλο του Υποδιευθυντή των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων μας οδήγησε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Τα έτη υπηρεσίας (αρχαιότητα) και όχι τα αντικειμενικά προσόντα επιλογής των υποψηφίων στη θέση των υποδιευθυντών είναι μάλλον ένα βασικό κριτήριο. Υπάρχει μια προοδευτική «γήρανση» του προσωπικού της εκπαίδευσης, με την πλειοψηφία να έχει πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας.

Η επιλογή των υποδιευθυντών δεν βασίζεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται από τη θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης. Συνήθως επιλέγουν "κατάλληλους" καθηγητές με γνώση στο αντικείμενο τους (Παιδαγωγική - Διδασκαλία) χωρίς εκπαίδευση στην διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης και χωρίς την αντίστοιχη διοικητική εμπειρία, προϋπόθεση για αποτελεσματική σχολική διοίκηση.

Οι έννοιες όπως το "διδασκαστικό", το "μάστερ" και το "συγγραφικό έργο" δεν βοηθούν στην επιλογή του πιο κατάλληλου καθηγητή για τη θέση υποδιευθυντή, διότι οι τίτλοι πρέπει να σχετίζονται με τις συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την θέση του διευθυντή ή του υποδιευθυντή του σχολείου και όχι γενικά της γενικής εκπαίδευσης.

Παρόλο που υπάρχει έντονη γυναικεία παρουσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς, διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες υποδιευθύντριες είναι λιγότερες από τους άνδρες ομολόγους τους. Οι θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας ανήκουν σε άνδρες καθηγητές. Η χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία οφείλεται σε ιστορικούς και κοινωνικούς λόγους.

Παρατηρούμε έλλειψη στην ανάπτυξη και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνει την ανάγκη για επιμόρφωση πριν την επιλογή τους στη θέση του υποδιευθυντή αλλά και την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση και μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους. Αναφέρουν επίσης την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης ως βασικό κριτήριο επιλογής για αντικειμενική αξιολόγηση σε αντίθεση με το κριτήριο της αρχαιότητας και τη συνέντευξη.

Οι λόγοι διεκδίκησης της θέσης του υποδιευθυντή ήταν κυρίως: το ενδιαφέρον τους για την άσκηση διοικητικών καθηκόντων, η διάθεση συνεισφοράς τους στο σχολείο, το επίδομα λόγω θέσης και η απόκτηση διοικητικής εμπειρίας για επαγγελματική ανέλιξη. Αντίθετα, το ιδιαίτερα «φορτωμένο πρόγραμμα» του υποδιευθυντή που συνδυάζει σχεδόν πλήρες διδασκαστικό ωράριο και διοικητικά καθήκοντα καθιστά τη θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης «ανεπιθύμητη». Επιπλέον ο συγκεντρωτισμός του διευθυντή και η ύπαρξη μη καλής συνεργασίας οδηγούν τον υποδιευθυντή να αναλαμβάνει, συνήθως αρμοδιότητες που θέλει «να αποποιηθεί» ο διευθυντής και είναι κυρίως **γραφειοκρατικού και όχι διοικητικού χαρακτήρα**.

Το διπλό έργο του υποδιευθυντή (διδασκαστικού-διοικητικού) έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη χρόνου για την αντιμετώπιση του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου. Ο υποδιευθυντής δεν έχει άμεση επαφή με την τοπική αυτοδιοίκηση, και τους διοικητικούς προϊστάμενους για σχολικά θέματα και δραστηριότητες. Δεν του δίνεται η ευκαιρία να αναλάβει πρωτοβολίες (χωρίς δημιουργική δράση).

Η απουσία υλικών και ηθικών κινήτρων οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να διστάζουν να αναλάβουν τη θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης. Η έλλειψη αναγνώρισης-ανταμοιβής, η απουσία σύνδεσης των επιδόσεων με τις ανταμοιβές (όχι

μόνο οικονομικές, αλλά κυρίως η εκτίμηση του έργου του από τους διευθυντές-συναδέλφους) δεν επενεργούν ως κίνητρο για να αναλάβουν διοικητικά καθήκοντα.

