



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

«Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕ ΡΟΛΟ ΗΓΕΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

«The principal in the role of leader Investigation of the characteristics of the effective leadership through Primary school teachers' beliefs»

Του Μεταπτυχιακού Φοιτητή

Χρήστου Ρόιδου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

κ. Ειρήνη Ιωαννίδου

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

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να

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

Υπό τους ακόλουθους όρους

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση

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

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του 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, 20/ 06 / 2019

Ο Δηλών Ρόιδος Χρήστος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει σε βάθος τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός διευθυντής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά τη μεθοδολογία για την συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε στοχευμένη δειγματοληψία σε συγκεκριμένο πληθυσμό. Οι συμμετέχοντες που πήραν μέρος στην έρευνα μας ήταν στο σύνολο 100, 53 άνδρες και 47 γυναίκες. Όλοι ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η έρευνα εξετάζει την επίδραση του τύπου του σχολείου στα χαρακτηριστικά του διευθυντή/ηγέτη.

Σε μελλοντική έρευνα προτείνεται να υπάρξει σημαντική εστίαση στη διαδικασία δειγματοληψίας. Κατά προτίμηση, οι συμμετέχοντες να χωρίζονται ίσα με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Επίσης, το όριο ηλικίας πρέπει να υπάρχει ως πολύ σημαντικός παράγοντας για την συμμετοχή ενός ατόμου στην έρευνα, ως προϋπόθεση. Τέλος, πρέπει να γίνει ξεχωριστή δειγματοληψία για κάθε σχολείο, με βάση την περιοχή (αγροτική, αστική).

Λέξεις- κλειδιά διευθυντής, ηγέτης, διοίκηση και ηγεσία, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

The aim of this research is to deeply investigate the instructor's beliefs about which characteristics they believe an effective leader in primary education showed his role as a leader-principal. As for the methodology of the collection of the sample it was conducted focused sample collection to specific sample.

Participants who took part to our research were in total 100 (a hundred), 53 (fifty-three) men and 47 (forty-seven) women. All of them were instructors of secondary education.

The results of the research indicated that the sex can be a factor that affects the participants' beliefs. As far as the researching assumptions under investigation the first investigative assumption investigates the fact that if the type of the school affects the assumption of the participants for what characteristics an effective leader should have.

It was noticed that the average according to the type of school of the instructors the score belief - assumption aren't different with statistic importance so we reject alternative hypothesis and we keep the zero hypothesis and we come to the conclusion that the type of the school doesn't affect the assumption of the instructors about what the characteristics of an effective leader are.

In future researchers it is suggested to be important focus to the sampling process. Preferably, the participants to be divided equally according to demographic characteristics. Also, the age limit should be as a significant factor for a person's participation in the research as a requirement. All in all, a separate sampling should take place to every school according the region (agricultural, urban).

Keywords principal, leader, management and leadership, teachers' perceptions

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	4
Abstract	5
Εισαγωγή	8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

10

1.1 Σχολική Αγωγή	10
1.2 Σχολική Μονάδα	14
1.3 Σχολικό Κλίμα	17
1.4 Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού Σχολείου	21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ MANAGEMENT

25

2.1 Η έννοια της ηγεσίας	27
2.2 Οι διαφορές μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας	29
2.3 Μορφές Ηγεσίας	31
2.4 Λειτουργίες της Διοίκησης	38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	41
3.1 Ο ρόλος του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας	41
3.2 Ο αποτελεσματικός διευθυντής	43
3.3 Χαρακτηριστικά και ικανότητες ηγέτη	47
3.4 Ο διευθυντής στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΕΡΕΥΝΑ	53
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	79

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται επιτακτική η ανάγκη για ικανά στελέχη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα σύγχρονα σχολεία απαιτούν ικανούς διευθυντές με αρκετά προσόντα και ιδιαίτερες ικανότητες , ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής ως ηγέτης πολλές φορές μέσα στο σχολείο , πρέπει να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη συμμετοχή τους στην επίτευξη των στόχων.

Ο στόχος λοιπόν του ηγέτη διευθυντή σ' ένα σχολείο χαρακτηρίζεται από μια έντονη ηθική διάσταση, αφού αποβλέπει όχι μόνο να αναπτύξει και να καλλιεργήσει δεξιότητες, αλλά και αρχές, όπως για παράδειγμα να αναπτύξει πολυπλεύρως την προσωπικότητα των μαθητών, αλλά και να εμφυσήσει σε αυτούς τις αρχές της δημοκρατίας, καθώς ο διευθυντής θεωρείται, ως ο βασικός διαμορφωτής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου, διαμορφωτής της κουλτούρας και της ταυτότητας του σχολείου.

Ο διευθυντής έρχεται καθημερινά σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που διοικεί και οφείλει να έχει την κατάλληλη συμπεριφορά, καθώς η λειτουργία του σχολείου εξαρτάται από τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι .

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χαρακτηρίσουν έναν διευθυντή ως ηγέτη , που διοικεί αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα με βάση τη συμπεριφορά και τις ικανότητές του.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, στο σημαντικό ρόλο που έχει το σχολικό κλίμα στην ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων, καθώς και στα χαρακτηριστικά που αποτελούν ένα σύγχρονο αποτελεσματικό σχολείο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αναλύονται οι έννοιες της διοίκησης και του μάνατζμεντ, οι διαφορές μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας. Επίσης, αναλύονται οι διάφορες μορφές της ηγεσίας, όπως διδακτική, μετασχηματιστική, συμμετοχική κ.α, ενώ στο τέλος της ενότητας αναλύονται οι λειτουργίες της διοίκησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται αναφορά στο ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, στα χαρακτηριστικά εκείνα και τις ικανότητες που καθιστούν έναν διευθυντή αποτελεσματικό προκειμένου να επιτύχει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τέλος, το κεφάλαιο αυτό κλείνει με την παρουσίαση του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το ρόλο και τις αρμοδιότητες όπως αυτές καθορίζονται από τις υπουργικές αποφάσεις.

Στο τέταρτο κεφάλαιο υπάρχει η έρευνα, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, οι περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις, τα αποτελέσματά της και τα συμπεράσματα στα οποία μας οδήγησε η συγκεκριμένη έρευνα, ενώ στο παράρτημα βρίσκεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

1.1 Σχολική Αγωγή

Η σχολική εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς λειτουργεί ως βάση για τη διάδοση του συνόλου της γνώσης ενώ παράλληλα καθίσταται παράγοντας της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης και εξέλιξης οποιουδήποτε κράτους, μέσω της διαπαιδαγώγησης και μόρφωσης των μελλοντικών πολιτών (Feinberg, 2012). Θεωρείται μάλιστα καθήκον της κάθε γενιάς να «παραδώσει» το σύνολο της κοινωνικής και πολιτιστικής κληρονομιάς της στην επόμενη, ούτω ώστε να επιδράσει στις αξίες, τις ιδέες και στον τρόπο ζωής.

Για αυτό και ο βασικός στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος που φαίνεται να το διέπει συνολικά είναι να παρέχει παιδεία και αγωγή, ούτως ώστε να διαμορφώσει ολοκληρωμένους πολίτες, που θα συμβάλλουν δυναμικά στο κοινωνικό περιβάλλον και θα λειτουργούν ως μέσο για την εξέλιξή της.

Έχει χαρακτηριστεί ως «εξειδικευμένη κοινωνικοποίηση» που εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο από φορείς που δεν εμπίπτουν στο οικογενειακό περιβάλλον και επιδιώκει τη μετάδοση γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και των στοιχείων εκείνων που συναποτελούν τον τρόπο ζωής της κάθε κοινωνίας (Μπαμπάλης, Γαλανάκη&Σταύρου, 2007).

Σύμφωνα με το ισχύον Σύνταγμα της χώρας (άρθρο 16, 1975/1986): «Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες· η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα. Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.», πράγμα που ενισχύεται από το άρθρο 1 του νόμου 1566/85, όπου και υπογραμμίζεται ότι στόχος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών».

Έχει καθολικά χαρακτηριστικά ως θεσμός, με βασικό και πρωτεύον τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της, καθώς αποτελεί δημόσιο αγαθό, στο οποίο όλοι οι πολίτες έχουν πρόσβαση και δικαίωμα (Μπαμπάλης και συν., 2007). Η επιστημονική της βάση, που ήρθε ως αποτέλεσμα πλήθους ερευνών, θέτει συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, που διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται, έχει χρονικά όρια που προσδιορίζουν την έναρξη και την λήξη αυτής, και επιδιώκει τη συστηματική και άρτια δομημένη διαπαιδαγώγηση και μάθηση που εφαρμόζεται στους χώρους εκπαίδευσης, δηλαδή στα σχολεία, υπό την ευθύνη της πολιτείας (Valentine,2006).

Όταν λοιπόν γίνεται λόγος για εκπαίδευση και σχολική αγωγή, εννοείται μια διαδικασία οργανωμένη και προκαθορισμένη από συγκεκριμένα στοιχεία, στόχους και μεθόδους, τα οποία βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με το πολιτισμικό, ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο από το οποίο πηγάζουν και εντός του οποίου λειτουργούν. Προϋπόθεση για την επιτυχή έκβασή της είναι η σαφήνεια και η καταλληλότητα των συνθηκών υπό τις οποίες πραγματοποιείται, σε επίπεδο πλαισίου συνολικά αλλά και σε επίπεδο παραγόντων που την εφαρμόζουν (Ματσαγγούρας,2000). Στο σημείο αυτό γίνεται λόγος για τους εκπαιδευτικούς και το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στην διαδικασία αυτή, καθώς φαίνεται να είναι εκείνοι που θα συνδέσουν το παρόν και το μέλλον της κάθε χώρας, εφόσον βρίσκονται στην «πρώτη γραμμή» αυτής της διαδικασίας.

Στο σημείο αυτό γίνεται προφανής ο ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που από τη μια πλευρά αφορά στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που θα λειτουργήσουν ως εργαλείο προσωπικής εξέλιξης και ενεργής εμπλοκής στα πεπραγμένα, και από την άλλη αφορά στον εμπλουτισμό και στη βελτίωση της υπάρχουσας κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής κατάστασης. Με άλλα λόγια η εκπαίδευση και συγκεκριμένα η σχολική διαπαιδαγώγηση, αναλαμβάνει την πνευματική, ψυχική και σωματική διάπλαση και την διαμόρφωση των γενεών, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην ομαλή αλλαγή (Μπαμπάλης και συν., 2007).

Η ευθύνη λοιπόν της Πολιτείας είναι η διατήρηση και ανανέωση του μηχανισμού αυτού, πράγμα που επιτυγχάνεται στο σχολικό πλαίσιο, σύμφωνα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της κάθε κοινωνίας σε πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο. Για αυτό άλλωστε παρατηρούνται ποιοτικές και ποσοτικές διαφορές σε επίπεδο σκοπών, ανάλογα με το χρονικό και πολιτισμικό πλαίσιο, καθιστώντας τους στόχους της είτε διαχρονικούς είτε μεταβλητούς (Sullivan, 2010).

Στους διαχρονικούς στόχους εντάσσονται η μόρφωση των ατόμων, στην κοινωνικοποίησή τους και στην μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς. Η μόρφωση αφορά στην πνευματική και ψυχική καλλιέργεια των ατόμων και προϋποθέτουν τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα ενθαρρύνει την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων (Παρσιαδή, 2001). Οι κοινωνικοί στόχοι αφορούν στην ομαλή ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο και στην ανάληψη ρόλου που θα βοηθήσει στην εξέλιξή του.

Αυτό έχει να κάνει τόσο με τη συνειδητοποίηση του ρόλου του σε σχέση με το κοινωνικό σύνολο όσο και με τα δικαιώματα ή τις υποχρεώσεις του μέσα σε αυτό και απέναντι σε αυτό. Η πολιτισμική κληρονομιά, αφορά στη διαμόρφωση ταυτότητας μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας και των αξιών που τη χαρακτηρίζουν, αλλά και μέσα από την εκμάθηση του ιστορικού παρελθόντος της χώρας και των παραδόσεων της σε λογοτεχνικό, καλλιτεχνικό, εθιμοτυπικό και ηθικό επίπεδο (Hinde,2015).

Στους μεταβλητούς στόχους μεταφράζονται πολιτικές και οικονομικές ανάγκες της εκπαίδευσης που χαρακτηρίζουν συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Αυτοί αφορούν στην βιομηχανική ανάπτυξη, στην κοινωνική εξέλιξη και στην οικονομική ανάπτυξη, ως εργαλεία ικανοποίησης των αναγκών που προκύπτουν και ως μέσα πραγματοποίησης των σκοπών της σε συνολικό επίπεδο. Για αυτό και διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα την τροποποίηση των δομών της, ούτως ώστε να καθίσταται αποτελεσματική (Παρσιαδή, 2001).

Η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης παρέχει τη δυνατότητα να ξεπεραστεί η πρόκληση που αφορά στην ανομοιογένεια του κοινωνικού, οικονομικού και πνευματικού δυναμικού των ατόμων, τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικής οικονομίας της γνώσης και την επίτευξη ισορροπημένης χωροταξικής ανάπτυξης όπως φαίνεται και από τα προαναφερθέντα (Feinberg, 2012).

Με άλλα λόγια, η παιδεία καθίσταται επένδυση για τον άνθρωπο, καθώς προάγει τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, καθιστώντας τη σχολική φοίτηση σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη αυτής (Παρσιαδή, 2001). Οι μελλοντικοί πολίτες, θεωρούνται ως το πιο σημαντικό απόθεμα για τη βελτίωση της αποδοτικότητας της, πράγμα που γίνεται φανερό από το υψηλό ενδιαφέρον των ερευνητών για την παιδαγωγική επιστήμη και το συγκεκριμένο ρόλο του σχολείου. Αυτός ο ρόλος εξαρτάται από διάφορους

λόγους, οι περισσότεροι από τους οποίους εντοπίζονται στο επίπεδο συνειδητοποίησης της επίδρασης του ανθρώπινου παράγοντα στις προοπτικές για την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας και του κράτους, μέσα από την αύξηση της γνώσης και τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Η κυρίαρχη προσέγγιση στη μελέτη του φαινομένου της διαπαιδαγώγησης του ανθρώπου μας επιτρέπει να εξετάσουμε την ανάπτυξη οποιουδήποτε κοινωνικού συνόλου μέσω της ευημερίας και της ενδυνάμωσης των πολιτών της (Deal, 2008).

Αυτό ίσως που θα μπορούσε να ειπωθεί με υψηλότερο βαθμό εγκυρότητας είναι ότι η παιδαγωγική επιστήμη και ως εκ τούτου οι σκοποί της εκπαίδευσης πηγάζουν από το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό χαρακτήρα του κάθε κράτους. Αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν σε μια δυναμική μεταξύ τους σχέση καθώς επηρεάζουν και επηρεάζονται ο καθένας από τον άλλον. Πιο αναλυτικά, περιλαμβάνουν την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, μέσα από την αύξηση της αποδοτικότητας, την βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού και την αύξηση του εθνικού εισοδήματος (Ματσαγγούρας, 2000).

Οι κοινωνικοί παράγοντες αφορούν στους γενικότερους σκοπούς για μετασχηματισμό και για αυτό οι σχολικοί/εκπαιδευτικοί θεσμοί μπορούν να πάρουν διάφορες μορφές, ανάλογα με τους οραματισμούς της. Οι πολιτικοί παράγοντες αφορούν στον έλεγχο του ρόλου του σχολείου από την Πολιτεία, στη διαμόρφωση των δομών της εκπαίδευσης και στον καθορισμό των γενικών αρχών που θα τη διέπουν. Τέλος οι πολιτισμικοί παράγοντες αφορούν στη διατήρηση της κληρονομιάς του κάθε λαού, στη μεταβίβαση των ηθικών αξιών και στη διαμόρφωση της ταυτότητας των λαών (McClure, Yonezawa, & Jones, 2010).

Όλα αυτά διαμορφώνουν αποφασιστικά το ρόλο του σχολείου και την αγωγή που παρέχεται στα πλαίσιά του, καθώς μεταφράζονται σε πρακτικές που αντικατοπτρίζουν τους αξιακούς προσανατολισμούς των κοινωνικών ομάδων και τα οικονομικά συμφέροντα της κρατικής ανάπτυξης.

Ο ρόλος της σχολικής εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής στην ανάπτυξη του ανθρώπου αφορά σε μια βαθύτερη κατανόηση αυτής της διαδικασίας, μέσα από την εκτίμηση της ποιότητας της κοινωνικής ζωής και των υπάρχουσών οικονομικών και πολιτικών συνθηκών αλλά και μέσα από την κατανόηση των σύγχρονων μαθητών, σε επίπεδο αναγκών, ικανοτήτων και ετοιμότητας, για την παροχή ίσως ευκαιριών και την εξασφάλιση της δικαιοσύνης (Μπαμπάλης και συν., 2007).

1.2 Σχολική μονάδα

Η Σχολική μονάδα αποτελεί το πλαίσιο εκείνο, όπου τα προαναφερθέντα υλοποιούνται και καθίστανται φανερά. Δεν πρόκειται μόνο για ένα κτήριο αλλά για ένα σύστημα που έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαπαιδαγώγηση των ατόμων και στην επιτυχημένη έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι σχολικές μονάδες αποτελούνται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, που λειτουργούν σε ένα συγκεκριμένο χώρο με καθολικά χαρακτηριστικά, και εμπλέκονται σε μια δυναμική διαδικασία, αλλά και από στοιχεία όπως το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου υπάρχουν, τους γονείς των μαθητών και υπό την εποπτεία της Πολιτείας και του νομοθετικού πλαισίου της χώρας (DuFour & Mattos, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνονται και διαμορφώνουν τις σχολικές κουλτούρες, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τελικά συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαδικασία διαμόρφωσης ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Αντίστοιχα, όπως όλα τα μέλη των περισσότερων οργανώσεων, διαμορφώνουν το δικό τους σύστημα πεποιθήσεων και δράσεων, έτσι και οι εκπαιδευτικοί, ερχόμενοι σε επαφή με το σχολικό πλαίσιο μεταφέροντας τις γνώσεις τους, οργανώνουν και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το ρόλο του σχολικού πλαισίου γενικά και το ρόλο της συγκεκριμένης μονάδας στην οποία υπηρετούν, ειδικά.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τι να κάνουν ή να μην κάνουν με τους μαθητές τους στις τάξεις και μπορούν να καθορίσουν τη σύνδεση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών πρακτικών με τις σχολικές τους κουλτούρες, όπως για παράδειγμα, τις σχολικές παραδόσεις, τις σχολικές δομές και τις αλληλεπιδράσεις τους (DuFour & Mattos, 2013).

Οπότε, για να κατανοήσουμε σε μεγαλύτερο βάθος την επίδραση της σχολικής δομής και των στοιχείων που την απαρτίζουν όπως «ο σχολικός πολιτισμός» και οι αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ του σχολείου των πολιτισμών και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, των συμπεριφορών και των διδακτικών πρακτικών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρέπει αυτά να εξεταστούν σε τοπικό επίπεδο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Θεωρείται, μάλιστα ότι για να κατανοήσει κανείς τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, πρέπει να τα εξετάσει από την οπτική των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά συνδυαστικά με τους μαθητές και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (McClureetal., 2010).

Οι ρόλοι που καλούνται να διαδραματίσουν στο πλαίσιο του σχολείου τροποποιούνται, ανταλλάσσονται και διαπραγματεύονται μέσω των ανθρώπων, της επικοινωνίας τους και με τις προσωπικές παρατηρήσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα παράλληλα με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, διδάσκουν και τον τρόπο της καθημερινής αλληλεπίδρασης. Ενώ παράλληλα σε αυτή τη διαδικασία μαθαίνουν πώς αναμένεται να συμπεριφέρονται και τι αρμόζει σε κάθε περίπτωση (DuFour&Mattos,2013).

Η οργάνωση των σχολικών μονάδων περιλαμβάνει εννέα κοινωνικές οργανωτικές μεταβλητές. Αυτές είναι ο εκπαιδευτικός, η συνεκτικότητα των εκπαιδευτικών, η συνεργασία εκπαιδευτικών, ο ρόλος του δάσκαλου, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η ρύθμιση των στόχων των σχολείων, η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, η συμμετοχή γονέων, ποιοτικά και ποσοτικά και οι ευκαιρίες μάθησης των εκπαιδευτικών. Αυτές οι μεταβλητές, με κοινωνικό μάλλον χαρακτήρα, έχουν συνέχεια και διαμορφώθηκαν από τα συγκεκριμένα άτομα της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα αντανακλώνται στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών, καθορίζοντας τη φύση του έργου τους, τα συναισθήματά τους προς το έργο τους, και την ουσία της εκπαίδευσης και της διαπαιδαγώγησης.

Ως εκ τούτου, υποστηρίζεται ότι οι συσχετίσεις μεταξύ αυτών των κοινωνικών μεταβλητών μαζί συμβάλλουν στον προσδιορισμό του ρόλου και των συνθηκών στη σχολική μονάδα (Feinberg, 2012). Επιπλέον, επηρεάζουν τα πρότυπα των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα σχολεία και απεικονίζουν την αμοιβαιότητα μεταξύ των σχολικών πολιτισμών και των πεποιθήσεων, συμπεριφορών και των τρόπων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο πρακτικών.

Ομοίως, όπως υποστηρίζει ο Sullivan (2010) αυτό μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε δύο παράγοντες που εντοπίζονται στην κάθε σχολική μονάδα, το άτομο και το περιβάλλον, που καθορίζουν την ποικιλομορφία και την ομοιομορφία των μελών που απαρτίζουν ένα σχολείο.

Στο βαθμό που τα άτομα φέρουν παρόμοιες προσδοκίες, πεποιθήσεις και πρότυπα σε καταστάσεις μπορούμε να αναμένουμε να βρούμε ομοιότητες ή πρότυπα ενέργειας. Το αντίθετο φαίνεται να συμβαίνει για την ποικιλομορφία που παρατηρείται. Αυτό είναι σημαντικό καθώς η ομοιομορφία ή η ποικιλομορφία της κάθε σχολικής μονάδας φαίνεται να καθορίζει το βαθμό επιτυχία της εν λόγω μονάδας ενώ άλλες φορές λειτουργεί αρνητικά, χωρίς ωστόσο να είναι σαφές το τι ισχύει για κάθε περίπτωση (Νικολόπουλος, 2008).

Παράλληλα, η σχολική μονάδα, ως «κύτταρο» του εκπαιδευτικού συστήματος, διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική σε επίπεδο ατομικό και εθνικό, και πάντα λειτουργεί σε συνάρτηση και ως αποτέλεσμα των επιρροών που δέχτηκε από μαθητές, εκπαιδευτικούς και ευρύτερο πλαίσιο .

Πιο συγκεκριμένα ο σύλλογος διδασκόντων της κάθε μονάδας, λαμβάνει αποφάσεις που αφορούν σε δράσεις του σχολείου, σε δραστηριότητες, καθορίζει τις προτεραιότητες, τις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών, την κουλτούρα, τις διδακτικές και παιδαγωγικές ενέργειες καθώς επίσης και τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα (DuFour&Mattos,2013).

Αυτό το κάνει παρεμβαίνοντας στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη μεθόδευση της διδασκαλίας, στα υλικά, στην κατανομή των αποφάσεων, στην οικονομική διαχείριση του σχολείου, στο χρόνο και στη διάθεση του ανθρώπινου δυναμικού. Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, η σχολική μονάδα μπορεί να προσαρμόζει το περιεχόμενο, την ύλη, τους στόχους και κυρίως τη μεθόδευση της διδασκαλίας, σύμφωνα με τις ανάγκες της και τις ανάγκες των μαθητών της και σε συμφωνία με το τοπικό συγκείμενο, καθώς λαμβάνει αποφάσεις με στόχο την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Νικολόπουλος, 2008).

Σε επίπεδο υλικών, διαχειρίζεται τους χώρους και τον εξοπλισμό του σχολείου, ούτως ώστε να εξυπηρετούνται κάθε φορά οι στόχοι που έχει θέσει. Αυτό ισχύει και για την κατανομή των αποφάσεων και αρμοδιοτήτων εντός των πλαισίων της, με στόχο τη συμμετοχή όλων στις υποθέσεις της.

Όσον αφορά στην οικονομική διαχείριση, μπορεί σε κάποιο βαθμό να αποφασίζει για την αξιοποίηση των πόρων που διαθέτει ούτως ώστε να καλύπτει τις ανάγκες της, ενώ ακόμα, μπορεί να παρέμβει στον τρόπο κατανομής του χρόνου και στον τρόπο αξιοποίησης και επιμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου (Μπαμπάλης και συν., 2007).

Ο Τάσιος (2012), υποστηρίζει ότι αν η κάθε σχολική μονάδα επιθυμεί να ανταπεξέλθει στο ρόλο της και να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του κοινωνικού περιγυρου, είθισται να επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στη συνεργασία και την ενεργή εμπλοκή των μελών της. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι καλείται να προγραμματίσει, να αξιολογήσει, να παρέμβει, και να προσαρμόσει τη δράση της σύμφωνα με την εκπαιδευτική πολιτική και το τοπικό συγκείμενο, διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο την δικής της εκπαιδευτική πολιτική, που θα είναι κατάλληλη και λειτουργική για την ίδια.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, δίνεται έμφαση στην ακαδημαϊκή και προσωπική επιτυχία όλων των παραγόντων της, ενώ παράλληλα διαμορφώνεται ένα σχολικό κλίμα ισότητας και ασφάλειας, ενώ παράλληλα παρέχει ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Τάσιος, 2012).

1.3 Σχολικό Κλίμα

Η σχολική κουλτούρα είναι μοναδική και διακριτική και επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα. Δημιουργείται και αναδημιουργείται από τους ανθρώπους που θεωρούνται μέλη ενός πλαισίου και συμμετέχουν δυναμικά σε αυτό, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τις τοπικές κοινότητες.

Η σχολική κουλτούρα ως ένα σύνολο «παραδόσεων και τελετουργιών που έχει δημιουργηθεί με την πάροδο του χρόνου από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς συμβάλλει στην αντιμετώπιση κρίσεων και καταστάσεων.

Η σχολική κουλτούρα έχει επιρροή στο σχολικό κλίμα, καθώς σχηματίζει και επαναπροσδιορίζει αυτό που οι άνθρωποι κάνουν, σκέφτονται και αισθάνονται. Έρευνες προηγούμενων χρόνων φανέρωσαν πώς το σχολικό κλίμα διαμορφώνει τα πεπραγμένα (McClureetal., 2010).

Ο ρόλος του σχολικού κλίματος αφορά στην ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών, και συμπεριφορικών δεξιοτήτων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Έχει χαρακτηριστεί ως το σύνολο των κοινών απόψεων και στάσεων των συμμετεχόντων του σχολείου, και αφορά στην αλληλεπίδραση τους, σε ποιοτικό και ποσοτικό βαθμό. Σύμφωνα με Πασιαρδή (2001), το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και των μαθητών με περιβαλλοντικούς και ψυχολογικούς παράγοντες του σχολείου, και επηρεάζει τις αντιλήψεις, την απόδοση, τη στάση απέναντι στη μάθηση και τη συναισθηματική κατάσταση των άμεσων συμμετεχόντων, δηλαδή των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Αυτό ορίζεται από τις πρακτικές, τις αξίες, και τις φιλοσοφίες που διέπουν τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού πλαισίου, και με τη σειρά του επηρεάζει τη μάθηση, την επίδοση και τις ικανότητες των μελών του.

Σημαντικός παράγοντας στην διαμόρφωσή του είναι οι σχέσεις που δημιουργούνται και τροποποιούνται, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών (Πασιαρδή, 2001). Μάλιστα, έχει χαρακτηριστεί ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, επιδρώντας στις σχέσεις των ατόμων και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, στον τρόπο εργασίας και λειτουργίας αυτών, εντός του πλαισίου του. Πιο αναλυτικά, οι λειτουργικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, του αποδίδουν αρνητικό ή θετικό χαρακτήρα. Η θετική επίδραση σε αυτό προϋποθέτει την υποστήριξη των συμμετεχόντων, στην επίδειξη σεβασμού και ενδιαφέροντος και στον περιορισμό των αρνητικών συναισθημάτων (McClureetal., 2010).

Σε επίπεδο τάξης, το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από το τοπικό συγκείμενο, αλλά και από το ευρύτερο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό, εντός του οποίου λειτουργεί και σύμφωνα με τις πρακτικές που ακολουθεί, τις προσδοκίες που φαίνεται να υπάρχουν από κάθε πλευρά και προς κάθε πλευρά και τα πρότυπα συμπεριφοράς που ισχύουν. Με αυτό φαίνεται να συνδέεται η ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ίσες ευκαιρίες για μάθηση και η συνολική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπό αυτό το πρίσμα, μπορεί να ειπωθεί, ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα, λειτουργεί ως κίνητρο τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, αυξάνοντας τη συνεργασία και την παραγωγικότητα σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο (DuFour&Mattos,2013).

Η υψηλή σημασία που φαίνεται να έχει, είναι και ο λόγος που έχει μελετηθεί ενδελεχώς από μεγάλο αριθμό ερευνητών. Η Πασιαρδή (2001), υποστηρίζει ότι αποτελεί κατά κάποιο τρόπο το γνωστικό πεδίο της ψυχολογίας της τάξης, ενώ παράλληλα θεωρεί ότι το ασφαλές και θετικό κλίμα, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό

ως προς την επίτευξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων.

Αντίστοιχα, ο Deal (2008) υπογράμμισε τις υψηλές προσδοκίες μεταξύ των μελών του σχολείου και την άρτια οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, ως αποτέλεσμα ως θετικού κλίματος, που προάγει τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μελών του.

Ακόμα, διερευνήθηκε η αποτελεσματική διδασκαλία και οι μέθοδοι αλληλεπίδρασης στο σχολικό πλαίσιο, υπό το πρίσμα της επαφής με ένα κοινωνικό περιβάλλον εκτός των κόλπων της οικογένειας, και διαπιστώθηκε η μεγάλη σημασία που δίνεται στην κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη και ευημερία των μαθητών μέσα από την ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων, την καλλιέργεια προσωπικών κινήτρων, την αύξηση τη αυτοπεποίθησης, τη βελτίωση δεξιοτήτων συνεργασίας, τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Feinberg, 2012).

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το σχολείο υποστηρίζει και προάγει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, ικανοποιώντας τις αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες τους, εφοδιάζοντας τους με τους απαραίτητους και τους κατάλληλους προστατευτικούς παράγοντες, οι οποίοι θα συμβάλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία τους (Νικολόπουλος, 2008). Παράλληλα, αποτελεί ένα πλαίσιο ασφαλές και υποστηρικτικό για τους μαθητές, εντός του οποίου διδάσκονται, μαθαίνονται και εξασκούνται σε καινούργιες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες (DuFour&Mattos,2013).

Τα βιώματα των μαθητών επηρεάζουν την ανάπτυξή τους και με τη σειρά τους επηρεάζονται βαθύτατα από το σχολικό κλίμα που κυριαρχεί στη σχολική μονάδα. Οι επιρροές του εντοπίζονται στον τρόπο αλληλεπίδρασης των μαθητών, στη θέση που έχουν και στο ρόλο που διαδραματίζουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Deal, 2008). Το θετικό κλίμα φαίνεται να συνδέεται με υψηλά κίνητρα, ανεπτυγμένες στάσεις και αξίες και μια συνολικότερη προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών.

Στο αντίποδα βρίσκεται το αρνητικό κλίμα, όπου μειώνει τα κίνητρα, περιορίζει την υποστήριξη του περιβάλλοντος και απομονώνει τα άτομα, με άμεσες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρείται ακόμα ότι καθορίζει το βαθμό προσαρμογής των μαθητών, μέσα από τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων, την αποδοχή των μαθητών από συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς και τον περιορισμό του άγχους που σχετίζεται με ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες και απαιτήσεις.

Επιπλέον, φαίνεται ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από το ρόλο και τη σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τους, καθώς αυτή η σχέση επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία, τη συμπεριφορά και τις στάσεις και των δύο (DuFour&Mattos,2013). Οι απόψεις περί αυθεντίας του εκπαιδευτικού έχουν πλέον ανααιρεθεί, καθώς ένα από τα χαρακτηριστικά του ρόλου του δασκάλου είναι η ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων με τους μαθητές τους.

Σύμφωνα με πορίσματα προηγούμενων ερευνών, οι μαθητές που είχαν αναπτύξει θετική και «ζεστή» σχέση με τον εκπαιδευτικό τους, υιοθετούσαν θετικά και κατάλληλα πρότυπα συμπεριφοράς, παρουσίαζαν αυξημένη σχολική επίδοση, είχαν ισχυρά κίνητρα, ενώ παράλληλα ήταν σε θέση να γενικεύσουν τα χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης με τους συνομηλίκους τους.

Αυτά δεν φαίνονται να ισχύουν για τους μαθητές που δεν είχαν δημιουργήσει μια αμοιβαία και ισχυρή σχέση με τον εκπαιδευτικό τους, καθώς παρουσίαζαν μειωμένη σχολική επίδοση, αρνητική στάση προς το σχολείο γενικά και κακές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Valentine, 2006).

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούσαν σε ένα θετικό και υποστηρικτικό πλαίσιο, αξιολόγησαν την αλληλεπίδραση που είχαν με τους συναδέλφους τους και τους μαθητές τους, ως βασικούς παράγοντες προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης. Η υποστήριξη στο πλαίσιο του σχολικού κλίματος μπορεί να πάρει τη μορφή ανατροφοδότησης και συνεργασίας, σε επίπεδο σχολικό ή προσωπικό.

Η ανατροφοδότηση των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μάθηση αντικείμενων και εννοιών, καλλιεργεί πνευματικές και ηθικές αρετές, αυξάνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών και επηρεάζει θετικά το ενδιαφέρον και το σεβασμό μεταξύ τους, την αποδοχή και την ικανοποίηση που αντλούν από την εργασίας τους, επιτυγχάνοντας έτσι τους ανώτερους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Sullivan, 2010).

Κρίνεται ότι οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν ένα επιτυχημένο μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές τους θα έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες τους μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται ένα σχολικό κλίμα που θα χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα, θα προάγει την προσωπική ανάπτυξη όλων των συμμετεχόντων και θα μπορεί να διαχειριστεί τις ανάγκες και τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει (Hinde, 2015).

1.4 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού Σχολείου

Στο σημείο αυτό γίνεται λόγος για τα χαρακτηριστικά εκείνα που καθιστούν το σχολείο αποτελεσματική μονάδα, όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων του, γι' αυτό κρίνεται σκόπιμος ο ορισμός της αποτελεσματικότητας. Ο αποδεκτός ορισμός αφορά στο βαθμό επιτυχίας ή αποτυχίας επίτευξης ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος, ενώ συγκεκριμένα για το εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεσματικότητα νοείται η ικανότητά τους να αποδίδει τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε συγκεκριμένο χρόνο και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κάθε τάξης.

Ακόμα, σύμφωνα με τον Κοντάκο (2010), η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ειδικά αφορά στο βαθμό ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών και των εκπαιδευτικών και στο βαθμό αύξησης της επίδοσης και της παραγωγικότητάς τους.

Πλήθος παλαιότερων ερευνών, φανερώνουν ορισμένους παράγοντες και χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας της σχολικής εκπαίδευσης, ενώ φαίνεται να αποδίδεται μεγάλη αξία στην επικρατούσα κουλτούρα. Έχουν διαπιστωθεί πέντε χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας, που επηρεάζονται από την ηγεσία της σχολικής μονάδας, το σχολικό κλίμα, τις προσδοκίες για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, τη σαφήνεια προς την αξιολόγηση και την έμφαση στην καλλιέργεια βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (McClureetal., 2010).

Τα προαναφερθέντα, λειτουργούν σε μια δυναμική μεταξύ τους σχέση και αποτελούν τη βάση για μια επιτυχημένη σχολική μονάδα, όπου θα προτάσσεται η προσωπική και μορφωτική ανάπτυξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα κρίνεται ότι η ηγεσία του σχολείου αφορά στο ρόλο του διευθυντή, στην κατανομή των αποφάσεων, στην παροχή ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη και στη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Hinde, 2015). Προϋποθέτει κοινούς στόχους τόσο για τον διευθυντή όσο και τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τους γονείς.

Η συνεργασία μεταξύ τους αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την αποτελεσματικότητα του σχολείου ενώ η σαφήνεια ως προς τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες όλων των συμμετεχόντων είναι απαραίτητη (Feinberg, 2012).

Το σχολικό κλίμα αφορά στην διαμόρφωση ενός ασφαλούς πλαισίου, που χαρακτηρίζεται από άρτια οργάνωση. Μέσα σε αυτό το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διδασκαλία και τη μάθησή όλων (Hinde, 2015). Υιοθετούνται θετικά πρότυπα συμπεριφοράς, πραγματοποιούνται ποικίλες δράσεις και προάγεται η επίδοση.

Η πειθαρχημένη συμπεριφορά των μαθητών πηγάζει από την προσωπική τους επιθυμία να συμμετέχουν στην ομάδα, ενώ παρατηρείται υψηλή συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, πράγμα που αυξάνει τα κίνητρα και καθιστά την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών προσωπική υπόθεση των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηρίζεται από υψηλές προσδοκίες, όπου ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για τα προσδοκώμενα αποτελέσματά τους και αντίστοιχα οι μαθητές έχουν αυξημένες προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς και από τον εαυτό τους. Στο πλαίσιο αυτό η πρόοδος των μαθητών παρακολουθείται ενώ οι στόχοι για κάθε μαθητή ενδέχεται να διαφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες του (Valentine, 2006).