Η πλειοψηφία των υποδιευθυντών είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου και το σύλλογο διδασκόντων, καθώς επίσης και τους γονείς και τους μαθητές, συνεργασία η οποία συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Οι περισσότεροι υποδιευθυντές θεωρούν σαφές ότι πρέπει να καθορίσουν τις ευθύνες τους βάσει του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου και ορισμένα από τα καθήκοντά τους που περιέχονται στο καθήκοντολόγιο δεν τους έχουν ανατεθεί, διότι ο διευθυντής πιστεύει ότι έχουν ήδη πολύ απασχολημένο πρόγραμμα και πιστεύει ότι δεν μπορούν να μοιραστούν ευθύνες.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι οι γνώσεις και η εμπειρία που απέκτησαν από τη θέση του υποδιευθυντή τους επιτρέπει να είναι σε θέση να αναπληρώσουν επαρκώς τον Διευθυντή για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Περισσότεροι από τους μισούς θεωρούν απαραίτητο να έχουν υπηρετήσει ως υποδιευθυντές για τη διεκδίκηση της θέσης του διευθυντή. Είναι σίγουροι ότι μέσω της θέσης του υποδιευθυντή θα τους δοθεί η ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις και διοικητική εμπειρία για να καταστούν ικανό και αποτελεσματικό διευθυντικό προσωπικό στην εκπαίδευση.

Οι υποδιευθυντές στο σύνολό τους δήλωσαν ικανοποιημένοι από το ρόλο τους.

Οι περισσότεροι έχουν ως στόχο τα επόμενα τέσσερα χρόνια να συμμετάσχουν σε διαδικασίες επιλογής, κυρίως όσον αφορά τη θέση της σχολικής διοίκησης, ένα πολλά υποσχόμενο μήνυμα για το μέλλον της σχολικής ηγεσίας. Όταν η στελέχωση βασίζεται σε ικανά στελέχη με γνώση, διοικητική εμπειρία και αγάπη για το σχολείο, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διοίκηση του σχολείου που οδηγεί στην υλοποίηση των στόχων και του "οράματος" του σχολείου.

## 9.2 Προτάσεις

Η αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων. Η διοικητική στελέχωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος θα πρέπει να βασίζεται σε άτομα με γνώσεις και δεξιότητες, άτομα ικανά να οδηγήσουν το σχολείο στην πρόοδο και την επιτυχία.

Οι υποδιευθυντές της έρευνας δηλώνουν την ανάγκη σαφούς ορισμού των ευθυνών από το κράτος. Ο ρόλος των σχολικών υποδιευθύνσεων στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να αναβαθμιστεί μέσω της νομοθεσίας για την

εκπαίδευση. Ο υποδιευθυντής πρέπει να αναλάβει πιο ουσιαστικές ευθύνες, να είναι σε θέση να αναλάβει πρωτοβουλίες για να βελτιώσει το ρόλο του. Είναι απαραίτητο να αναθεωρηθεί ή να συμπληρωθεί άμεσα η σχετική νομοθεσία, καθιστώντας το ρόλο πιο ουσιαστικό και δημιουργικό και επιτρέποντάς στους υποδιευθυντές να επικοινωνεί με άλλα όργανα, όπως Συντονιστές Εκπαίδευσης, διοικητικές - τοπικές αρχές, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη σχολική διοίκηση και να βοηθήσουν στην σχολική κοινότητα.

Ο σαφής ορισμός των καθηκόντων του υποδιευθυντή και ο διαχωρισμός τους από εκείνους του διευθυντή θα οδηγήσει στην ανάπτυξη καλών σχέσεων συνεργασίας. Θα λειτουργούν συμπληρωματικά, αποφεύγοντας τις αλληλεπικαλύψεις ή τις παραλείψεις, λόγω της ασάφειας και της σύγχυσης των ρόλων τους. Η κατανόηση, η καλή διάθεση, η εκτίμηση και ο σεβασμός ελαχιστοποιούν τις συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, προϋπόθεση για πιο αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Η έρευνά μας δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος τάσσεται υπέρ της αξιοκρατικής επιλογής των πιο ταλαντούχων εκπαιδευτικών για τις θέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, θέτοντας τέλος στα φαινόμενα της ευνοιοκρατίας. Η επιλογή των στελεχών δεν πρέπει να βασίζεται στην αρχαιότητα αλλά υπάρχει ανάγκη να δημιουργηθεί άμεσα ένα αξιόπιστο θεσμικό πλαίσιο το οποίο θα είναι προϊόν εκτεταμένης επιστημονικής έρευνας και αποδοχής συναίνεσης από την εκπαιδευτική κοινότητα και θα ανταποκριθεί θετικά στην απαλλαγή της εκπαίδευσης από την κομματικοποίηση. Το σύνολο των μοριοδοτούμενων προσόντων στην επιλογή των υποδιευθυντών διαμορφώνεται με συγκεκριμένα, μετρήσιμα και ποιοτικά κριτήρια (επιστημονική συγκρότηση), και από τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης που παρότι θεωρείται αμφιλεγόμενη ,ως βοηθητικό μέσο μπορεί να συμβάλει στην ολοκληρωμένη αποτίμηση της εικόνας του υποψηφίου. Μεταπτυχιακοί τίτλοι που έχουν σχέση με τη θέση του υποψηφίου να ξεχωρίζουν με εκείνους που δεν έχουν. Έτσι, για τον πρώτο θα πρέπει να παρέχεται ένας επαρκής αριθμός μορίων , ενώ οι άλλοι θα πρέπει να είναι υποδιέστεροι. Επίσης, ένα ανεκτίμητο κριτήριο είναι η προηγούμενη διοικητική εμπειρία του υποψηφίου.

Οι επιτροπές επιλογής των υποψηφίων πρέπει να είναι ανεξάρτητες από τις πολιτικές αρχές και να αποτελούνται από άτομα με εξειδικευμένες γνώσεις στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, με σκοπό την επιλογή των κατάλληλων υποψηφίων για ηγεσία χωρίς αυθαιρεσία, αδικία και αδιαφάνεια.



Από την έρευνα προκύπτει επίσης ότι υπάρχει διστακτικότητα και έλλειψη ενδιαφέροντος από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για τη θέση του υποδιευθυντή. Επομένως, για να γίνει ο θεσμός πιο επιθυμητός, υπάρχει ανάγκη για κίνητρο, υλικό και ηθικό. Είναι γεγονός ότι ο εξαντλητικός ρυθμός της εργασίας, οι πολλές ώρες διδασκαλίας σε συνδυασμό με την ανάληψη πολλών διοικητικών καθηκόντων και το μικρό επίδομα για το επιπλέον διοικητικό έργο που προσφέρει, υποβαθμίζουν τον θεσμό της σχολικής υποδιεύθυνσης. Η μείωση των ωρών διδασκαλίας (οι περισσότεροι προτείνουν μείωση κατά 3-5 ώρες την εβδομάδα) και η αύξηση του μηνιαίου επιδόματος θα αυξήσουν το κύρος του υποδιευθυντή και θα αποτελέσουν κίνητρο για την ανάληψη της θέσης. Πρόσθετα κίνητρα για τη θέση είναι , η αναγνώριση έργου, η ανταμοιβή, η ανάθεση πιο σημαντικών καθηκόντων, η θετική αξιολόγηση.

Επίσης σημαντική είναι η κατάρτιση -επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Οι ηγέτες των σχολείων δεν έχουν την ευκαιρία να προετοιμαστούν κατάλληλα για το νέο τους έργο, ούτε να συμμετέχουν τακτικά σε προγράμματα κατάρτισης κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Η εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών ηγετών, θεωρητική και πρακτική, πρέπει να ανατεθεί από εκπαιδευτικό κρατικό οργανισμό . Η σχολή θα φροντίσει για την κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών για τις μελλοντικές ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος και ταυτόχρονα θα εκπαιδεύσει τους ήδη ηγέτες με ξεχωριστά προγράμματα κατάρτισης, αντίστοιχα, για κάθε επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Στόχος είναι να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις (θεωρητική και πρακτική κατάρτιση) που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στα μελλοντικά διοικητικά καθήκοντά τους.

Το πρόγραμμα κατάρτισης θα πρέπει να έχει διάρκεια (π.χ. ένα έτος) που να επιτρέπει την απόκτηση διοικητικών γνώσεων και να διεξάγεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτές με γνώση της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Η κατάρτιση πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης όλων των εκπαιδευτικών.

Επίσης, ο υποδιευθυντής είναι πιθανώς ο μελλοντικός διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να προετοιμαστεί δίπλα στον διευθυντή για να αποκτήσει την απαραίτητη γνώση και διοικητική εμπειρία για να γίνει αρμόδιο στέλεχος στο μέλλον. Προκειμένου να λειτουργήσει ένα τέτοιο σύστημα καθοδήγησης, οι υποδιευθυντές θα πρέπει να αναλάβουν συγκεκριμένες ευθύνες και να εναλλάσσονται από καιρό σε καιρό ώστε να είναι σε θέση να αναλάβουν τη διοίκηση του σχολείου σε μια δεδομένη στιγμή και να αποκτήσουν την απαραίτητη εμπειρία στη διοικητική ιεραρχία τη σχολική εκπαίδευση. Ο Υποδιευθυντής για την σωστή

αναπλήρωση της σχολικής διοίκησης, ακόμη και για σύντομο χρονικό διάστημα, υποχρεούται να γνωρίζει όλα όσα γνωρίζει ο διευθυντής και τα οποία σχετίζονται με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα υπογράμμισε την ανάγκη αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου που προσδιορίζει τις προτεραιότητες, των μελών του οργανισμού. Η έμφαση στην ομαδική εργασία και την εμπιστοσύνη δημιουργεί ένα θετικό κλίμα και οδηγεί στην ανάπτυξη και την πρόοδο του οργανισμού. Η καλή συνεργασία μεταξύ του Διευθυντή, του Υποδιευθυντή και του Συλλόγου διδασκόντων δημιουργεί μεγάλη ευχαρίστηση για τα μέλη της σχολικής μονάδας και συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας κοινής στρατηγικής για την αποτελεσματική εφαρμογή της σε μια συνολική προσπάθεια αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου.