Η σαφήνεια της διαδικασίας της αξιολόγησης, αφορά στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν και που δίνουν. Προϋποθέτει την ατομική καθοδήγηση για κάθε μαθητή και πολύ συγκεκριμένη. Παράλληλα επικεντρώνεται στα θετικά στοιχεία και στην πρόοδο του μαθητή και κατηγοριοποιεί τους στόχους που τίθενται.

Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά που καθιστούν το σχολείο αποτελεσματικό είναι τα εξής

➤ Μια σαφής και κοινή εστίαση

Όλοι γνωρίζουν πού πηγαίνουν και γιατί. Το επίκεντρο είναι η επίτευξη ενός κοινού οράματος και όλοι κατανοούν το ρόλο τους στην επίτευξη του οράματος. Η εστίαση και το όραμα αναπτύσσονται από κοινές πεποιθήσεις και αξίες, δημιουργώντας μια συνεπή κατεύθυνση για όλους τους εμπλεκόμενους.

➤ Υψηλά πρότυπα και προσδοκίες για όλους τους μαθητές

Οι καθηγητές και το προσωπικό πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να πληρούν υψηλά πρότυπα. Αν και αναγνωρίζει ότι ορισμένοι σπουδαστές πρέπει να ξεπεράσουν σημαντικά εμπόδια, αυτά τα εμπόδια δεν θεωρούνται αδύνατο να επιτευχθούν. Στους φοιτητές προσφέρεται ένα φιλόδοξο και αυστηρό πρόγραμμα σπουδών.

➤ Αποτελεσματική σχολική ηγεσία

Για την εφαρμογή των διαδικασιών αλλαγής είναι απαραίτητη η αποτελεσματική καθοδηγητική και διοικητική ηγεσία. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι προληπτικοί και αναζητούν βοήθεια που είναι απαραίτητη. Καλλιεργούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και μια σχολική κουλτούρα που ευνοεί τη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν διαφορετικό στυλ και ρόλους - οι δάσκαλοι και το λοιπό προσωπικό έχουν συχνά ηγετικό ρόλο.

➤ Υψηλά επίπεδα συνεργασίας και επικοινωνίας

Υπάρχει ισχυρή ομαδική εργασία μεταξύ όλων των στελεχών σε όλους τους βαθμούς και τους τομείς σπουδών. Όλοι εμπλέκονται και συνδέονται μεταξύ τους, συμπεριλαμβανομένων γονέων και μελών της κοινότητας, για τον εντοπισμό προβλημάτων και την επεξεργασία λύσεων.

➤ Πρόγραμμα σπουδών, διδασκαλία και αξιολόγηση σύμφωνα με τα πρότυπα του κράτους

Τα προγραμματισμένα και πραγματικά προγράμματα σπουδών ευθυγραμμίζονται με τις βασικές ακαδημαϊκές απαιτήσεις μάθησης. Χρησιμοποιούνται στρατηγικές διδασκαλίας με βάση την έρευνα και τα υλικά.

➤ Συχνή παρακολούθηση της μάθησης και της διδασκαλίας

Ένας σταθερός κύκλος διαφορετικών αξιολογήσεων εντοπίζει τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια. Παρέχεται περισσότερος χρόνος υποστήριξης και διδασκαλίας, είτε κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας είτε εκτός των κανονικών ωρών διδασκαλίας, σε φοιτητές που χρειάζονται περισσότερη βοήθεια. Η διδασκαλία προσαρμόζεται με βάση την συχνή παρακολούθηση της προόδου και των αναγκών των σπουδαστών. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για να εστιάσουν και να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

➤ Εξειδικευμένη επαγγελματική εξέλιξη

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην κατάρτιση του προσωπικού στις περιοχές με τις περισσότερες ανάγκες. Η ανατροφοδότηση για τη μάθηση και τη διδασκαλία επικεντρώνεται στην εκτεταμένη και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Η στήριξη ευθυγραμμίζεται επίσης με το όραμα και τους στόχους του σχολείου ή της περιοχής.

➤ Υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον

Το σχολείο διαθέτει ασφαλές, πολιτικό, υγιές και πνευματικά διεγερτικό μαθησιακό περιβάλλον. Οι σπουδαστές αισθάνονται σεβαστοί, συνδέονται με το προσωπικό και ασχολούνται με τη μάθηση. Η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη και τα μικρά περιβάλλοντα μάθησης αυξάνουν την επαφή των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς.

➤ Υψηλό επίπεδο συμμετοχής της οικογένειας και της κοινότητας

Υπάρχει η αίσθηση ότι όλοι έχουν την ευθύνη να εκπαιδεύουν τους σπουδαστές, όχι μόνο τους δασκάλους και το προσωπικό στα σχολεία. Οι οικογένειες, καθώς και οι επιχειρήσεις, οι υπηρεσίες κοινωνικής εξυπηρέτησης και τα κοινοτικά κολέγια και πανεπιστήμια, διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή.

Τα προαναφερθέντα φαίνεται να υποστηρίζουν και άλλες μελέτες, οι οποίες δίνουν έμφαση στην επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, στην συνολική επιτυχία στο σχολείο, στους πόρους και στον εξοπλισμό που διαθέτει και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η επιστημονική κατάρτιση του προσωπικού του σχολείου, κρίνεται ως μια ιδιαίτερα σημαντική συνιστώσα, για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, ειδικά στη σύγχρονη εποχή που χαρακτηρίζεται από διαρκείς μεταβολές (Valentine, 2006).

Φαίνεται πως εκείνο το στοιχείο που τελικά καθιστά αποτελεσματική τη σχολική μονάδα είναι η καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων που θα προάγει το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο του κοινωνικού συνόλου και προωθεί την ανάπτυξή του σε όλους τους τομείς που εμπλέκεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΝΑΤΖΜΕΝΤ

Αρχικά, πριν εξεταστεί ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στη διοίκηση της, θα πρέπει να αποσαφηνιστούν οι όροι «διοίκηση» και «μάνατζμεντ» (management).

Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία, βρίσκουμε αρκετούς ορισμούς για αυτές τις δύο έννοιες, κάποιες φορές σχεδόν ταυτόσημοι και κάποιες φορές λίγο διαφορετικοί. Σε έναν ενδεικτικό ορισμό, διοίκηση σημαίνει «ορθολογικός συνδυασμός των διαφόρων δραστηριοτήτων που περικλείει η συνεργατική προσπάθεια μέσα σε μια οργάνωση, η οποία έχει σχεδιασθεί για να υπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς» (Σαϊτής, 1992, σ. 22). Από την άλλη, «με τον όρο μάνατζμεντ εννοούμε τη μεθοδική προσπάθεια προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου δραστηριοτήτων για την επιτυχία δεδομένων σκοπών» (Σαϊτής, 1992, σ.25).

Ο Κατσαρός (2008), αναφέρει βέβαια πως δεν συμφωνούν απόλυτα οι συγγραφείς πάνω στο αν θα πρέπει οι δύο αυτοί ορισμοί να χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, αφού ανάλογα με το περιεχόμενο που αποδίδεται στον όρο διοίκηση, παρουσιάζουν και ορισμένες διαφορές.

Τέλος, μπορεί να αναφέρονται οι δύο αυτές ορολογίες (διοίκηση, μάνατζμεντ) ως συνώνυμοι, αν και το μάνατζμεντ περιέχει - ενσωματώνει και τις έννοιες «οργάνωση και διοίκηση», ίσως και «διαχείριση», καθώς « οι δύο όροι μπορούν να χρησιμοποιηθούν με την ίδια έννοια για να μη δημιουργηθούν προβλήματα κατανόησης» (Κουτούζης, 1999, σ. 14).

Βέβαια, υπάρχει και ο Σαϊτής (1992), ο οποίος διαφωνεί με το ότι υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές περιεχομένου μεταξύ των όρων «διοίκηση» και «μάνατζμεντ». Δέχεται, όμως, πως υπάρχουν συγγραφείς που θεωρούν τη διοίκηση μέρος του μάνατζμεντ και άλλοι που πιστεύουν πως η διοίκηση περικλείει τις έννοιες «μάνατζμεντ» και «οργάνωση». Στην παρούσα εργασία, θα δεχθούμε πως αυτές οι δύο έννοιες είναι ταυτόσημες.

Προκειμένου να ορίσουμε το εκπαιδευτικό μάνατζμεντ, θα λέγαμε ότι «η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και

υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο» (Κουτούζης, 2008, σ. 34). Αλλιώς, θα μπορούσαμε να ορίσουμε το μάνατζμεντ ως μια δέσμη δραστηριοτήτων που σκοπεύουν στην αποτελεσματική αξιοποίηση των υλικών και των ανθρώπινων πόρων με βασικό σκοπό την επίτευξη των αντικειμενικών, εκπαιδευτικών στόχων του οργανισμού, την υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης (Παπασταμάτης, 2008).

«Management είναι διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου που ασκούνται σε μια επιχείρηση ή σε ένα οργανισμό, προκειμένου να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι της» (Μπουραντάς, 2001).

Επίσης, «Η διαδικασία του μάνατζμεντ μπορεί να λάβει χώρα σε οποιοδήποτε είδος οργανισμού. Διοίκηση ή μάνατζμεντ είναι ο συντονισμός και η εναρμόνιση / ενοποίηση όλων των παραγωγικών πόρων (Ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών) για να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα» (Κανελλόπουλος, 1990).

Από την άλλη σε ότι αφορά την έννοια της διοίκησης αναφέρεται ότι «Διοίκηση είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και άλλων πηγών με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού» (Pride, Hughes και Kapoor, 1996).

Ετυμολογικά ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα διοικώ, που σημαίνει ενεργώ κατάλληλα για την διεκπεραίωση ενός έργου. Η «διοίκηση» ορίζεται ως μια «λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε βασικές ενέργειες τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο» (Σαΐτης, 2008, σ. 33). Γι αυτές τις λειτουργίες της Διοίκησης θα μιλήσουμε αναλυτικά σε επόμενη ενότητα του κεφαλαίου.

Αντίθετα με την έννοια της ηγεσίας, που θα εξετάσουμε παρακάτω, η διοίκηση κυρίως αναφέρεται στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων και την πιστή εφαρμογή των, εκ των άνω καθορισμένων, εντολών και νορμών. Ο διευθυντής είναι επιφορτισμένος με το να εκτελεί τις αναγκαίες λειτουργίες, που είναι απαραίτητες για την επιτυχία του οργανισμού και συγκεκριμένα για την επιτυχία της σχολικής μονάδας που διοικεί.

2.1 Η έννοια της ηγεσίας

Το συμπέρασμα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι ότι υπάρχουν πάρα πολλοί ορισμοί της ηγεσίας, κάτι που δείχνει τη σπουδαιότητα που προσδίδεται από τους ερευνητές στο συγκεκριμένο ορισμό.

Έτσι, ένας ηγέτης είναι ένα άτομο, που επηρεάζει σημαντικά τις σκέψεις, τα συναισθήματα, και τις συμπεριφορές ενός σημαντικού αριθμού ατόμων με τους οποίους έχει άμεση επαφή (Gardner & Laskin, 2011). Όσον αφορά την ηγεσία είναι «η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον ηγέτη, έτσι ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους . Η συνεργασία αυτή μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του μεγαλύτερου δυνατού αποτελέσματος» (Σαΐτης, 1992, σ. 28 & Σαΐτης 2008, σ. 132).

Με τον ίδιο σχεδόν ορισμό και ο Πασιαρδής (2004, σ. 209) ορίζει την ηγεσία ως «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά», ενώ και ο Κουτούζης (1999, σ. 140) αναφέρει πως «ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή/και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων».

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), η ηγεσία είναι μια σημαντική πλευρά της διοίκησης, όχι όμως ταυτόσημη μ' αυτήν. Είναι κομμάτι της και αποσκοπεί κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν όμως οι συνθήκες το επιβάλλουν.

Η ηγεσία δεν είναι τίποτα άλλο από επιρροή, η οποία στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και αποτελεί το κλειδί της ανάπτυξης για κάθε οργανισμό(Maxwell, 2000), ενώ μια άλλη άποψη (Murphy , 1968) αναφέρει ότι η ηγεσία είναι μια σχέση ανάμεσα σε αυτούς που επιλέγουν να καθοδηγήσουν και σε αυτούς που επιλέγουν να ακολουθήσουν, φανερώνοντας τη μεγάλη επιρροή, την οποία μπορεί να ασκεί ένας ηγέτης στο περιβάλλον του, μετατρέποντάς τους σε πρόθυμους υποστηρικτές των δικών του οραμάτων και ιδεών.

Αναφορικά με τον Κριεμάδη (2012, σ. 27), η ηγεσία «προκαλεί στους εκάστοτε παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τη θέληση, την επιμονή και το πάθος να πετύχουν υψηλούς στόχους, μέσω της εφαρμογής νέων

θεωριών στη διοίκηση». Συμπερασματικά, ο όρος ηγεσία περιγράφει κύρια την ικανότητα – δεξιότητα αλλά και το χάρισμα που έχουν κάποιοι άνθρωποι, μέσα από τις στάσεις και συμπεριφορές τους, μέσα από αποφάσεις και μεθόδους αντιμετώπισης των υφισταμένων τους να τους κινητοποιούν και να τους ενισχύουν, ώστε εκείνοι να γίνονται πρόθυμοι υποστηριχτές των στόχων του ηγέτη και αποτελεσματικοί ως προς την επίτευξή τους. Είναι η τέχνη να κάνεις κοινωνούς των δικών σου επιδιώξεων τους γύρω σου, είναι η ικανότητα να επηρεάζεις τους γύρω σου για να παράγουν έργο, χωρίς να χρησιμοποιήσεις τη δύναμη της τυπικής εξουσίας που πηγάζει από τη θέση σου.

Επομένως, η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης. Θεωρείται μάλιστα ως μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Κατσαρός, 2008, σ. 96). Στον χώρο της εκπαίδευσης, η σχολική ηγεσία, εφόσον διακρίνει τον εκάστοτε διευθυντή και αποδειχθεί αποτελεσματική, θα έχει ως αποτέλεσμα ο σχολικός οργανισμός να εκπληρώσει τους στόχους και τα οράματα του.

Η ύπαρξη ηγεσίας στο σχολείο παρέχει κίνητρο σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, αφού δεν κυριαρχεί η εντολή και το γράμμα του νόμου αλλά η επιρροή και κατάλληλη επικοινωνία και πειθώ, με σκοπό την επιτυχή πραγμάτωση των στόχων του σχολείου. Κατά τον Πασιαρδή (2004, σ. 212), η ηγεσία είναι υπεράνω της διοίκησης και της διεύθυνσης. Όμως, για να είναι κάποιος καλός ηγέτης, πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής.

Βέβαια υπάρχουν πολλοί ερευνητές, όπου πιστεύουν ότι η ηγετική ικανότητα είναι επίκτητη, δηλαδή διδάσκεται, ενώ αντίθετα άλλοι ισχυρίζονται ότι η ηγεσία δε διδάσκεται (Σκουλάς, 1983). Η τελευταία άποψη ισχύει μόνο για άτομα που από τη φύση τους είναι προικισμένα με ηγετικές ικανότητες και σε συνάρτηση με αλληλεπιδρώσες μεταβλητές, όπως είναι οι στόχοι των οπαδών και οι δραστηριότητες κατά περίπτωση. Σε ότι έχει να κάνει με τους καλύτερους ηγέτες, φαίνεται πως είναι αυτοί που αξιοποιούν τους ανθρώπους (Σαΐτης, 2005, σσ. 239-240).

2.2 Οι διαφορές μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας

Οι έννοιες «Διοίκηση» και «Ηγεσία» δεν ταυτίζονται, αν και εν μέρει μοιάζουν. Δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι κάθε διευθυντής ενός οργανισμού ταυτόχρονα είναι και ηγέτης. Από την άλλη, δεν είναι απαραίτητο πως κάθε στέλεχος που διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά γίνεται αυτόματα και αποτελεσματικός manager. Για τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης έχουν καταγραφεί διάφορες απόψεις. Κάποιοι θεωρούν αυτές τις δύο έννοιες εντελώς διαφορετικές, κάποιοι άλλοι πως έχουν πολλές κοινές συνισταμένες και τέλος υπάρχουν και αυτοί που ισχυρίζονται πως η διοίκηση είναι κομμάτι της ηγεσίας.

Στο χώρο της επιστήμης, οι όροι ηγέτης και διοίκηση διαφέρουν από τη θεσμική έννοια των όρων που εκφράζει την ανώτατη διοίκηση ενός οργανισμού. Κάθε διοικητικό στέλεχος, κάθε προϊστάμενος δεν είναι ηγέτης εξ ορισμού. Το διοικητικό στέλεχος μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, λόγω της επίσημης εξουσίας που προκύπτει από τη θέση του. Δεν καθίσταται όμως ηγέτης από αυτό.

Η ηγεσία εξαρτάται από την ικανότητα να ασκήσει κάποιο άτομο επιρροή, κάτι που δεν εγγυάται από μόνη της η θέση. Κάθε διοικητικό στέλεχος, κάθε προϊστάμενος δεν είναι ηγέτης εξ ορισμού, παρότι, για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να είναι σε θέση να ασκεί ηγεσία (Κατσαρός, 2008, σσ. 98-99). Σε κάθε κοινωνικό οργανισμό, η ηγεσία είναι κάτι παραπάνω από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών, πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση (Σαΐτης, 2002, σ. 109). Επομένως, έχει σημασία η εννοιολογική αποσαφήνιση της ηγεσίας και η διάκρισή της από τη διοίκηση.

Πολλοί μελετητές εντοπίζουν τη διαφορά μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης, στη στάση απέναντι στην αλλαγή. Η διοίκηση - management ασχολείται με την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας. Οι διαδικασίες και οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο management είναι η λύση στα προβλήματα που προκύπτουν στους μεγάλους και πολύπλοκους οργανισμούς.

Αντιθέτως, η ηγεσία καταπιάνεται με την αντιμετώπιση της αλλαγής, που εσχάτως, στον κόσμο των οργανισμών, είναι απαραίτητη αφού αυτός έχει γίνει περισσότερο ανταγωνιστικός.

Η επιτάχυνση του ρυθμού των αλλαγών απαιτεί πάντα περισσότερη ηγεσία (Kotter, 1998, pp.45-46). Η ηγεσία λειτουργεί καταλυτικά αλλάζοντας τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων σε σχέση με το αναγκαίο και δυνατό, ενώ η διοίκηση ασχολείται με το παρόν της οργάνωσης (Μπουραντάς, 2005).

Ο Πασιαρδής (2004) προσπαθώντας να διαχωρίσει τις δύο έννοιες, θεωρεί πως ο όρος «Διοίκηση» έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των εργασιών, μέσα στα πλαίσια μιας γραφειοκρατικής ρουτίνας, ενώ ο όρος «Ηγεσία» περικλείει τη διοίκηση και μαζί το όραμα, την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό που θα έχει ο οργανισμός.