Λόγω της ασάφειας των ικανοτήτων των ηγετών της εκπαίδευσης, υπάρχει ανάγκη να δημιουργηθεί μια μονάδα συνεχούς απλούστευσης και κωδικοποίησης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας για την αντιμετώπιση του φαινομένου της πολλαπλότητας, των νομοθετικών κενών και των αμφιβολιών που συγχέουν τους εκπαιδευτικούς για το τι συμβαίνει κάθε φορά, θα διευκολύνει στη διαχείριση και στο να ανταποκριθούν στο ρόλους τους.

Η πολυπόθητη ποιότητα της εκπαίδευσης προϋποθέτει τη γενναιόδωρη χρηματοδότηση των πόρων της, η οποία με τη σειρά της απαιτεί θαρραλέα πολιτική βούληση. Η εκπαίδευση είναι ένας ζωντανός οργανισμός που εξελίσσεται συνεχώς. Για το λόγο αυτό, τα στελέχη της θα πρέπει επίσης να εξελιχθούν.

Ο ρόλος τους είναι να αποκτήσουν νέο περιεχόμενο και να αναλάβουν νέες ευθύνες. Οι σύγχρονες κοινωνίες και οι οικονομικές επιρροές, η αλλαγή στη φύση των σχολικών μονάδων, οδήγησαν σε αλλαγές που επηρέασαν επίσης τον ρόλο της σχολικής υποδιεύθυνσης.

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης είναι πιθανό να προκαλέσουν επαναπροσδιορισμό της θέσης του υποδιευθυντή. Να χρησιμεύσει ως σημείο εκκίνησης για άλλες σπουδές, προκειμένου να αποσαφηνίσει και να ενισχύσει το ρόλο του Υποδιευθυντή στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο, αποκτώντας τη θέση που πραγματικά ανήκει στην ηγεσία της εκπαίδευσης.

Θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί ο θεσμός της σχολικής διοίκησης και σε ένα ευρύτερο δείγμα, στα σχολεία της επαρχίας, σχολεία με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες. Επίσης, η έρευνα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να διευρυνθεί

αναλύοντας ευρύτερα τον ρόλο της σχολικής υποδιεύθυνσης και υπογραμμίζοντας την αποφασιστική συμβολή της στην αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου..

Συμπερασματικά, μέσω των ευρημάτων της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι ο Υποδιευθυντής ως κύριος διοικητικός υπάλληλος της εκπαίδευσης διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συμβάλλει στην ανάπτυξή του, διαμορφώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του που επηρεάζουν την καλλιέργεια και την πρόοδο των μαθητών που φοιτούν σε αυτό.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν έχουν άλλη επιλογή παρά να αναπτύσσονται συνεχώς και να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες και ανάγκες της εποχής. Με βάση την καλή ηγεσία και έχοντας ένα «όραμα», θα μπορέσουν να φτάσουν τις εξελίξεις αλλά να γίνουν αποτελεσματικοί και αποδοτικοί οργανισμοί.



## Βιβλιογραφία

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006) *Improving schools, developing inclusion* (London, Routledge) (in press).

Austin, B. D., & Brown, H. L. (1970). Report of the assistant principalship, Volume 3: The study of secondary school principals. Washington, DC: National Association of Secondary School Principals.

Avolio, B.J. (2005). *Leadership Development in Balance: Made/Born*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bass B.M., Avolio B.J., Jung D.I, Berson Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 207–218.

Bass, B. & Avolio, B. (1993). Transformational Leadership: A Response to Critiques, in M.M. Chemers & R. Ayman (Eds), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions* (San Diego: Academic Press).

Bass, B. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact* (London: Lawrence Erlbaum).

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

Bennett, N. (2006). *Making a difference: a study of effective middle leadership in schools facing challenging circumstances*. National College for School Leadership, Nottingham UK

Bennis, W.G., & Nanus, B. (1985) *Leaders: The strategies for taking charge* (New York: Harper & Row).

Bono JE, Judge TA. 2003. Self-concordance at work: toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Acad. Manage. J.* 46:554–71.

Booth, T and Ainscow, M (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*.