Σε αυτό το θέμα, ο Cuban (1988, όπ. αναφ. σ.Goleman, 2000, p. 279) αναφέρει μια από τις πιο συγκεκριμένες διακρίσεις μεταξύ της ηγεσίας και της διοίκησης λέγοντας ότι οι ηγέτες είναι άνθρωποι που διαμορφώνουν τους στόχους, τα κίνητρα και τις ενέργειες των άλλων και συχνά ξεκινούν αλλαγές για την επίτευξη των υφιστάμενων αλλά και νέων στόχων.

Μπορεί στη διοίκηση να εμφανίζονται ηγετικές δεξιότητες συχνά, όμως η συνολική λειτουργία της έχει κατεύθυνση τη συντήρηση και όχι την αλλαγή, αφού διατηρεί αποδοτικά και αποτελεσματικά τις υπάρχουσες οργανωτικές ανάγκες.

Οι ηγέτες αναγνωρίζουν την ανάγκη για αλλαγή και υπερπηδούν τα εμπόδια, προετοιμάζουν το έδαφος ώστε το κατεστημένο να παραδεχθεί την ανάγκη για αλλαγή, είναι υπέρμαχοί της αλλαγής, προσελκύουν και άλλους για την επιδίωξή της, ενώ αποτελούν οι ίδιοι υπόδειγμα της αλλαγής που περιμένουν από τους άλλους.

Ο Κατσαρός (2008) σημειώνει πως ο μάνατζερ μπορεί να επηρεάσει τους υφισταμένους του, εξαιτίας της επίσημης εξουσίας που παρέχεται από τη θέση του, αυτό όμως δεν τον καθιστά αυτόματα ηγέτη, αφού η ηγεσία εξαρτάται από τη δυνατότητα να ασκείς επιρροή και να εμπνέεις, χωρίς να βοηθάει σε αυτό η θέση που κατέχεις.

Τέλος, ο Μπουραντάς (2005) αναφέρει ότι οι έννοιες μάνατζερ και ηγέτης αλληλοσυμπληρώνονται και είναι το ίδιο απαραίτητες για να λειτουργούν αποτελεσματικά οι οργανισμοί. Ο ιδανικός ηγέτης είναι ταυτόχρονα και καλός στη διοίκηση ενώ η έλλειψη μιας από τις δυο ιδιότητες μας δίνει έναν οραματιστή ή έναν διαχειριστή (Μπουραντάς 2005, σ. 202). Η ηγεσία ασχολείται με το όραμα, τα στρατηγικά θέματα, τα αποτελέσματα, τους ανθρώπους το να κάνει σωστά πράγματα, ενώ η διοίκηση ασχολείται με την εφαρμογή, τα λειτουργικά θέματα, τη συναλλαγή τα νοήματα, τα συστήματα, το να κάνει τα πράγματα σωστά.

2.3 Μορφές Ηγεσίας

Διδακτική ηγεσία

Μία από τις πιο σημαντικές μορφές ηγεσίας για τον εκπαιδευτικό χώρο είναι η Διδακτική Ηγεσία, η οποία υπογραμμίζει τη δυναμική της ενυπάρχουσας αλληλένδετης σχέσης του διευθυντή-ηγέτη με το διδακτικό προσωπικό. Η Διδακτική Ηγεσία θεωρεί ότι το ενδιαφέρον του ηγέτη εστιάζεται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί συμμετέχουν σε δραστηριότητες που καθορίζουν την προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών. Επομένως, είναι δεδομένο πως ο σχολικός ηγέτης έχει τόσο τις απαραίτητες γνώσεις όσο και την επίσημη εξουσιοδότηση να ασκήσει επιρροή στους εκπαιδευτικούς του (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

Πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης έχουν καταπιαστεί με το να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας. Οι Blasé και Blasé (1998) πιστεύουν ότι η Διδακτική Ηγεσία συνίσταται στην ύπαρξη διαύλων επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και τη διαρκή προώθηση τόσο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Αναλογικά, ο Southword (2002) αναφέρεται στη σπουδαιότητα της καθοδήγησης, του επαγγελματικού διαλόγου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους ηγέτες-διευθυντές και στην ύπαρξη προτύπων. Τέλος, οι Hallinger και Murphy (1985) δίνουν έμφαση στο σαφή καθορισμό της αποστολής του σχολείου, στην ορθή οργάνωση του διδακτικού προγράμματος και στην προώθηση ενός σχολικού κλίματος συνεργασίας.

Έχει ενδιαφέρον και ο διαχωρισμός του Sheppard (1996), ανάμεσα στην περιορισμένη διάσταση της Διδακτικής Ηγεσίας και στην ευρεία έννοιά της. Η πρώτη παρουσιάζει αυτό το μοντέλο ηγεσίας ως το σύνολο των δράσεων που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη διδασκαλία και τη μάθηση και έχει να κάνει κυρίως με ορατές συμπεριφορές όπως ο έλεγχος του διδακτικού έργου ενός εκπαιδευτικού. Το δεύτερο μοντέλο περιέχει όλες εκείνες τις ηγετικές δραστηριότητες που έχουν άμεση επίδραση στη μαθησιακή πορεία των παιδιών. Οι υποστηρικτές της ευρείας διάστασης τονίζουν ότι αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι κοινωνικοί οργανισμοί, δίνοντας ίση σημασία τόσο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και στην εξέλιξη των μαθητών (Southword, 2002).

Εξάλλου, φαίνεται ότι προωθεί την αποτελεσματική διαχείριση όλων των υλικών και ανθρώπινων πόρων, στοχεύοντας στην υλοποίηση της αποστολής του εκπαιδευτικού οργανισμού (Geltner&Shelton, 1991). Με μια πρώτη ματιά φαίνεται πως ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας δεν μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί στον ελλαδικό σχολικό χώρο. Αφενός ο Έλληνας διευθυντής δεν έχει την εξουσιοδότηση να εμπλακεί ενεργά στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας. Αφετέρου, ακόμα κι αν μπορούσε να το κάνει, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφορτισμένοι και με άλλα, γραφειοκρατικά κυρίως καθήκοντα, και είναι περιορισμένος ο χρόνος για συμβουλευτικές και άλλου είδους συνεδριάσεις. Εντούτοις, η Διδακτική Ηγεσία προωθεί μία έννοια στενής σχέσης και συνεργασίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, που ταιριάζει με το ρόλο του ως ηγέτη και εμπνευστή.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ακόμα μία προσέγγιση της ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης, που προέρχεται από τις απόψεις του Burns (1978), σε ό,τι αφορά την παρακίνηση που προσφέρουν αυτοί οι ηγέτες στους ανθρώπους τους. Ο Sergioanni (2001) ορίζει την μετασχηματιστική ηγεσία ως το μοντέλο εκείνο που δίνει μεγάλη έμφαση στη βαθιά αλλαγή τόσο των ηγετών όσο και των ίδιων των οργανισμών των οποίων αυτοί ηγούνται, μέσω της επιρροής. Δίνεται μεγαλύτερη προσοχή και ενδιαφέρον στον άνθρωπο και λιγότερο στις δομές και επιδιώκεται να αλλάξει η κουλτούρα του οργανισμού και όχι η ίδια του η δομή.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, κινούμενοι έξω από τα στενά πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων και της σχολικής τυπικής νομοθεσίας, προσπαθούν να εμπνεύσουν, να δημιουργήσουν όραμα στους υφισταμένους τους και να τους κάνουν συμμάχους και οπαδούς στην προσπάθειά τους να εκπληρωθούν οι προσδοκίες και τα οράματά τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιτυγχάνεται η απόκτηση δύναμης, μέσω της επιρροής τους στους γύρω τους, είναι σε θέση να τους στρατεύσουν «στην επιδίωξη των κοινών προκλήσεων, διαθέτοντας τις προσωπικές και συλλογικές ικανότητές τους» (Κατσαρός, 2008, σ. 108).

Ο Θεοφιλίδης (2012) παρατηρεί πως το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ότι δεν στηρίζεται σε ένα μόνο άτομο αλλά σε περισσότερα που δραστηριοποιούνται στον οργανισμό και έτσι έχουν λόγο για τα τεκταινόμενα εκεί. Η ηγεσία, λοιπόν, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ευθύνη όλου του

σχολικού οργανισμού και όχι μόνο ενός ατόμου. Ο Leithwood, (Κατσαρός, 2008), διακρίνει οκτώ διαστάσεις στην εκπαιδευτική μετασχηματιστική ηγεσία

- Οικοδόμηση οράματος του σχολείου
- Παροχή πνευματικής διέγερσης
- Προσδιορισμός των στόχων
- Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης
- Προσφορά προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού
- Καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης
- Ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
- Δημιουργία παραγωγικής σχολικής κουλτούρας

Για να έχει, όμως, λόγο ύπαρξης και εφαρμογή αυτό το μοντέλο ηγεσίας, βασική προϋπόθεση αποτελεί ο βαθμός αυτονομίας του εκάστοτε οργανισμού. Ο Κατσαρός (2008) υπερθεματίζει υπέρ της άποψης αυτής, αφού επισημαίνει πως μόνο σχολικοί οργανισμοί που έχουν ως στόχο την αλλαγή και το καινούριο, με τον απαιτούμενο βαθμό αυτονομίας και αυτενέργειας, μπορούν να προωθήσουν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο αυτή η έννοια της αυτονομίας είναι περιορισμένη, αφού προέχει να εφαρμοστούν πιστά οι εντολές και νόμοι που λαμβάνονται στα υψηλά κλιμάκια. Έτσι, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές συναντούν εμπόδια και λίγοι είναι εκείνοι που οραματίζονται αλλαγές. «Κυριαρχεί η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι απλός διεκπεραιωτής των εγκυκλίων και των νόμων που επιβάλλονται εκ των άνω» (Χατζηπαναγιώτου, 2003, σ. 148). Έτσι, η προϋπόθεση για οργανισμούς με διοικητική αυτονομία, είναι ταυτόχρονα και η αδυναμία αυτού του μοντέλου ηγεσίας.

Συμμετοχική ηγεσία

Πρόκειται για έναν τύπο ηγεσίας όπου ο ηγέτης δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που ενισχύουν την ομάδα, αυξάνουν το ενδιαφέρον της και τονώνουν το ηθικό της. Επιδιώκει να εισπράττει τις ιδέες των μελών της ομάδας με τρόπο συμβουλευτικό ή διαλογικό (Σαΐτης, 1992). Ο Σαΐτης (2008) αναφέρει τρεις συσχετιζόμενους τύπους δημοκρατικών ή αλλιώς συμμετοχικών ηγετών, τους

συμβουλευτικούς, τους συναινετικούς και τους δημοκρατικούς. Έτσι, οι συμβουλευτικοί ηγέτες συζητούν με τους υφισταμένους τους πριν τη λήψη μιας απόφασης, ωστόσο εκείνοι είναι που θα λάβουν την τελική απόφαση.

Οι συναινετικοί ηγέτες επιδιώκουν και ενθαρρύνουν την ομάδα να συζητά κάθε θέμα που προκύπτει και τελικά οδηγούνται σε μια απόφαση με την οποία θα συμφωνούν εξίσου τα μέλη της ομάδας.

Τέλος, οι δημοκρατικοί ηγέτες, κατόπιν συζήτησης του ζητήματος που τους απασχολεί, εξουσιοδοτούν την ομάδα, μέσω ψηφοφορίας να πάρει την τελική απόφαση (Σαΐτης, 2008). Αυτός ο τρόπος ηγεσίας φαντάζει πιο συνετός και αποτελεσματικός, αφού επιτρέπει – εμπλέκει τα μέλη της ομάδας να δραστηριοποιηθούν, να νιώσουν σημαντικοί, να πάρουν πρωτοβουλίες και να συμμετάσχουν στην τελική απόφαση. Γίνονται, με αυτό τον τρόπο, "κομμάτι" της εξουσίας και αναλαμβάνουν το αντίστοιχο μερίδιο ευθύνης, στην περίπτωση τόσο της επιτυχίας όσο και της αποτυχίας.

Συναλλακτική ηγεσία

Η Συναλλακτική Ηγεσία είναι μία μορφή ηγεσίας η οποία στηρίζεται στην ύπαρξη σχέσεων συναλλαγής ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς (Miler&Miler, 2001). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ανταλλαγής, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν υπηρεσίες και ιδέες για να πετύχουν στόχους.

Αν η επίτευξη των στόχων είναι αποτελεσματική, οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν θετική αναγνώριση και ενθάρρυνση, λαμβάνοντας πολλές φορές ακόμα και υλικές ανταμοιβές. Τα θέλω και οι ανάγκες και των δύο αυτών εμπλεκόμενων μερών τίθενται επομένως σε μία διαδικασία διαπραγμάτευσης, καθιστώντας αυτή τη μορφή ηγεσίας, μία «ηγεσία παζαριού» (Sergovianni, 1991, σ.125).

Ο ηγέτης δεν εμπνέει τους εκπαιδευτικούς αλλά τους παρέχει υλικά κίνητρα για να εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη συμμετοχή τους στην επίτευξη των στόχων. Φαίνεται λοιπόν ότι ο ηγέτης δεν κατέχει ένα ξεκάθαρο ρόλο, αφού όχι μόνο συμμετέχει στη διαδικασία όπου ορίζουν στόχους και στην εκπλήρωσης τους, αλλά λειτουργεί και διαμεσολαβητικά σε αυτές τις διεργασίες, αξιολογώντας την επίδοση και απόδοση των υφισταμένων του.

Ωστόσο, γνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού του και συναλλάσσεται μαζί τους, με σκοπό το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και συνεπώς τη μεγαλύτερη δυνατή απόδοση (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Οι θεωρητικοί της επιστήμης της διοίκησης συχνά αντιπαραβάλλουν τη Μετασχηματιστική Ηγεσία με την Συναλλακτική. Οι δύο διαφοροποιήσεις τους σχετίζονται τόσο με τη διαφορετική μέθοδο που ακολουθούν οι ηγέτες για να κινητοποιήσουν τους υπόλοιπους όσο και με το πως οι ηγέτες αξιοποιούν τις αξίες και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η Συναλλακτική Ηγεσία, στηριζόμενη σε μία σχέση ανταλλαγής, κινητοποιεί το ατομικό συμφέρον των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται προσδοκώντας την προσωπική ανταμοιβή. Η έμφαση λοιπόν δίνεται στα υλικά αγαθά και παραγκωνίζεται η κοινή προσπάθεια για έναν ανώτερο σκοπό (Nguni, 2005).

Από την άλλη, η Μετασχηματιστική Ηγεσία προσπαθεί να αναπτύξει ένα υψηλό επίπεδο κινήτρων, που δε βασίζεται σε υλικές ανταμοιβές και στοχεύει στη μέγιστη δυνατή απόδοση των εκπαιδευτικών. Είναι μία μορφή ηγεσίας που δίνει ίση σημασία στην προσωπική βελτίωση των εκπαιδευτικών και στην εκπλήρωση των στόχων του ηγέτη, των εκπαιδευτικών, του συνόλου και του οργανισμού (Nguni, 2005).

Εμπειρικά, θα μπορούσε να πει κανείς ότι στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο υπάρχουν διευθυντές που ακολουθούν αυτό το συναλλακτικό μοντέλο. Ωστόσο, οι επιβραβεύσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε αναγνώριση λεκτικής φύσης, αφού ο Έλληνας διευθυντής δεν μπορεί να αμείψει έναν εκπαιδευτικό με κανένα άλλο τρόπο.

Χαρισματική ηγεσία

Η Χαρισματική Ηγεσία είναι ένα στυλ ηγεσίας που στρέφει το ενδιαφέρον στα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη και όχι στον τρόπο με τον οποίο λαμβάνει αποφάσεις και κινητοποιεί. Στη Χαρισματική Ηγεσία πρωταρχικό ρόλο παίζει ο εξαιρετικός ηγέτης και οι πολύ θετικές επιδράσεις του πάνω στους ακόλουθούς του.

Έχει αποδειχθεί ότι ο συγκεκριμένος ηγέτης μπορεί να μετασχηματίσει τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τις αξίες των υφιστάμενων του ώστε να οδηγηθούν από το ατομικό συμφέρον στο συλλογικό.

Επιπλέον, τους μεταδίδει ένα αίσθημα αφοσίωσης στην κοινή αποστολή και τους ωθεί στο να κάνουν προσωπικές θυσίες και να δουλέψουν περισσότερο από ό,τι τους επιτάσσει το αίσθημα του καθήκοντος (Shamir, House&Arthur, 1993). Κεντρικός πυλώνας αυτής της ηγεσίας είναι το χάρισμα που διαθέτει ο ηγέτης.

Εξάλλου, είναι χάρισμα να μπορεί κάποιος να συνδέεται συναισθηματικά με τους ακολούθους του και να τους κινητοποιεί, όχι με αμοιβές αλλά με ηθική ικανοποίηση. Είναι χάρισμα να μπορεί να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό τόσο απέναντι στο πρόσωπό του όσο και στις αξίες του.

Τέλος, είναι χάρισμα να μπορεί να οδηγήσει κανείς τους ακολούθους του σε υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης, αυτό-ικανοποίησης και αυτοπραγμάτωσης (Shamir et al., 1993).

Η Χαρισματική Ηγεσία απαιτεί ωστόσο ταπεινότητα ώστε να γίνει εφικτή. Ο ηγέτης δεν μπορεί να αντιμετωπίζει τους ακόλουθούς του ως κατώτερους αλλά να τους σέβεται τόσο σε κοινωνικό όσο και εργασιακό επίπεδο.

Η ταπεινή συμπεριφορά ενός ηγέτη έχει συνδεθεί με την αποδοτική λειτουργία πολλών οργανισμών. Η ταπεινότητα δεν εξασφαλίζει μόνο την εμπιστοσύνη των συναδέλφων αλλά και την αναγνώριση στο πρόσωπό του (Nielsen, Marrone&Slay, 2010).

Ένας χαρισματικός ηγέτης μπορεί να είναι εμψυχωτής. Ο ηγέτης -εμψυχωτής έχει αναπτύξει πολλά από τα χαρακτηριστικά της χαρισματικής ηγεσίας για να επιτελέσει με τον πλέον ορθό τρόπο αυτό του το ρόλο.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία δεν επικεντρώνεται στο διευθυντή ως οργανωτικό διεκπεραιωτή με επίσημη εξουσία. Με τον ίδιο τρόπο ο χαρισματικός ηγέτης δεν επιδιώκει να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί με τη δύναμη της εξουσίας αλλά σεβόμενοι τις ικανότητες του.

Ηθική ηγεσία

Η ίδια η ονομασία του συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας οδηγεί τον αναγνώστη να συμπεράνει ότι η ηγεσία αυτή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον ηθικό κώδικα του ηγέτη.

Ο στόχος βέβαια του ηγέτη σ' ένα σχολείο χαρακτηρίζεται από μια έντονη ηθική διάσταση, αφού αποβλέπει όχι μόνο να αναπτύξει και να καλλιεργήσει δεξιότητες, αλλά και αρχές.

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο έχει ως απώτερο στόχο να αναπτύξει πολυπλεύρως την προσωπικότητα των μαθητών, αλλά και να εμφυσήσει σε αυτούς τις αρχές της δημοκρατίας, όπερ σημαίνει πως οφείλει και το ίδιο να ακολουθεί στρατηγικές και μεθόδους λήψης αποφάσεων, που θα εμφορούνται από τις ίδιες αρχές (Wong, 1998).

Ο Κατσαρός (2008) σημειώνει ότι, αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που μας αφορά, η εκπαιδευτική νομοθεσία (ν.1566/85) υιοθετεί τις αρχές της ηθικής ηγεσίας, όπως η συνεργασία, η δημοκρατία και η συμμετοχή. Στο ίδιο πνεύμα με τις προαναφερθείσες, άλλες βασικές αρχές του μοντέλου της ηθικής ηγεσίας αποτελούν η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ισοτιμία, η αλληλεγγύη, η αυτονομία κ.ά. (Κατσαρός, 2008).

Εδώ, θα μπορούσε κανείς να επισημάνει ότι αναφερόμενοι στον όρο «ηγεσία», δεν γίνεται παρά να εννοούμε μια ηγεσία με ηθικές αξίες και αρχές, σε διαφορετική περίπτωση δεν θα μιλάμε για ηγεσία αλλά για κάποια μορφή άσκησης εξουσίας. Άρα, όταν κάποιος θεωρείται ηγέτης, αναπόφευκτα θα εμφορείται από ήθος. Μιλάμε για μια ηγεσία, που ως έννοια παραπέμπει σε μια μορφή ηθικής συμπεριφοράς και δραστηριότητας, που θα μπορούσε να αποτελέσει πρότυπο και υπόδειγμα για να πείσει, να επηρεάσει, να ενθαρρύνει, να προτρέψει, να δώσει όραμα και προοπτική, επομένως, θεωρούμε πως δεν υπάρχει λόγος να αποτελεί η ηθική ηγεσία ξεχωριστό μοντέλο.

2.4 Λειτουργίες της Διοίκησης

Στην ενότητα αυτή αναδεικνύονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά των λειτουργιών της διοίκησης. Ο Κουτούζης (1999) διακρίνει τις λειτουργίες της εκπαίδευσης στις εξής τέσσερις Προγραμματισμός / Σχεδιασμός, Οργάνωση, Διεύθυνση / Καθοδήγηση, Έλεγχος .

Αρχικά είναι ο προγραμματισμός , ο οποίος είναι μία από τις ουσιαστικότερες λειτουργίες κατά την άσκηση διοίκησης, αφού καθορίζει το τι θα γίνει στο μέλλον σε κάθε οργανισμό, στην προκειμένη περίπτωση σε κάθε σχολική μονάδα. Είναι δηλαδή η προσπάθεια που γίνεται , προκειμένου να ελέγξουμε μια μελλοντική κατάσταση. (Κουτούζης, 1999,).

Με τον προγραμματισμό - σχεδιασμό , μπαίνουν οι μελλοντικοί στόχοι, επιλέγεται η καλύτερη και η πιο κατάλληλη από τις εναλλακτικές πορείες προς τους στόχους και προσδιορίζονται τα απαραίτητα μέσα και οι επιμέρους ενέργειες , καθώς και η ανάπτυξή τους στον χρόνο» (Κατσαρός, 2008,).

Ο προγραμματισμός, ο οποίος είναι η αρχική λειτουργία της διοίκησης , είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για τις επόμενες που έπονται. Έτσι, ο κάθε οργανισμός, στην προκειμένη περίπτωση η σχολική μονάδα , που αποτελεί έναν οργανισμό βάζει τις βάσεις τις για το μέλλον και με σωστό προσανατολισμό και διαχείριση μεριμνά για τον απαραίτητο σχεδιασμό και τις κινήσεις που πρέπει να γίνουν.

Ο προγραμματισμός αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο στοιχείο της διοίκησης , καθώς μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο κόστος λειτουργίας του σχολείου και στο σωστό έλεγχο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Προκειμένου να διοικηθεί αποτελεσματικά μια σχολική μονάδα , ο διευθυντής πρέπει να κάνει τις απαραίτητες ενέργειες και τον κατάλληλο προγραμματισμό για να επιτευχθούν τελικοί οι στόχοι που έχει θέσει.

Διακρίνοντας τον προγραμματισμό σε στρατηγικό και λειτουργικό (Κατσαρός, 2008), μπορούμε να πούμε ότι ο πρώτος σχετίζεται με σημαντικές αποφάσεις που έχουν να κάνουν με τους τελικούς στόχους του σχολείου και την υλοποίησή τους , ενώ ο δεύτερος σχετίζεται με το σχεδιασμό ενός σύντομου προγράμματος , πιο άμεσο.

Μετά τον προγραμματισμό ,η επόμενη λειτουργία της διοίκησης που ακολουθεί, είναι η οργάνωση. Το στάδιο αυτό της οργάνωσης αποτελεί μια διαδικασία, όπου ο κάθε εμπλεκόμενος εκπαιδευτικός του σχολείου πρέπει να επιτελέσει ένα έργο, σύμφωνα με τους στόχους που είχαν τεθεί στο προηγούμενο στάδιο.

Στη σχολική μονάδα, ένας εκπαιδευτικός καλείται να κάνει συγκεκριμένα πράγματα και εργασίες , όπως έχουν τεθεί κατά τον προγραμματισμό. Στο στάδιο αυτό υπάρχουν τα καθήκοντα και οι ενέργειες που πρέπει να κάνουν όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί. Μέσα από τις εργασίες , τις δραστηριότητες , τη στελέχωση θέσεων και την αξιολόγηση του οργανισμού , γίνεται ευκολότερη και άσκηση της διοίκησης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας .

Η τρίτη λειτουργία της διοίκησης είναι αυτή της διεύθυνσης. Με τον όρο διεύθυνση εννοούμε την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει η σχολική μονάδα.

Είναι δηλαδή «η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή/και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων» (Κουτούζης, 1999).

Η διεύθυνση, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), είναι η λειτουργία με την οποία οι ηγέτες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά των υφισταμένων τους μέσω της άσκησης ηγεσίας , της ενθάρρυνσης, της καθοδήγησης και της υποκίνησής τους. Η διεύθυνση προϋποθέτει κάποια στοιχεία όπως τη στελέχωση ενός οργανισμού, την υποκίνηση των εργαζόμενων για να έχουν καλύτερη απόδοση, την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους, τον συντονισμό και την επίβλεψη των εργασιών τους (Σαΐτης, 1992). Με τη διεύθυνση επιτυγχάνεται η εποπτεία και η καθοδήγηση ενός οργανισμού.

Τελευταία λειτουργία της διοίκησης , αποτελεί η λειτουργία του ελέγχου, όπου είναι η διαδικασία με την οποία παρακολουθείται και ρυθμίζεται ο τρόπος λειτουργίας του οργανισμού για να μην αποκλίνει από τους στόχους που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό.

Ο έλεγχος είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία είναι απαραίτητη για την αξιολόγηση του οργανισμού (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με τον ίδιο, ο έλεγχος πρέπει να είναι έγκυρος, ακριβής, αντικειμενικός, ευέλικτος και κατανοητός σύμφωνα με τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού.

Ανάλογα με τη χρονική περίοδο που διεξάγεται, χωρίζεται σε τρεις τύπους α) τον προκαταρκτικό έλεγχο, β) τον έλεγχο κατά τη διαδικασία και γ) τον έλεγχο των αποτελεσμάτων.

Ο Κατσαρός (2008) λέει ότι έλεγχος και προγραμματισμός συνδέονται άμεσα καθώς κάθε προγραμματισμός, αν δεν ελέγχονται τα αποτελέσματα του, αποτελεί μια άσκοπη διαδικασία αφού δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν επιτεύχθηκαν ή όχι οι στόχοι που τέθηκαν.

Με την εφαρμογή του ελέγχου γίνεται καλύτερη υλοποίηση των στόχων που θέτει κάθε οργανισμός (Σαΐτης 1992). Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό ότι ο έλεγχος, όποτε και αν διεξάγεται, εντοπίζει τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία της διοίκησης και τροφοδοτεί τον ηγέτη με τα εργαλεία που θα οδηγήσουν στην επίλυσή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

3.1 Ο ρόλος του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας

Είναι κοινή διαπίστωση ότι το έργο που συντελείται στον χώρο της εκπαίδευσης είναι πολυμορφικό και σύνθετο αφού απαιτείται να αντιμετωπιστούν προβλήματα και δυσκολίες που σχετίζονται τόσο με παιδαγωγικά ζητήματα όσο και με διοικητικά θέματα (Σαΐτης, 1992). Η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου βρίσκεται στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού και στο συντονισμό όλων, όπου και το μεγαλύτερο μερίδιο αυτής επωμίζεται ο διευθυντής του σχολείου (Σαΐτης, 1992).

Ο διευθυντής είναι αυτός που καλείται να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες διοίκησης της σχολικής μονάδας, διαχείρισης πόρων, διαμόρφωσης θετικού κλίματος στο σχολείο αλλά και να συνδέει με επιτυχία το σχολείο του με την ευρύτερη τοπική κοινωνία, καθώς το σχολείο αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό που έχει άμεση επαφή με την κοινωνία (Λεμονή &Κολεζάκης, 2013).

Η πλειοψηφία των ερευνητών συγκλίνει στο ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο διευθυντής του σχολείου φέρει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του.

Ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται ζωτικός σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας της σχολικής ανάπτυξης, και τον καθιστά υπεύθυνο, εκτός των άλλων, να συντονίζει τις ατομικές δραστηριότητες, τη δημιουργία κατάλληλων εσωτερικών συνθηκών για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία συνεργατικής σχολικής κουλτούρας (Huber 2004). Ένας αποτελεσματικός διευθυντής μια σχολικής μονάδας οφείλει να είναι καλός οργανωτής (Σαΐτης, 2008).

Ο διευθυντής θεωρείται, ως ο βασικός διαμορφωτής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου, διαμορφωτής της κουλτούρας και της ταυτότητας του σχολείου.

Ο ρόλος του βέβαια, δεν περιορίζεται μόνο στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, αλλά επεκτείνεται και στο κοινωνικό περίγυρο, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που τους παρέχει το περιβάλλον. Δεδομένων των διαθέσιμων πόρων του σχολείου, των αρχείων, της πρόσβασης σε οποιοδήποτε δεδομένο χρειάζεται, ο σωστός και αποτελεσματικός διευθυντής εξυπηρετεί τις λειτουργικές ανάγκες του σχολείου απαντώντας έγκαιρα σε ερωτήματα ανώτερων φορέων (περιφερειακές διευθύνσεις) ή άλλων φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικούς και συμβούλους). Για να καταφέρει κάτι τέτοιο, ένας αποτελεσματικός διευθυντής, προγραμματίζει πάντα το έργο του, τηρεί ανελλιπώς αρχείο των εγγράφων του, το οποίο ανανεώνει συνεχώς και μπορεί και ανατρέχει σε αυτό ανά πάσα στιγμή (Στραβάκου, 2003β).

Αυτός που επωμίζεται την όλη οργάνωση του διδακτικού προσωπικού, τον συντονισμό τους και την εποπτεία τους είναι ο διευθυντής του σχολείου. Εκείνος θα δώσει κατευθύνσεις, θα καθοδηγήσει και θα υποκινήσει την ομάδα και τελικά θα θέσει στόχους και θα αναμένει αποτελέσματα, ασκώντας το εκπαιδευτικό του έργο.

Ταυτόχρονα, στα πλαίσια του ρόλου του, οφείλει να λειτουργεί, να διοικεί δημοκρατικά, με βάση τις αρχές της συλλογικότητας και του καταμερισμού των ευθυνών (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Επιπλέον, ο διευθυντής πληροφορεί και πληροφορείται, προτείνει, διαπραγματεύεται και συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων. Ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται καθοριστικός στη βούληση και ρύθμιση τυχόν αντιθέσεων, στη διαμόρφωση συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών με διαφορετικά χαρακτηριστικά, στη κατανομή του σχολικού προγράμματος, στην κατανομή εξωδιδασκικών εργασιών και δραστηριοτήτων, στην ομαλή και τη δημιουργική ένταξη των νεοεισερχόμενων στη σχολική μονάδα ώστε να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά για τα προβλήματα της (Ανδρέου, 1999).

3.2 Ο αποτελεσματικός διευθυντής

Ο αποτελεσματικός ηγέτης-διευθυντής κατά τον Πασιαρδή (2004) μπορεί να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου (στην οποία παρουσιάζεται το όραμά του για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο) στο προσωπικό, στους γονείς, στην κοινότητα και στους μαθητές. Διατυπώνει σαφώς αυτή την αποστολή και αφιερώνει αρκετό από τον χρόνο του στην εκπλήρωσή της. Μία τέτοια διεύθυνση είναι ποιοτική.

Ο διευθυντής και το προσωπικό μοιράζονται πληροφορίες που μπορεί να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα στην εκτέλεση της εργασίας τους. Γενικότερα, ο αποτελεσματικός ηγέτης- διευθυντής καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, φροντίζει να εξασφαλιστεί η υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο και για τη συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού. Προβαίνει στην ορθή κατανομή των υποχρεώσεων και των ευθυνών και προωθεί τη σωστή επικοινωνία και συνεργασία. Πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό αυτού του διευθυντή είναι η ικανότητά δημιουργίας ενός ζεστού και θετικού κλίματος μάθησης. Έτσι δημιουργείται μία θετική εικόνα του σχολείου που είναι στενά συνυφασμένη με τη δική του εικόνα για το άτομό του και τις ικανότητές του.

Οι καλύτεροι διευθυντές, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), είναι αυτοί που λαμβάνουν ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου, είναι καινοτόμοι και κύριοι φορείς καινοτομιών, έχουν υψηλές προσδοκίες πρώτα από τους εαυτούς τους και ύστερα από τους άλλους και είναι δια βίου μαθητές (Πασιαρδή 2004, σ. 110-11, 215-217). Βασικά χαρακτηριστικά για μια αποτελεσματική ηγεσία του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι η συνεργασία και η επικοινωνία. Σημαντικές στρατηγικές επικοινωνίας είναι η έρευνα, η σκέψη, ο διάλογος και οι ενέργειες για επίλυση προβλημάτων, ενώ βασικές ικανότητες επικοινωνίας είναι η ακρόαση, η λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, ο συνεργατικός σχεδιασμός, η διαλλακτικότητα, η διαπραγμάτευση και άλλες ικανότητες που αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη (Lambert, 1998).

Από μία άλλη άποψη οι βασικές δεξιότητες που χρειάζεται ένας ηγέτης για να επιτύχει στο έργο του, είναι οι παρακάτω α) τεχνικές δεξιότητες που δηλώνουμε την ικανότητα ενός ατόμου να πραγματοποιεί κάποιο είδος δραστηριότητας που περιέχει μέθοδο, διαδικασία ή τεχνική β) ανθρώπινες δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα του διοικητικού στελέχους να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας, και γ) νοητικές δεξιότητες που αφορούν την ικανότητα του

προϊσταμένου να βλέπει όλη την οργάνωση ως σύνολο, να αναγνωρίζει ότι διάφορες λειτουργίες της οργάνωσης είναι αλληλοεξαρτώμενες και ότι μια αλλαγή που θα συμβεί σε μια από αυτές θα επηρεάσει όλες τις άλλες (Stodgill, 1974).

Ο Στιβακτάκης (2006) συνοψίζει τις πολλαπλές δεξιότητες του αποτελεσματικού ηγέτη-διευθυντή ως εξής

- Επικέντρωση στην καθοδήγηση η ηγεσία του διευθυντή είναι αυτή της παρακολούθησης του τι συμβαίνει στο σχολείο και της καθοδήγησης του προσωπικού με την ανάθεση εργασιών και ρόλων στα μέλη του. Εστίαση στον εκπαιδευτικό οι διευθυντές υποστηρίζουν τους δασκάλους με διάφορους τρόπους, όπως είναι ο έπαινος, η ενθάρρυνση, η ενημέρωση και η διάθεση χρόνου σ' αυτούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους.
- Ευρύτητα γνώσης οι διευθυντές είναι συνήθως καλά πληροφορημένοι για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις και επωφελούνται των νέων ευκαιριών.
- Λήψη αποφάσεων οι διευθυντές δημιουργούν αποτελεσματικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, εστιάζοντας σε καθορισμένους στόχους, μέσω της συμμετοχικότητας και της συλλογικότητας.
- Συμβολική και πολιτιστική αντίληψη οι διευθυντές χρησιμοποιούν τα φανερά και τα κρυφά μηνύματα που απορρέουν από τις πράξεις τους, για να επηρεάσουν εποικοδομητικά τη συμπεριφορά των άλλων.
- Αξίες οι αξίες των διευθυντών σχετίζονται με τον τύπο της ηγεσίας που εφαρμόζουν.
- Επικέντρωση στους γονείς και στην κοινότητα οι διευθυντές επιδιώκουν να εξασφαλίσουν τόσο την πρόσβαση όσο και τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, καθώς και την αίσθηση ότι το σχολείο κατανοεί και ανταποκρίνεται στις γονεϊκές και κοινοτικές προσδοκίες.
- Επικέντρωση στο μαθητή οι πράξεις του διευθυντή είναι συμβολικά σημαντικές για τους μαθητές.

Κίνητρα, όπως η δημόσια αναγνώριση, χρησιμοποιούνται για να ενθαρρύνουν κατάλληλες συμπεριφορές στους μαθητές.

- Μάρκετινγκ του σχολείου μέσα από διαδικασίες, όπως είναι οι δημόσιες σχέσεις, ο διευθυντής εξασφαλίζει ότι προβάλλει μία θετική εικόνα του σχολείου με ότι αυτό συνεπάγεται.

- Μελλοντικοί προσανατολισμοί ο διευθυντής εξασφαλίζει την ύπαρξη ενός κοινού σχολικού οράματος και την ομοφωνία των σχολικών στόχων και των προτεραιοτήτων που αναδύονται από το κοινό αυτό όραμα.
- Ευαισθησία στο εναλλασσόμενο εκπαιδευτικό κλίμα ο διευθυντής έχει συνείδηση και είναι ευαίσθητος στις αλλαγές του εκπαιδευτικού κλίματος.

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000) τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη – διευθυντή σχολείου είναι Το όραμα που αναπτύσσει ο σχολικός ηγέτης για το σχολείο που διευθύνει.