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

Coldren, A. & Spillane, J. (2007). Making connections to Teaching Practice: the Role of Boundary Practices in Instructional Leadership. *Educational Policy*, 21(2), 369-396

Davies, B. & Davies B. (2004). Strategic leadership. *School Leadership & Management*, 24(1)

Eurodice(1995).Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/του ΕΟΧ. Βρυξέλες

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Glanz, J. (1994). Dilemmas of assistant principals in their supervisory role: Reflections of an assistant principal. *Journal of School Leadership*, 4(5), 577 - 590.

Harris, S. Lowery, S., Hopson ,M. & Marshall, R. ( 2004). Superintendent. Perceptions of motivators and inhibitors for the superintendency. *Planning and Changing*. 35, (1&2)108-126

Harris,AMuijs, D. (2003) Deputy and Assistant Heads: Building leadership potential Full Report | Summer

Hartzell, G. N. (1993). The assistant principal: Neglected actor in practitioner leadership literature. *Journal of School Leadership*, 3(6), 707-723

House, R. J. & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 3.

Kamsaris, D. Ανακτήθηκε από <http://www.slideshare.net/dkamsaris/consultational-training-amp-presentation>

Kutner, M., &Tibbetts, J. (1997). Looking to the future: Components of a comprehensive professional development system for adult educators. Washington, D.C.: Pelavin Research Institute.

Liao, H & Chuang, AC. (2007).Transforming service employees and climate: a multilevel, multisource examination of transformational leadership in building long-term service relationships. *J. Appl. Psychol.* 92:1006–19.

Lowe, K.B., Kroeck, K.G., &Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review. *Leadership Quarterly*, 7, 385-425.

Lowe, KB & Gardner, WL. (2000). Ten years of the *Leadership Quarterly*: contributions and challenges for the future. *Leaders. Q.* 11:459–514.

Owens R. (2001) *Organizational behavior in Education*, Allyn and Bacon

Piccolo RF, Colquitt JA. 2006. Transformational leadership and job behaviors: the mediating role of core job characteristics. *Acad. Manage. J.* 49:327–40.

Shamir, B. (2007). From passive recipients to active co producers: followers' roles in the leadership process. In *Follower-Centered Perspectives on Leadership: A Tribute to the Memory of James R. Meindl*, ed. B Shamir, R Pillai, MC Bligh, M Uhl-Bien, pp. ix–xxxix.

Ussher, J. M., & Mooney-Somers, J. (2000). Negotiating desire and sexual subjectivity: Narratives of young lesbian avengers. *Sexualities*, 3(2), 183-2000.

Walumbwa, FO, Avolio, BJ, Gardner, WL, Wernsing, TS & Peterson, SJ. 2008. Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure. *J. Manage.* 34:89–126.

Wang H, Law KS, Hackett RD, Wang DX, Chen ZX. 2005. Leader-member exchange as a mediator of the relationship between transformational leadership and followers' performance and organizational citizenship behavior. *Acad. Manage. J.* 48:420–32.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. etal. (1999), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ.Α Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πάτρα: ΕΑΠ.

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

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού*. Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης. Ανακτήθηκε από <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog> στις 27/1/2017.

Ανδρέου, Α. (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της σχολικής Μονάδας, Αθήνα: Νέα Σύνορα -Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.

Ανδρέου, Α.(2005).Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Μπαγάκη (επιμ.) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ανδρέου, Απ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Εκδόσεις Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Ζαβλάνος, Μ. (1987), *Οργάνωση και Διοίκηση*, τομ. Β', Αθήνα: ΙΩΝ.

Ζαφειρόπουλος Κώστας (2015) Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΕ

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών, Αθήνα: Κριτική.

Θεοδώρου, Μιχ. (1981), Μερικές σκέψεις για το ρόλο του βοηθού διευθυντή στα σχολεία, στο περιοδικό Νέα Παιδεία, τεύχος 16.

Κανελλόπουλος Χαρ., (1990), «Περί των ηγετικών στελεχών», στο βιβλίο του Αξιοποίηση Προσωπικού με Ανάπτυξη Στελεχών και Βελτίωση Οργάνωσης, Αθήνα.

Κάντας, Α.(1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική ψυχολογία*. Μέρος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κατσουλάκη, Σ. και Μαυρογεώργου, Γ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β, Διοίκηση Ανθρωπίνου Δυναμικού, Πάτρα, Ε.Α.Π.

Καψάλης, Α. (2005). *Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου*. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση & Διοίκηση σχολικών μονάδων* (σ. 3-29). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Κόκκος Α., (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο : *Εκπαίδευση Ενηλίκων-διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα:Μεταίχιμο.

Κόκκος, Α. (2004). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Κόκκος, Α. (2008). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γκιάστιας Ι., Κόκκος Α. και Τσιμπουκλή Α., *Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων*. Τόμος Δ.Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2008β). Ο ρόλος του εκπαιδευτή κατά την εφαρμογή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γκιάστιας Ι., Κόκκος Α. και Τσιμπουκλή Α., *Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων*. Τόμος Δ.Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α., (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Κόκκος, Α., (2005β). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κοτρίδης, Α. (2009). Ο αποτελεσματικός ηγέτης στον Εκπαιδευτικό και Τραπεζικό Χώρο. Αποκλίσεις, Συγκλίσεις, και Συμπεράσματα. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος& Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α΄. Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωστίκα, Ι.(2004).Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Λαϊνας Α., (2000) *Διοίκηση και Προγραμματισμός των σχολικών μονάδων*. Επιστημονικές προσεγγίσεις και Ελληνική πραγματικότητα στο Παπαναούμ Ζ.

Μαραθεύτης, Μ.(1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. Νέα Παιδεία, τ.16. σ. 45-50

Ματσαγγούρας Η., (2004), *Η σχολική τάξη-Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη

Μαυρογεώργος, Γ. (1999β). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Πάτρα: ΕΑΠ.



- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). *Η Διεύθυνση Σχολείου : Θεωρητική Ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη Α.Ε
- Πασιαρδής, Π. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτη, Αν. - Σαΐτης, Χρ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Α. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008β), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Εκδόσεις, Παιδ. Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ.(2005).*Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*.Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ.(2007). *Οργάνωση και Λειτουργία Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χρ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χρ. (1997). *Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*, Στο περιοδικό Δημόσιος Τομέας, τεύχος 127, Φεβρουάριος.
- Σαΐτης, Χρ. (1998). *Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*, στο περιοδικό Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 11, Μάιος.
- Σαΐτης, Χρ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χρ. (2001). *Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*, (Εριν\ιχ\τ\ά\ μελέτη), Αθήνα: Ατραπός
- Σαΐτης, Χρ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χρ. Τσιαμάση Φ., Χατζή Μ., (1997). *Ο διευθυντής του σχολείου: Manager - ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης;*, στο περιοδικό *Νέα Παιδεία* , τεύχος 83, Φθινόπωρο.

Τερεζάκη, Χ. (2014). «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εναλλακτικά Προγράμματα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας» και η άρρητη σχέση με την Έρευνα Δράσης: Το παράδειγμα της εφαρμογής μιας μελέτης περίπτωσης στην επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών. *ActionResearcher in Education*, τεύχος 5.Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕΚ).

## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται **ανώνυμα** από τους **υποδιευθυντές** της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Στόχος του είναι η διερεύνηση του ρόλου του υποδιευθυντή στη λειτουργία των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παρακαλώ σημειώστε με X την επιλογή ή τις επιλογές σας.

#### 1. Φύλο

Άνδρας	Γυναίκα

#### 2. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος-η	
Έγγαμος-η	
Έγγαμος-η με παιδιά	
Διαζευγμένος-η	
Σε χηρεία	

#### 3. Ηλικία (έτη): .....

#### 4. Χρόνια υπηρεσίας στην Εκπαίδευση (με το φετινό):

A. συνολικά: ..... έτη

B. στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα : ..... έτη

Γ. χρόνια υπηρεσίας ως υποδιευθυντής σε Σχολείο, γενικά: ..... έτη

#### 5. Προσωπικό επίπεδο μόρφωσης

--	--

Μετεκπαίδευση	
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ	
Μεταπτυχιακές σπουδές	
Μεταπτυχιακές σπουδές στη διοίκηση Εκπαίδευσης	
Διδακτορική Διατριβή	
Πιστοποίηση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών	

6. Δηλώσατε συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής υποδιευθυντών επειδή:

(Κατατάξτε με τη σειρά που τα θεωρείτε πιο σημαντικά π.χ. 1,2,3... όπου **5 το πιο σημαντικό** και **1 το λιγότερο σημαντικό**)

Σας ενδιαφέρει η άσκηση διοικητικών καθηκόντων	
Θέλετε να αποκτήσετε διοικητική εμπειρία για εξέλιξη	
Επιθυμείτε το επίδομα θέσης	
Έχετε τη διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο	
Θεωρείτε ότι η θέση του υποδιευθυντή προσφέρει κοινωνική αναγνώριση – καταξίωση	
Άλλο (αναφέρατε)	

7. Θεωρείτε ότι ο καθορισμός των αρμοδιοτήτων του υποδιευθυντή στο Σχολείο με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο είναι σαφής;

Ναι	Όχι

8. Με ποιες από τις παρακάτω αρμοδιότητες του σχολείου ασχολείστε; (Σημειώστε με X τις επιλογές σας)