- Οι ικανότητες μετασχηματισμού και πιο συγκεκριμένα η παραγωγή ορισμένου έργου μεταλλάσσοντας τους στόχους, τις πηγές και τους πόρους που απαιτούνται κάθε φορά.
- Η ενδυνάμωση εκπαιδευτικών με την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων, ώστε να δυναμώσουν και να γίνουν ενεργοί.
- Η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση για να φέρει αλλαγές που θα ωφελήσουν την πορεία του σχολείου.
- Η δημιουργικότητα, που έχει σχέση με την πρωτότυπη δημιουργία και υλοποίηση ακραίων λύσεων για να αντιμετωπιστούν διμερείς καταστάσεις.
- Η ευαισθησία με την κατανόηση στα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις ανάγκες των υφισταμένων του.
- Η επαγγελματική αρτιότητα για να αναπτύσσει σημαντική επιρροή στη διδακτική και διοικητική εργασία του σχολείου.

Ένας πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης μπορεί να μεταδίδει αποτελεσματικά σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς την αποστολή του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Παράλληλα, ο ίδιος αφιερώνει πολύ χρόνο στην πραγματοποίηση αυτής της αποστολής και διατυπώνει με σαφήνεια τις προσδοκίες του από τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση του συλλογικού οράματος (Kimbrough&Burkett, 1990).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής οργανώνει, διοικεί και αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας την οποία διοικεί και προσπαθεί πάντα να συνδυάζει διαφορετικές παραμέτρους που σχετίζονται με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Προκειμένου να συγκεραστούν οι διαφορετικές αυτές παράμετροι, δημιουργεί ένα συλλογικό όραμα και θέτει στόχους για την υλοποίησή του. Για την πραγμάτωση του οράματός αυτού προσπαθεί και ο ίδιος σε μεγάλο βαθμό αποτελώντας, έτσι, πρότυπο για όλα τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού ενώ - παράλληλα - εμπυγχώνει εκπαιδευτικούς και μαθητές διαρκώς και προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία (Πασιαρδής, 2004).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής αντιλαμβάνεται το σχολείο ως έναν ζωντανό οργανισμό και κατέχει όλες εκείνες τις στρατηγικές και τις μεθόδους με τις οποίες μπορεί να παίρνει αποφάσεις στο πλαίσιο της συλλογικότητας και του σεβασμού των υπολοίπων μελών του σχολικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004).

Βελτιώνει την επικοινωνία των μελών του σχολικού οργανισμού, διατυπώνει κανονισμούς και φροντίζει για τη βελτίωση της εμφάνισης του σχολικού κτιρίου (Ματσαγγούρας, 2003). Γενικά, ο αποτελεσματικός διευθυντής καλλιεργεί ενεργά το θετικό περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004) και προσπαθεί πάντα για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

Το σημαντικότερο, ωστόσο, χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή είναι η δημιουργία ζεστού, θετικού κλίματος μάθησης (Πασιαρδή, 2001) Όταν ο διευθυντής διαμορφώνει ζεστό κλίμα στο σχολείο, δημιουργεί μια θετική αυτοεικόνα για το σχολείο, η οποία με τη σειρά της είναι στενά συνυφασμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή για τον ρόλο που διαδραματίζει στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας (NAESP, 1986).

Καθίσταται, συνεπώς, σαφές ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής διαμορφώνει και κουλτούρα υψηλού επικοινωνιακού επιπέδου (Πασιαρδής, 2004) η οποία επηρεάζει όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού και αναβαθμίζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, ο διευθυντής λειτουργώντας ο ίδιος ως διαβίου μαθητής, καλεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές να τον ακολουθήσουν και έτσι δημιουργεί όραμα υψηλών προσδοκιών.

3.3 Χαρακτηριστικά και ικανότητες ηγέτη

Χωρίς να υποτιμούμε την αξία διαφόρων παραγόντων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικό σύστημα, βιβλία, κοινωνικός περίγυρος κ.τ.λ.) στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, ο κυριότερος παράγοντας είναι ο διευθυντής κάθε σχολείου και η ποιότητα ηγεσίας την οποία εκείνος ασκεί. Γι' αυτό τον λόγο οι ερευνητές προσπαθούν να σκιαγραφήσουν τα χαρακτηριστικά, που οφείλουν να διακρίνουν έναν διευθυντή από τυπικό manager σε πραγματικό ηγέτη. Παρακάτω παρατίθενται τα κυριότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.

Αξίζει να αναφέρουμε πως υπάρχει η πεποίθηση για την ύπαρξη χαρισματικών ηγετών, όπου το χάρισμα είναι εκείνο που τους αναδεικνύει, γίνεται δηλαδή αποδεκτή η «ύπαρξη του ηγέτη του οποίου η αποτελεσματικότητα οφείλεται, σε ένα μεγάλο ποσοστό, σε μία εξαιρετική ικανότητά του να εμπνέει ενθουσιασμό και αφοσίωση» (Κουτούζης, 1999, σ. 157).

Είναι μια προσέγγιση που υπήρξε αρκετά δημοφιλής, όμως δεν επαληθεύτηκε από τον επιστημονικό έλεγχο των υποθέσεων της. Και αυτό γιατί αναδείχθηκαν αντιφάσεις κατά τη διάρκεια ερμηνείας του φαινομένου, αφού αναγνωρισμένοι και επιτυχημένοι ηγέτες, διαπιστωμένα δε διέθεταν ευφυΐα ή σωματική διάπλαση πάνω από τον γενικό μέσο όρο (Κατσαρός, 2008).

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία διαπιστώθηκε η ύπαρξη μιας πληθώρας χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν τον ηγέτη. Ο κάθε ερευνητής καταγράφει ποικίλες δεξιότητες, χαρακτηριστικά, γνώσεις, ικανότητες και γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής – ηγέτης ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στον ρόλο του.

Έτσι, ο Πασιαρδής (2004) θεωρεί πως ο διευθυντής – ηγέτης διαθέτει όραμα και επιχειρεί να το μεταδώσει στους γύρω του (προσωπικό, μαθητές, γονείς), δημιουργεί ένα ευχάριστο και θετικό περιβάλλον, κατανέμει δίκαια τις αρμοδιότητες, φροντίζει για την άρτια υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, προωθεί τη σωστή επικοινωνία και συνεργασία, συμμετέχει ενεργά σε κάθε διαδικασία του σχολείου, αξιολογεί και έχει μεγάλες προσδοκίες τόσο από τον εαυτό του, όσο και από τους άλλους.

Παράλληλα, έχει τον τρόπο να βοηθά και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους για να προγραμματίσουν έτσι τις στρατηγικές τους, ώστε να αποδειχθούν χρήσιμες για τους μαθητές τους (Πασιαρδής, 2004).

Είναι βέβαιο ότι ο διευθυντής ηγέτης αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα, τον τρόπο δηλαδή να χειρίζεται τα μέλη του σχολείου, είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί, είτε μαθητές, είτε διοικητικοί υπάλληλοι. Επισημαίνεται πως «ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα δεν είναι εύκολη υπόθεση» (Σαϊτής, 1992, σ. 312). Υπεισέρχονται παράγοντες όπως ο χαρακτήρας των ανθρώπων, η ειδικότητα τους, η ηλικία τους όπως επίσης και τα συμφέροντά τους, μικρά και μεγάλα, τα οποία μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα.

Έτσι ο διευθυντής πρέπει να τα λαμβάνει όλα υπόψη του και λειτουργώντας ως ηγέτης, να διατηρεί και να βελτιώνει καλό και αποτελεσματικό εργασιακό περιβάλλον. Συμπερασματικά, ο Σαϊτής (1992) πιστεύει πως ο διευθυντής ηγέτης δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε τρεις παράγοντες, πρώτον την επικοινωνία με τους μαθητές, δεύτερον τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του και τρίτον τη διεξαγωγή των εργασιών του συλλόγου διδασκόντων.

Η αποτελεσματική ηγεσία όμως απαιτεί και την ικανότητα του να αντιλαμβάνεσαι και να κατανοείς την πληροφορία, την διαισθητική ικανότητα, την κριτική ικανότητα και την δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων. Εξάλλου πάνω σε αυτά τα χαρακτηριστικά στηρίζονται τόσο το όραμα και η κοινή αποστολή όσο και οι στρατηγικές για την επιτυχημένη εκπλήρωσή τους.

Επιπλέον, δίνει έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence), υπογραμμίζοντας τη σημασία των συναισθημάτων στην άσκηση της ηγεσίας.

Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν περιορίζεται μόνο στην κατανόηση των άλλων ανθρώπων αλλά έχει άμεση σχέση και με την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του ίδιου του ηγέτη και τον τελικό στόχο, την αυτοπραγμάτωσή του. Κύρια χαρακτηριστικά ενός ηγέτη αποτελούν η επίδειξη αυτοελέγχου και αυτοπεποίθησης ώστε να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου του. Οι συναισθηματικά χαρισματικοί ηγέτες μπορούν και χρησιμοποιούν τη δύναμη της προσωπικής τους επιρροής και όχι τη δύναμη που πηγάζει από τη θέση και την εξουσία τους.

Κομμάτι όλων των παραπάνω είναι και η πνευματική νοημοσύνη (spiritual intelligence), τονίζοντας όλες εκείνες τις αξίες και το νόημα που χαρακτηρίζουν τόσο τον επαγγελματικό όσο και τον προσωπικό χώρο ενός ηγέτη.

Τέλος, μεγάλη σημασία έχει και η συμπεριφορική διάσταση (behavioral dimension), η οποία περιλαμβάνει τις απαραίτητες συμπεριφορικές ικανότητες του

ηγέτη. Ένας χαρισματικός ηγέτης οφείλει να επικοινωνεί μέσω γραπτού, προφορικού και ακουστικού λόγου και να διοικεί ακόμα και μέσω της φυσικής του παρουσίας .

Ο Sutcliffe (2013) απαριθμεί οχτώ δεξιότητες, ηγετικές ικανότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν ηγέτη. Αρχικά, απαιτείται όραμα για τη διαμόρφωση του μέλλοντος και όχι να το αφήνουν να διαμορφώνεται από τα γεγονότα, έχοντας πάντα ένα αίσθημα ήθους. Πρέπει να έχουν θάρρος και αποφασιστικότητα και να αναλαμβάνουν ρίσκα. Οφείλουν να επιδεικνύουν πάθος για τη δουλειά τους και να μην ξεχνούν ποτέ ότι βρίσκονται εκεί για χάρη των παιδιών. Είναι απαραίτητο να έχουν αναπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη, να μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία των σχέσεων, να επιδιώκουν την ενδυνάμωση του προσωπικού και των μαθητών τους και να δείχνουν μεγάλη συμπάθεια. Παράλληλα, οφείλουν να διαθέτουν σωστή κρίση και να περικλείεται και η συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας στις όποιες αποφάσεις τους.

Τέλος, οι διευθυντές – ηγέτες πρέπει να είναι ανθεκτικοί και να αντέχουν στις κρίσεις και τα προβλήματα, να διαθέτουν πειθώ και περιέργεια για τις αλλαγές γύρω τους, αποσκοπώντας να βελτιωθεί και η δική τους σχολική μονάδα. Ο Katz (1974) αναγνωρίζει τρεις (3) βασικές δεξιότητες που χρειάζεται ένας ηγέτης για να αποδειχθεί επιτυχημένος α) τεχνικές δεξιότητες, δηλαδή να ακολουθεί διαδικασίες και να κυριαρχεί, β) ανθρώπινες δεξιότητες, αντίθετα, δηλαδή, με γ) τις τεχνικές δεξιότητες που αναφέρονται κυρίως σε «πράγματα» όπως διαδικασίες και φυσικά αντικείμενα, ο Katz αναφέρει πως οι ανθρώπινες δεξιότητες έχουν σχέση με την ικανότητα, το ταλέντο του ηγέτη να αναπτύσσει τη συνεργασία και να λειτουργεί αποτελεσματικά ως μέλος της ομάδας.

Έτσι, αυτός ο ηγέτης επιτυγχάνει τη διατήρηση ενός ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος, δίνει τη δυνατότητα στους υφισταμένους του να νιώθουν και να εκφράζονται ελεύθερα, χωρίς πίεση και άγχος, ενθαρρυμένοι για ανάληψη πρωτοβουλιών και υποβολή προτάσεων. Σέβεται τους γύρω του και κρατά συνεπή στάση και συμπεριφορά, ανεξάρτητα από κρίσεις και προβλήματα, τα οποία πιθανόν προκύπτουν νοητικές δεξιότητες που περικλείουν «την ικανότητα ενός προϊσταμένου να βλέπει όλη την οργάνωση ως σύνολο, να αναγνωρίζει ότι οι διάφορες λειτουργίες της οργάνωσης είναι αλληλοεξαρτώμενες και ότι μια αλλαγή που θα συμβεί σε μία απ' αυτές θα επηρεάσει όλες τις άλλες» (Σαϊτής, 1992, σ. 38).

Από την άλλη πλευρά, ο Κουτούζης (1999) παρουσιάζει τη γενετική θεωρία, τη θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, τις προσεγγίσεις της συμπεριφοράς και τις προσεγγίσεις εξάρτησης για την ηγεσία. Έτσι, σύμφωνα με τη γενετική θεωρία, οι ικανότητες του ηγέτη είναι κληρονομικές. Πρόκειται για μια θεωρία η οποία κυριάρχησε σε ορισμένες περιόδους της ιστορίας και αποδείχθηκε πολιτικά αποτελεσματική, ωστόσο, ανατράπηκε από την ίδια την εξέλιξη της κοινωνίας και των θεσμών.

Η θεωρία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων υποστηρίζει πως υπάρχουν «καθορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (ηλικία, ύψος, κοινωνική θέση, ικανότητα στον προφορικό λόγο, μεγάλη αυτοπεποίθηση, φιλοδοξία, διαπροσωπικές ικανότητες, εμφάνιση κ.α.) που διαχωρίζουν τους ηγέτες από τους κοινούς ανθρώπους, και τους επιτυχημένους από τους αποτυχημένους ηγέτες» (Κουτούζης, 1999, σ. 162).

Οι προσεγγίσεις της συμπεριφοράς προσπάθησαν να επισημάνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές που διακρίνουν τους αποτελεσματικούς ηγέτες. Τέλος, οι προσεγγίσεις εξάρτησης για την ηγεσία αναφέρονται στην πεποίθηση ότι η επιτυχημένη ηγεσία προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση των συνθηκών, και του τρόπου άσκησης της ηγεσίας.

3.4 Ο διευθυντής στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Έχοντας ως αφετηρία μας την αιτιολογημένη άποψη πως στόχος ενός σχολείου δεν είναι μόνο να εξυπηρετεί τις ανάγκες του μαθητή αλλά και να ανταποκρίνεται στις θεμιτές αξιώσεις των εργαζομένων και της κοινωνίας συνολικά (EverardMorris,1999), και φυσικά διατηρώντας στο μυαλό μας τη θέση του Αλ. Δημαρά (1990) πως εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι οι απλές αλλαγές στα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός συστήματος που στην ουσία του μένει αμετάβλητο, αλλά κάτι βαθύτερο όπως η αλλαγή προσανατολισμού και η κυριάρχηση ενός νέου πνεύματος, ας σταχυολογήσουμε τα βασικότερα σημεία της νομοθεσίας ως προς τους διευθυντές και τον ρόλο τους.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης – τουλάχιστον μέχρι στιγμής – έχουν μεταφερθεί σε τοπικό/σχολικό επίπεδο» (Κουτούζης, 2008, σ. 41). Όπως σημειώνει ο Κουτούζης (2008), τα περιθώρια άσκησης management στο ελληνικό σχολείο περιορίζονται πολύ, εξαιτίας των δεκάδων νόμων και διατάξεων που αφορούν στη διοίκηση των σχολικών μονάδων μετατρέποντας τους διευθυντές των σχολείων σε απλά εκτελεστικά όργανα των αποφάσεων του Υπουργείου.

Ο Μαυρογιώργος ενισχύει την παραπάνω άποψη λέγοντας πως «η εκπαιδευτική μονάδα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζεται συνήθως σε ρόλο εκτελεστή – εφαρμοστή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (2008, σ. 142). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιορίζονται αρκετά οι δυνατότητες για την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και να αγνοούνται οι ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής, αφού οι διατάξεις και οι εγκύκλιοι είναι ίδιες για όλους, ανεξαρτήτως της περιοχής και των συνθηκών που αντιμετωπίζει κάθε σχολείο, ανά την ελληνική επικράτεια.

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρει και ο Μαυρογιώργος (2008, σ. 146), «η εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει σχετικό βαθμό αυτονομίας, ώστε να ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική με τρόπο που αυτή να εναρμονίζεται και να προσαρμόζεται με τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, γεωγραφικές κ.α. ιδιαιτερότητες».

Αυτό σημαίνει πως υπάρχουν οι γενικές οδηγίες από τα υψηλότερα κλιμάκια

του υπουργείου Παιδείας, ωστόσο, σε κάποιους επιμέρους τομείς, παρέχεται η δυνατότητα στους διευθυντές των σχολείων να ασκήσουν ξεχωριστή πολιτική, τέτοια που να ταιριάζει και να αποδίδει στις ιδιαίτερες συνθήκες της περιρρέουσας κοινωνικής ατμόσφαιρας που κυριαρχεί και χαρακτηρίζει και το σχολείο του. Φυσικά, δεν αναφερόμαστε σε βασικά ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά σε υποδεέστερα ζητήματα, θέματα μικρότερης βαρύτητας που όμως η διαφορετική τους αντιμετώπιση από κάθε σχολική μονάδα χωριστά, είναι σε θέση να αποδώσουν, προς όφελος των συγκεκριμένων μαθητών, της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Σε ότι έχει να κάνει με τους διευθυντές, όμως, μπορεί, φαινομενικά, να πραγματοποιείται μια σχετική μεταφορά αρμοδιοτήτων και εξουσιών, ωστόσο, τον κυρίαρχο ρόλο διατηρεί και πάλι η κεντρική εξουσία. Έτσι, ο ρόλος του διευθυντή αποκτά εκτελεστικό και πειθαρχικό χαρακτήρα, με μεταφορά ήσσονος σημασίας αρμοδιοτήτων, που εντοπίζονται στο επίπεδο της βραχυπρόθεσμης, καθημερινής λειτουργίας και με το υπουργείο Παιδείας να εξακολουθεί να διαμορφώνει, να καθορίζει και να προωθεί την επιθυμητή κάθε φορά εκπαιδευτική πολιτική.

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως η πολιτεία δεν δείχνει εμπιστοσύνη στον έλληνα διευθυντή της σχολικής μονάδας, δεν του δίνει τα εφόδια για να αναδειχθεί σε διευθυντή ηγέτη, να αναλάβει πρωτοβουλίες . Αντίθετα, τον θέλει γραφειοκράτη και απλό εκτελεστικό όργανο, που θα εφαρμόζει την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία και θα διοικεί με τέτοιο τρόπο τη σχολική μονάδα, ώστε να αποφεύγονται δυσλειτουργίες και άλλα προβλήματα και να επικρατεί η ομαλότητα.

Στο άρθρο 27 της υπ' αριθμ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β') υπουργικής απόφασης, ορίζεται ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας -καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία - καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους ,αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και συντονίζει το έργο τους, ενώ ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν -αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΕΡΕΥΝΑ

Η ηγεσία, για την άσκηση της οποίας ρόλο κλειδί έχει ο διευθυντής, είναι ο βασικότερος συντελεστής για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου. Ένα σχολείο για να πετύχει τους στόχους του χρειάζεται διευθυντή με όραμα και επίπονες προσπάθειες (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Για να διαμορφωθεί ένα αποτελεσματικό σχολείο, σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, είναι σκόπιμο να προσδιοριστεί ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη και επίσης να καθοριστούν τα στοιχεία που τον καθιστούν ικανό και υπεύθυνο για την αρμονική λειτουργία και συνύπαρξη όλων όσων συναποτελούν τη σχολική μονάδα (Στραβάκου, 2003).

Στο ρόλο του διευθυντή περιλαμβάνονται όλες οι προσδοκίες όλων αυτών που εμπλέκονται με το στενό ή ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης.

Ένας διευθυντής, για να ικανοποιήσει όλες τις προσδοκίες και τα καθήκοντα που απορρέουν από τη θέση του και για να είναι αποτελεσματικός στο εκπαιδευτικό του έργο, είναι προφανές ότι χρειάζεται να έχει την ικανότητα καταμερισμού των εργασιών και του συντονισμού τους, με σκοπό την ικανοποίηση όσο το δυνατό περισσότερων προσδοκιών.

Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διοίκηση ενός διευθυντή παίζει η γνώση των απόψεων των εκπαιδευτικών, για τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, (Σαΐτης, 2002).

Η γνώση και η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων, είναι καθοριστικής σημασίας για τους διευθυντές γιατί θα τους βοηθήσει στον εντοπισμό πιθανόν προβλημάτων και στη συνέχεια στην επίλυσή αυτών.

Ο διευθυντής μόνο έχοντας γνώση των απόψεων αυτών θα μπορέσει να πάρει αποφάσεις ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας όπου θα υπάρχει συνεργασία και εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών. Επίσης είναι σημαντικό να διαπιστωθεί κατά πόσο ταυτίζονται οι απόψεις αυτές ανάλογα με το φύλο, τη θέση, την ειδικότητα, την προϋπηρεσία, τις σπουδές και την επιμόρφωση τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει σε βάθος τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το ποια πιστεύουν ότι είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που εξετάζονται στη παρούσα έρευνα είναι οι εξής.

- Η τοποθεσία (τύπος) σχολείου επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς τα σημαντικά χαρακτηριστικά ενός/μιας αποτελεσματικού/ής ηγέτη/ηγεσίας
- Το φύλο, ως δημογραφικό χαρακτηριστικό, επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς το ποια είναι τα σημαντικά χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ηγεσίας ή ενός αποτελεσματικού ηγέτη.
- Το φύλο ως δημογραφικός παράγοντας δεν επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς τα σημαντικά χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ηγεσίας ή ενός αποτελεσματικού ηγέτη.
- Τέλος, ο τύπος σχολείου δεν επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς το ποια είναι τα σημαντικά χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής ηγεσίας ή ενός αποτελεσματικού ηγέτη.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1. Δειγματοληψία

Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν το μήνα Φλεβάρη και συγκεκριμένα το διάστημα από 4 μέχρι 25 Φεβρουαρίου. Για τη συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε στοχευμένη δειγματοληψία σε συγκεκριμένο πληθυσμό. Αυτό έγινε διότι, σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και μόνο.

2. Συμμετέχοντες.

Οι συμμετέχοντες που πήραν μέρος στην έρευνα μας ήταν στο σύνολο 100. Οι 53 από τους 100 συμμετέχοντες ήταν άντρες, ενώ οι υπόλοιποι 47 ήταν γυναίκες. Όλοι ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3. Εργαλεία.

α. Ερωτηματολόγιο

Ένα από τα πιο γνωστά εργαλεία ποσοτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, που αποτελεί τον πιο οικονομικό τρόπο συλλογής πληροφοριών και μας δίνει απαντήσεις με βάση τον ίδιες ερωτήσεις. Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι εύκολο και εύχρηστο, καθώς απαιτεί μόνο από τον συμμετέχοντα να απαντήσει προσεκτικά στις ερωτήσεις. Επίσης, το γεγονός ότι δεν απαιτείται η παρουσία του ερευνητή, οδηγεί σε μεγαλύτερη αξιοπιστία, εξασφαλίζοντας έτσι την ανωνυμία των συμμετεχόντων της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά αντλήθηκαν επιπλέον πληροφορίες και από αντίστοιχες διπλωματικές εργασίες, πιο συγκεκριμένα από Καμπάς (2016), Μουκάκου (2018) και Τσιμπούκας (2015).

Το ερωτηματολόγιο μας επιτρέπει την ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες μετράει αναλυτικά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς το θέμα που ερευνάται.

Καθώς η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει, κατά μεγάλο βαθμό, σε δημογραφικά στοιχεία και απλές ερωτήσεις αντίληψης, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο καθίσταται κατάλληλο για χρήση. Από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, οι 46 ήταν εκπαιδευτικοί σε Αστικό σχολείο, αποτελώντας το 46% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων. Οι 48 ήταν εκπαιδευτικοί σε Ημιαστικό σχολείο, αποτελώντας το 48% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων. Οι 3 ήταν εκπαιδευτικοί σε αγροτική περιοχή, αποτελώντας ένα 3% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων και οι υπόλοιποι 3 ήταν εκπαιδευτικοί σε νησιώτικη περιοχή, αποτελώντας το υπόλοιπο 3% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων.

Όσο για το μέγεθος του σχολείου, οι 6 συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί σε σχολείο 50 μαθητών, αποτελώντας το 6% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων. Οι 26 ήταν εκπαιδευτικοί σε σχολείο 51-100 μαθητών, αποτελώντας το 26% του συνολικού δείγματος. Οι 48 ήταν εκπαιδευτικοί σε σχολείο 101-150 μαθητών, αποτελώντας το 48% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων. Τέλος, οι 20 ήταν εκπαιδευτικοί σε σχολείο 150+ μαθητών, αποτελώντας το 20% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων.

Οι ηλικίες από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων ήταν, των 2

συμμετεχόντων, 25-30 ετών, αποτελώντας το 2% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων.

Οι 17 είχαν ηλικία 31-36 ετών, αποτελώντας το 17% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων. Οι 43 είχαν ηλικία 37-45 ετών, αποτελώντας το 43% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων.

Οι 36 δήλωσαν ηλικία 46-55 ετών, αποτελώντας το 36% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων. Οι υπόλοιποι 2 δήλωσαν ηλικία >56 ετών, αποτελώντας το 2% του συνολικού δείγματος των συμμετεχόντων.

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

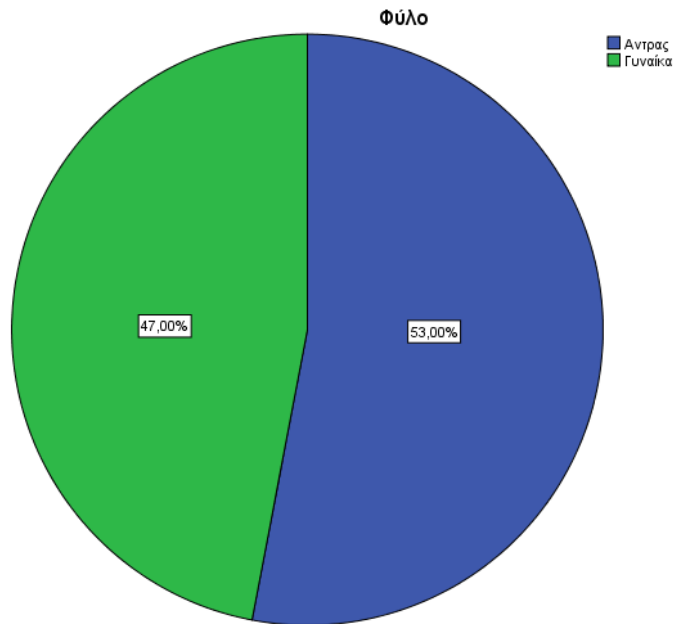
1. Περιγραφικές Στατιστικές Αναλύσεις

Πίνακας 1. *Ανάλυση Συχνότητας με βάση το φύλο, στο δείγμα*

Μεταβλητή		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Αντρας	53	53,0%
	Γυναίκα	47	47,0%

Με βάση την παραπάνω στατιστική ανάλυση, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, οι 53 συμμετέχοντες ήταν άντρες, αποτελώντας το 53% του συνολικού δείγματος. Οι υπόλοιποι 47 συμμετέχοντες, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, ήταν γυναίκες, αποτελώντας το 47% του συνολικού δείγματος.

Γράφημα 1. *Πίτα κατανομής με βάση το φύλο*

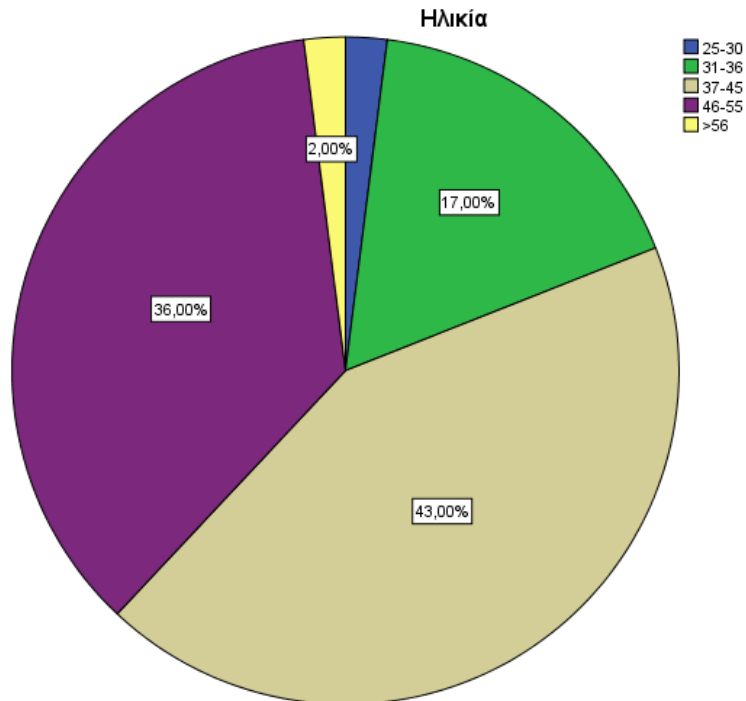


Πίνακας 2. Ανάλυση συχνότητας με βάση την ηλικιακή ομάδα

Μεταβλητή	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)	
Ηλικία	25-30	2	2,0%
	31-36	17	17,0%
	37-45	43	43,0%
	46-55	36	36,0%
	>56	2	2,0%

Με βάση την παραπάνω στατιστική ανάλυση, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, οι 2 δήλωσαν πως έχουν ηλικία 25-30, αποτελώντας το 2% του συνολικού δείγματος. Οι 17 δήλωσαν ηλικία 31-36, αποτελώντας το 17% του συνολικού δείγματος. Οι 43, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, δήλωσαν ηλικία 37-45, αποτελώντας το 43% του συνολικού δείγματος. Οι 36, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, δήλωσαν ηλικία 46-55, αποτελώντας το 36% των συμμετεχόντων. Τέλος, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, οι 2 δήλωσαν ηλικία >56, αποτελώντας το υπόλοιπο 2% του συνολικού δείγματος.

Γράφημα 2. Πίτα κατανομής με βάση την ηλικιακή ομάδα

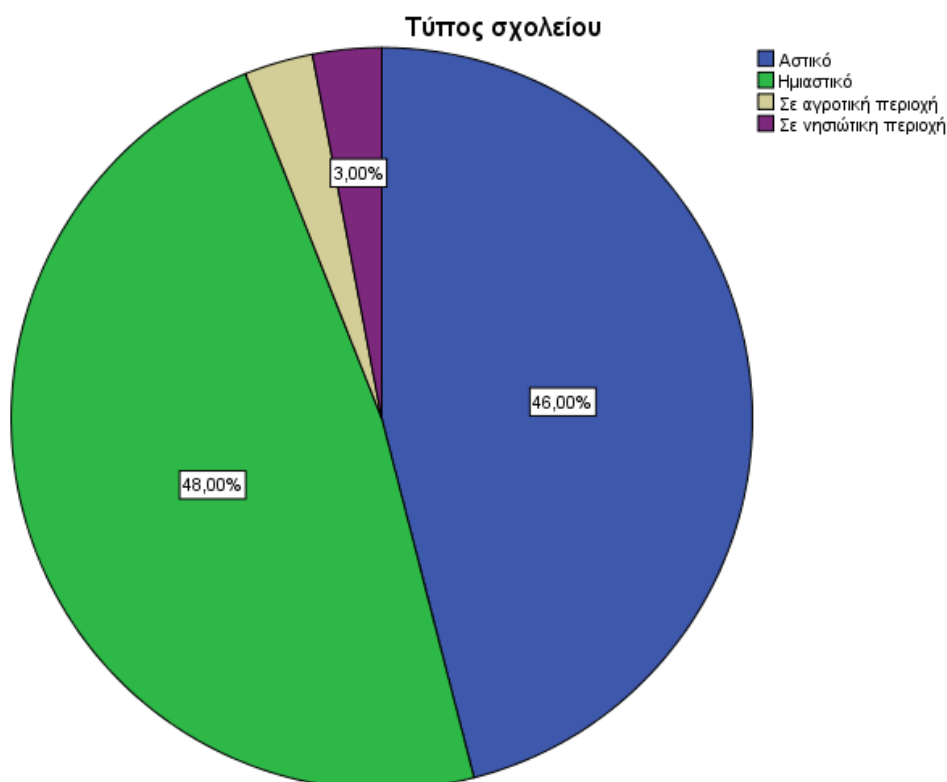


Πίνακας 3. Ανάλυση συχνότητας με βάση τον τύπο σχολείου

Μεταβλητή	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)	
Τύπος Σχολείου	Αστικό	46	46,0%
	Ημιαστικό	48	48,0%
	Σε αγροτική περιοχή	3	3,0%
	Σε νησιώτικη περιοχή	3	3,0%

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, οι 46 συμμετέχοντες, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, εργάζονται σε αστικό σχολείο (αστική περιοχή), αποτελώντας το 46% του συνολικού δείγματος. Από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, οι 48 εργάζονται σε ημιαστικό σχολείο, αποτελώντας το 48% του συνολικού δείγματος. Από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, οι 3 δήλωσαν πως εργάζονται σε αγροτική περιοχή, αποτελώντας το 3% του συνολικού δείγματος, και οι υπόλοιποι 3 δήλωσαν πως εργάζονται σε νησιώτικη περιοχή, αποτελώντας το υπόλοιπο 3% του συνολικού δείγματος.

Γράφημα 3. Πίτα κατανομής με βάση τον τύπο σχολείου

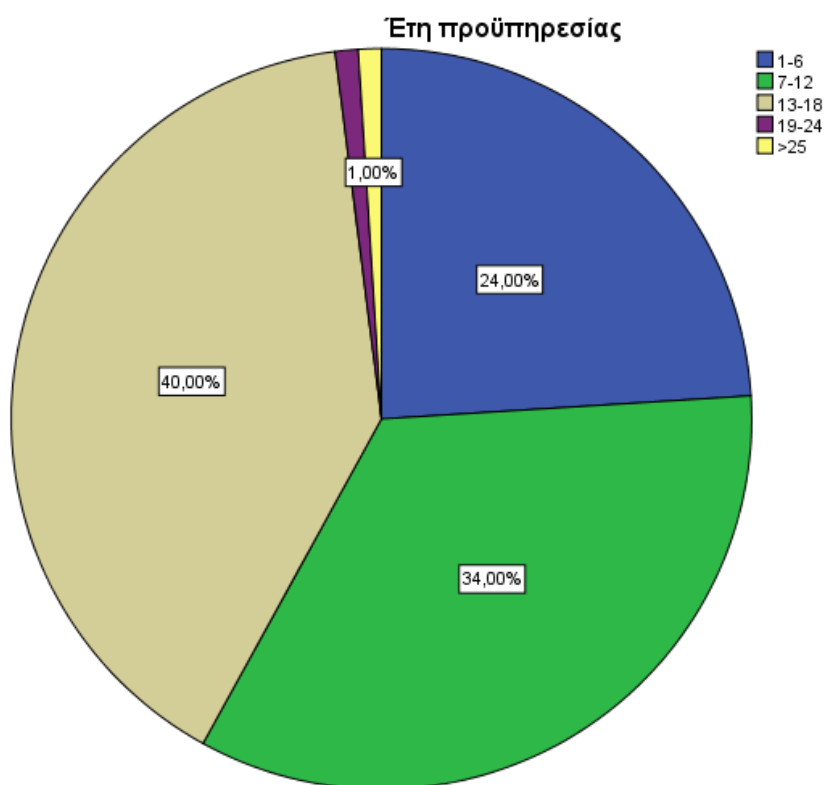


Πίνακας 4. Συχνότητα Ανάλυσης με βάση τα έτη υπηρεσίας

Μεταβλητή	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)	
Έτη Υπηρεσίας	1-6	24	24,0%
	7-12	34	34,0%
	13-18	40	40,0%
	19-24	1	1,0%
	>25	1	1,0%

Από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων οι 24 δήλωσαν πως έχουν εργαστεί 1-6 χρόνια, αποτελώντας το 24% του συνολικού δείγματος. Οι 34 από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, δήλωσαν πως έχουν εργαστεί 7-12 χρόνια, αποτελώντας το 34% του συνολικού δείγματος. Οι 40 συμμετέχοντες, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, δήλωσαν πως εργάζονται 13-18 έτη, αποτελώντας το 40% του συνολικού δείγματος. Ένας συμμετέχοντας, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, δήλωσε 19-24 έτη εργασίας, αποτελώντας το 1% του συνολικού δείγματος και ακόμη ένας δήλωσε ότι έχει παραπάνω από 25 έτη εργασίας, αποτελώντας το υπόλοιπο 1% του συνολικού δείγματος.