Αναπλήρωση του Διευθυντή	
Υπηρεσιακή αλληλογραφία – αρχειοθέτηση εγγράφων	
Υπεύθυνος σύνταξης απογραφικών δελτίων – στατιστικών στοιχείων	
Υπεύθυνος/η εφημεριών	
Υπεύθυνος διανομής διδακτικών βιβλίων	
Τήρηση βιβλίων υλικού σχολείου – εποπτικών μέσων – σχολικού εξοπλισμού	
Υπεύθυνος μαθητικών εκδηλώσεων – σχολικών εορτών – μαθητικών εκλογών	

Υπεύθυνος προγραμματισμού διδακτικών επισκέψεων	
Εποπτεία καθαριότητας σχολικού χώρου	
Υπεύθυνος αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών (σεισμός – πυρασφάλεια)	
Επικοινωνία – ενημέρωση συναδέλφων	
Επικοινωνία με προϊστάμενη αρχή	
Επικοινωνία με Σχολικό σύμβουλο	
Επικοινωνία με Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης	
Τήρηση πρακτικών συνεδριάσεων	
Τήρηση βιβλίων βιβλιοθήκης	
Άλλο (αναφέρατε)	

9. Πέρα από τις οριζόμενες αρμοδιότητες που προβλέπει ο νόμος, ο διευθυντής/ντρια του σχολείου σας με δική του/της πρωτοβουλία σας αναθέτει κι άλλες αρμοδιότητες;

Ναι	Όχι

**10. Αν απαντήσατε ναι, ποιες είναι αυτές;(μπορούν να δοθούν περισσότερες απαντήσεις)**

Σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος	
Παραλαβή αλληλογραφίας από τον Η/Υ, ενημέρωση στατιστικών στοιχείων μέσω Internet	
Ευθύνη για την υλοποίηση ερευνητικών εργασιών -θεματικής	
Ευθύνη για τη λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, τάξεως υποδοχής, πρόσθετης διδακτικής στήριξης	
Σύνταξη καταστάσεων ΕΣΠΑ ή παρουσιολόγια γενικά	
Ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, γονέων για τους στόχους ή το έργο του Σχολείου.	
Ενημέρωση και υποστήριξη των νεοδιόριστων, αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους	
Έλεγχος για την υλοποίηση των πρόσθετων εξωδιδακτικών εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς με απόφαση του	

συλλόγου ή του Διευθυντή	
Άλλο (αναφέρατε)	

11. Στο πλαίσιο της διοίκησης της σχολικής μονάδας ο διευθυντής του σχολείου σας επιτρέπει να αναπτύξετε πρωτοβουλίες – ζητά τη γνώμη σας για σχολικά θέματα;

Ναι	Όχι

12. Αν απαντήσατε όχι για ποιους λόγους πιστεύετε ότι αποφεύγει να σας εκχωρήσει αρμοδιότητες και να συνεργαστεί μαζί σας;

Πιστεύει πως έχει ευθύνες που δε μπορεί να μοιραστεί	
Επιδεικνύει έλλειψη αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης απέναντί σας	
Έχει συγκεντρωτικές τάσεις	
Πιστεύει ότι πρέπει να γνωρίζει τα πάντα και να παίρνει μέρος σε όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο	
Ενδιαφέρεται για το γόητρό του	
Πιστεύει πως έχετε ήδη πολύ φορτωμένο πρόγραμμα	
Άλλο (αναφέρατε)	

13. Πιστεύετε ότι οι γνώσεις και η εμπειρία που έχετε αποκτήσει από τη θέση του υποδιευθυντή σας επιτρέπει να αναπληρώνετε το Δ/ντή σε περίπτωση μακράς απουσίας του ή να τον αντικαθιστάτε;

Καθόλου	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
λίγο	πολύ		

14. Πώς θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο συνεργασίας σας με τους:

	Κακός	Όχι καλός	Μέτριος	Καλός	Πολύ καλός
Διευθυντή σχολείου					
Σύλλογο					

διδασκόντων					
Μαθητές					
Γονείς					
Άλλους φορείς					

15. Με ποια κριτήρια κατά τη γνώμη σας πρέπει να γίνεται η επιλογή των υποδιευθυντών; (Κατατάξτε με τη σειρά που τα θεωρείτε πιο σημαντικά π.χ. 1,2,3... όπου 1 το λιγότερο σημαντικό και 7 το πιο σημαντικό)

Αρχαιότητα υπηρεσίας	
Συνέντευξη υποψηφίου	
Με εξετάσεις	
Τίτλοι σπουδών σε θέματα διοίκησης – οργάνωσης της εκπαίδευσης	
Γνώμη του συλλόγου διδασκόντων	
Προηγούμενη εμπειρία σε θέματα διοίκησης εκπαίδευσης (π.χ. αποσπασμένος-η σε θέση διοικητικού υπαλλήλου)	
Άλλο (αναφέρατε)	