Γράφημα 4. Πίτα κατανομής με βάση τα έτη υπηρεσίας

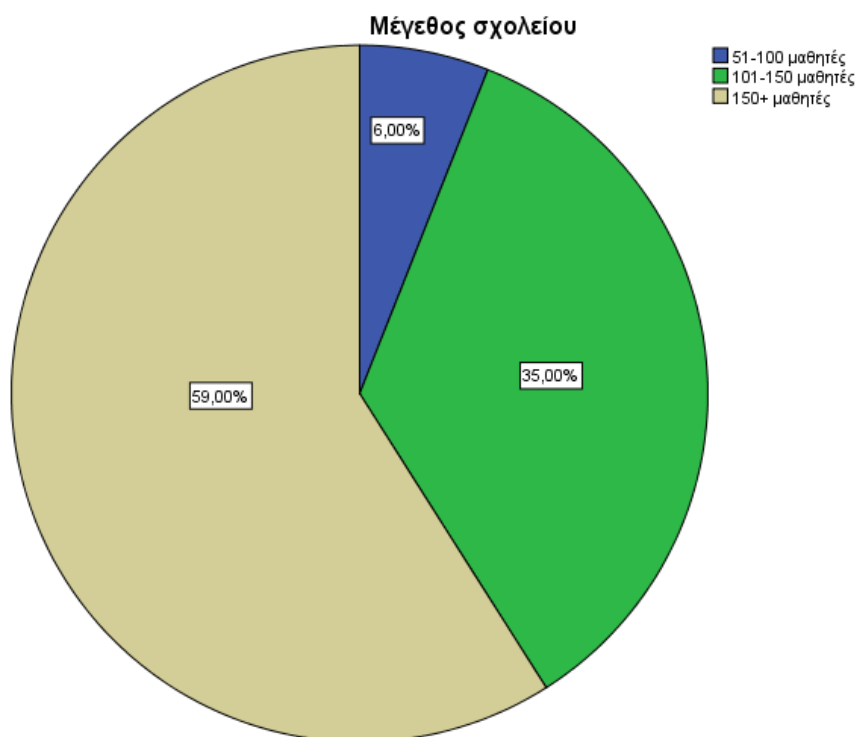


Πίνακας 5. Ανάλυση συχνότητας με βάση το μέγεθος του σχολείου

Μεταβλητή	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Μέγεθος Σχολείου		
51-100 μαθητές	6	6,0%
101-150 μαθητές	35	35,0%
150+ μαθητές	59	59,0%

Από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, οι 6 δήλωσαν εργασία σε σχολείο με μέγεθος 51-100 μαθητές, αποτελώντας το 6% του συνολικού δείγματος. Οι 35, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, δήλωσαν εργασία σε σχολείο μεγέθους 101-150 μαθητών, αποτελώντας το 35% του συνολικού δείγματος. Οι υπόλοιποι 59 συμμετέχοντες, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, δήλωσαν εργασία σε σχολείο μεγέθους περισσότερων από 15 μαθητών, αποτελώντας το 59% του συνολικού δείγματος.

Γράφημα 5. Πίτα κατανομής με βάση το μέγεθος του σχολείου

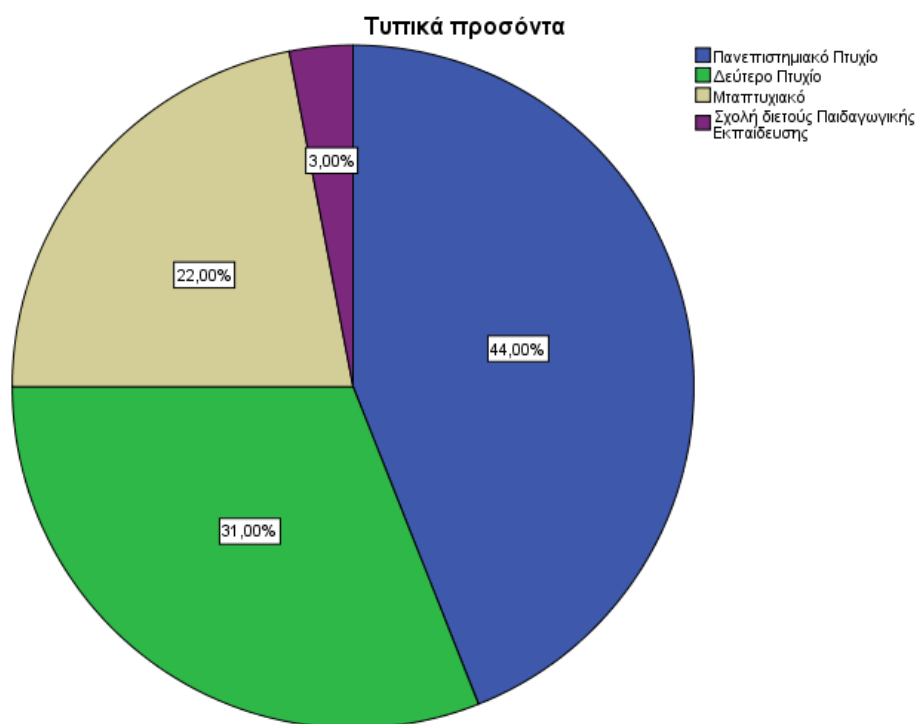


Πίνακας 6. Ανάλυση συχνότητας με βάση τα τυπικά προσόντα (επίπεδο εκπαίδευσης), των συμμετεχόντων

Μεταβλητή	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)	
Τυπικά Προσόντα	Πανεπιστημιακό Πτυχίο	44	44,0%
	Δεύτερο Πτυχίο	31	31,0%
	Μεταπτυχιακό	22	22,0%
	Σχολή διευτούς Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης	3	3,0%

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, οι 44 συμμετέχοντες, δήλωσαν Πανεπιστημιακό Πτυχίο, αποτελώντας το 44% του συνολικού δείγματος. Από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, οι 31 δήλωσαν κατοχή Δεύτερου πτυχίου, αποτελώντας το 31% του συνολικού δείγματος. Οι 22, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, δήλωσαν Μεταπτυχιακό, αποτελώντας το 22% του συνολικού δείγματος. Οι υπόλοιποι 3, από το σύνολο των 100 συμμετεχόντων, δήλωσαν Σχολή Διαιτούς Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, αποτελώντας το 3% του συνολικού δείγματος.

Γράφημα 6. Πίτα κατανομής με βάση τα τυπικά προσόντα των συμμετεχόντων



Πίνακας 7. Ανάλυση μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών το ρόλο του σχολικού διευθυντή στην ηγεσία

	Συχνότητα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία του διευθυντή με τον σύλλογο διδασκόντων στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας;	100	4,33	0,533
Πόσο συχνά συνεργάζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σας με το σύλλογο διδασκόντων;	100	3,05	0,821
Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία του διευθυντή με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά;	100	3,67	0,900
Πόσο συχνά συνεργάζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σας με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά;	100	2,74	0,860
Πόσο συχνά ο διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για συνεργασία μεταξύ τους;	100	2,51	0,882

Πόσο συχνά ο διευθυντής επιβλέπει την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας;	100	3,48	0,835
Πόσο συχνά ο διευθυντής επιβλέπει την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας;	100	3,54	0,671
Πόσο συχνά ο διευθυντής δίνει το δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ευθύνες στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας;	100	2,69	0,720
Πόσο συχνά ο διευθυντής προωθεί την δράση καινοτόμων ιδεών στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας;	100	3,30	0,689
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ο διευθυντής προωθεί τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική μονάδα;	100	3,56	0,756
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ο διευθυντής συμβάλλει στην ομαλή υποδοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στον ήδη υπάρχοντα σύλλογο;	100	3,97	0,611

Πόσο συχνά ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας επικοινωνεί με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών του;	100	3,94	0,679
Πόσο συχνά ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας επικοινωνεί και συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία;	100	3,22	0,760

Ο πίνακας παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο της σχολικής ηγεσίας και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη συνεργασία του διευθυντή με το σύλλογο διδασκόντων στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=4,33, Τ.Α.=0,533) αν και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συνεργάζεται λίγο με το σύλλογο διδασκόντων (Μ.Ο.=3,05, Τ.Α.=0,821). Λίγο σημαντική θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς χωριστά (Μ.Ο.=3,67, Τ.Α.=0,900) ενώ σπάνια υπάρχει συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών χωριστά (Μ.Ο.=2,74, Τ.Α.=0,860) όπως και σπάνια ο διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για συνεργασία μεταξύ τους (Μ.Ο.=2,51, Τ.Α.=0,882). Στη συνέχεια, ο διευθυντής επιβλέπει λίγο την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=3,48, Τ.Α.=0,835) όπως επίσης λίγο επιβλέπει την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=3,54, Τ.Α.=0,671) ενώ σπάνια δίνει το δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ευθύνες στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=2,69, Τ.Α.=0,720). Ακόμη, ο διευθυντής προωθεί λίγο τη δράση καινοτόμων ιδεών στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=3,30, Τ.Α.=0,689) ενώ μέτρια ο διευθυντής προωθεί τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική μονάδα (Μ.Ο.=3,56, Τ.Α.=0,756) και ο διευθυντής συμβάλλει πολύ στην ομαλή υποδοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στον ήδη υπάρχοντα σύλλογο (Μ.Ο.=3,97, Τ.Α.=0,611). Τέλος, ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας επικοινωνεί πολύ με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών του

(Μ.Ο.=3,94, Τ.Α.=0,679) και επικοινωνεί και συνεργάζεται λίγο με την τοπική κοινωνία (Μ.Ο.=3,22, Τ.Α.=0,760).

Πίνακας 8. *Ανάλυση μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την προσωπικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας*

	Συχνότητα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αποφασιστικός	100	4,23	0,566
Αντικειμενικός	100	4,41	0,698
Πειθαρχημένος	100	3,75	0,672
Οργανωτικός	100	4,14	0,569
Συνεργατικός	100	4,22	0,645
Επικοινωνιακός	100	4,69	0,545
Εμψυχωτής	100	3,53	0,674
Ευγενικός	100	3,95	0,757
Καινοτόμος	100	4,21	0,671

Ο πίνακας παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας που πρέπει να έχει σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι πολύ αποφασιστικός (Μ.Ο.=4,23, Τ.Α.=0,566), πολύ αντικειμενικός (Μ.Ο.=4,41, Τ.Α.=0,698), αρκετά πειθαρχημένος (Μ.Ο.=3,75, Τ.Α.=0,672), πολύ οργανωτικός (Μ.Ο.=4,14, Τ.Α.=0,569), πολύ συνεργατικός (Μ.Ο.=4,22, Τ.Α.=0,645), πάρα πολύ επικοινωνιακός (Μ.Ο.=4,69, Τ.Α.=0,545), αρκετά εμψυχωτής (Μ.Ο.=3,53, Τ.Α.=0,674), πολύ ευγενικός (Μ.Ο.=3,95, Τ.Α.=0,757) και πολύ καινοτόμος (Μ.Ο.=4,21, Τ.Α.=0,671).

Πίνακας 9. Ανάλυση μέσης τιμής και τυπικής απόκλισης των ερωτήσεων που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα διοικητικά χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας

	Συχνότητα	M.O.	T.A.
Αποδοτικός διαχειριστής οικονομικών	100	4,31	0,526
Διαμορφωτής ορθού προγραμματισμ ού	100	4,34	0,685
Αποτελεσματικ ός διαχειριστής ανθρώπινου δυναμικού	100	4,73	0,446
Αξιολογητής εκπαιδευτικού έργου	100	4,20	0,778
Συντονιστής του σχολικού έργου	100	4,47	0,658
Διαμορφωτής σχολικής κουλτούρας	100	3,61	0,920
Συμμετοχικός στις δράσεις του σχολείου	100	4,02	0,829
Σαφής σε στόχους και χρονοδιαγράμμ ατα	100	4,18	0,770
Υπεύθυνος για την ασφάλεια και την σωστή λειτουργία των εγκαταστάσεων	100	3,15	1,184

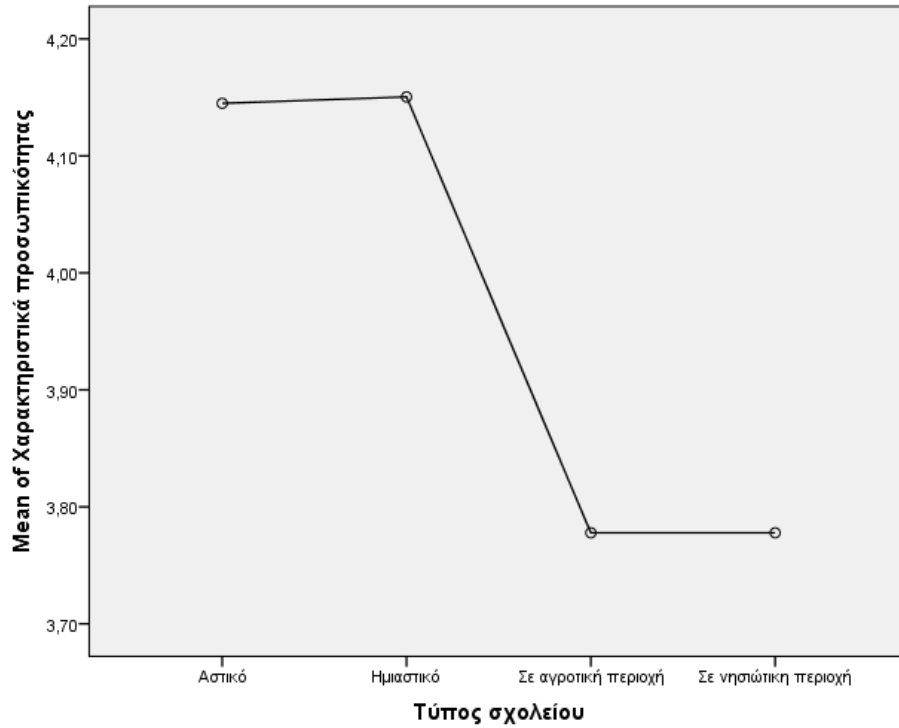
Ο πίνακας παρουσιάζει τα διοικητικά χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας που πρέπει να έχει σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα πρέπει να είναι πολύ αποδοτικός διαχειριστής οικονομικών (M.O.=4,31, T.A.=0,526), διαμορφωτής ορθού προγραμματισμού (M.O.=4,34, T.A.=0,685), αποτελεσματικός διαχειριστής ανθρώπινου δυναμικού (M.O.=4,73, T.A.=0,446), καλός αξιολογητής εκπαιδευτικού έργου (M.O.=4,20, T.A.=0,778), καλός συντονιστής του σχολικού έργου (M.O.=4,47, T.A.=0,658), διαμορφωτής σχολικής κουλτούρας (M.O.=3,61, T.A.=0,920), να συμμετέχει πολύ στις δράσεις του σχολείου (M.O.=4,02, T.A.=0,829), να είναι πολύ σαφής σε στόχους και χρονοδιαγράμματα (M.O.=4,18, T.A.=0,770) και να είναι αρκετά υπεύθυνος για την ασφάλεια και τη σωστή λειτουργία των εγκαταστάσεων (M.O.=3,15, T.A.=1,184).

Πίνακας 10. *Ανάλυση Διακύμανσης μεταξύ της τοποθεσίας του σχολείου και της αντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς τα σημαντικά χαρακτηριστικά ενός/μιας αποτελεσματικού/ής ηγέτη/ηγεσίας*

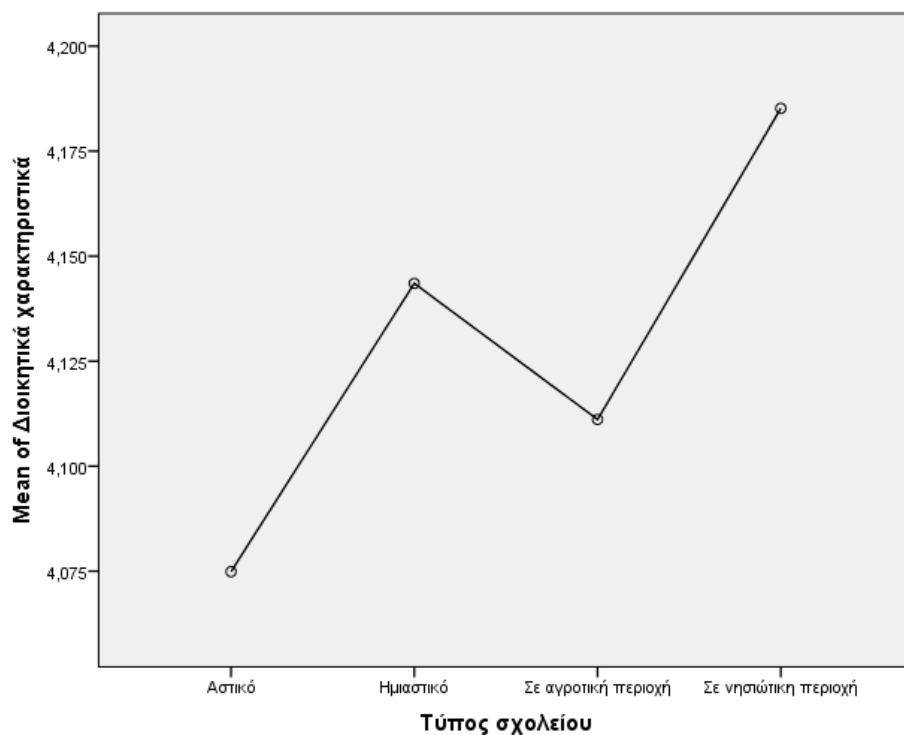
		SS	df	MS	F	sig
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας διευθυντών	BetweenGroups	,773	3	,258	5,492	0,002
	WithinGroups	4,503	96	,047		
	Total	5,275	99			
Διοικητικά χαρακτηριστικά διευθυντών	BetweenGroups	,127	3	,042	0,459	0,712
	WithinGroups	8,873	96	,092		
	Total	9,000	99			

Ο πίνακας δείχνει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της αντίληψης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των διευθυντών των σχολικών μονάδων και της τοποθεσίας του σχολείου (F=5,492, df=99, p=0,002) ενώ δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της τοποθεσίας του σχολείου και της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα διοικητικά χαρακτηριστικά που οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θα πρέπει να έχουν (F=0,459, df=99, p=0,712).

Γράφημα 7. Ανάλυση Διακύμανσης μεταξύ της τοποθεσίας του σχολείου και της αντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς τα σημαντικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας ενός/μιας αποτελεσματικού/ής ηγέτη/ηγεσίας



Γράφημα 8. Ανάλυση Διακύμανσης μεταξύ της τοποθεσίας του σχολείου και της αντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς τα σημαντικά διοικητικά χαρακτηριστικά ενός/μιας αποτελεσματικού/ής ηγέτη/ηγεσίας



Πίνακας 10. Σύγκριση μέσων τιμών φύλου σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τα διοικητικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των σχολικών μονάδων

	Ανδρες		Γυναίκες		T	P
	M	SD	M	SD		
Χαρακτηριστικά προσωπικότητας	4,04	0,220	4,219	0,206	-4,167	0,001
Διοικητικά χαρακτηριστικά	4,00	0,260	4,23	0,302	-4,004	0,000

Ο πίνακας παρουσιάζει τη σχέση του φύλου των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας πρέπει να έχουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καθώς και τα διοικητικά χαρακτηριστικά τους. Παρατηρήθηκε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των χαρακτηριστικών προσωπικότητας ($t=-4,167$, $p=0,001$) και στους μέσους όρους των διοικητικών χαρακτηριστικών ($t=-4,004$, $