16. Θεωρείτε ότι ο νόμος θα έπρεπε να προβλέπει μειωμένο διδακτικό ωράριο στον υποδιευθυντή Δ.Ε. για την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων;

Ναι	Όχι

17. Αν απαντήσατε ναι, πόσες ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως θεωρείτε ότι πρέπει να του αφαιρεθούν ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικός/η στα διοικητικά του καθήκοντα;

Έως ..... ώρες εβδομαδιαίως

18. Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αποτελεί βασική προϋπόθεση η θητεία στη θέση του υποδιευθυντή, για μετάβαση στη θέση του διευθυντή;

Ναι	Όχι

19. Ένα σύγχρονο ηγετικό στέλεχος όπως ο υποδιευθυντής Δ.Ε. πρέπει να:

(Σημειώστε με **X** σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις)

	Καθόλου	λίγο	Μέτρια	Μεγάλο	Πάρα πολύ
επιλέγεται με <b>αυστηρά- αξιοκρατικά</b> κριτήρια					
δέχεται <b>συνεχή</b> επιμόρφωση σε θέματα σχολικής διοίκησης					
του παρέχονται κίνητρα υλικά και ηθικά					
του εκχωρούνται αρμοδιότητες από τα <b>ανώτερα</b> διοικητικά επίπεδα εκπαίδευσης					
υπάρχει <b>σαφής</b> καθορισμός του ρόλου του – οριοθέτηση επακριβώς των αρμοδιοτήτων του					
του δίνεται η δυνατότητα <b>ανάληψης πρωτοβουλιών</b>					
έχει γνώση <b>σφαιρικής</b> διοικητικής πρακτικής για αποτελεσματική αναπλήρωση του Διευθυντή					
διαθέτει πολύ καλή διδακτική εμπειρία					
έχει <b>αποδεδειγμένη</b> επαγγελματική ικανότητα και διοικητικές ικανότητες – γνώσεις					
διακρίνεται από <b>διάθεση συνεργασίας</b> με τους λοιπούς παράγοντες της σχολικής κοινότητας (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία)					
διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα					

20. Θεωρείτε απαραίτητη για την άρτια – πλήρη άσκηση των διοικητικών καθηκόντων σας ως υποδιευθυντής την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης εκπαίδευσης;

Ναι	Όχι



21. Νομίζετε ότι οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να συμμετέχουν

σε ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης <u>μετά</u> την ανάληψη των καθηκόντων τους	
σε ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης <u>πριν</u> την ανάληψη των καθηκόντων τους	
σε μακροχρόνια επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης (6-12 μήνες) <u>πριν</u> την ανάληψη των καθηκόντων τους	
σε μακροχρόνια επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης (6-12 μήνες) <u>μετά</u> την ανάληψη των καθηκόντων τους	
Άλλο (αναφέρατε)	

22. Σε ποια επιστημονικά πεδία θα σας ενδιέφερε να επιμορφωθείτε;

Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	
Διοικητικά θέματα	
Εκπαιδευτική Νομοθεσία	
Οργανωτικά θέματα	
Διαχείριση κρίσεων	
Βασικές γνώσεις οικονομικής διαχείρισης σχολικής μονάδας	
Άλλο (αναφέρατε)	

23. Έχετε λάβει έως τώρα επιμόρφωση – μετεκπαίδευση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης;

Ναι	Όχι

24. Ποιος ήταν ο φορέας επιμόρφωσης;

	Φορέας	Διάρκεια (σε μήνες)
Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ)		
ΑΣΠΑΙΤΕ-Σεμινάρια ΑΕΙ		
Μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΑΕΙ		

Σεμινάρια ΥΠΕΠΘ		
Άλλο (αναφέρατε)		

25. Οι γνώσεις που αποκτήσατε από την παρακολούθηση ανάλογου προγράμματος επιμόρφωσης, σας βοήθησαν να ανταποκριθείτε στα καθήκοντά σας;

Καθόλου	λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

26. Ως υποδιευθυντής αισθάνεστε ικανοποιημένος/η από το ρόλο σας;

Καθόλου	λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

27. Την επόμενη τετραετία επιθυμείτε να δηλώσετε συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής διοικητικών στελεχών;

Ναι	Όχι

28. Αν ναι ενδιαφέρεστε για:

Διευθυντής σχολικής μονάδας	
Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας	
Άλλη διοικητική θέση	
Άλλο (αναφέρατε)	

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα !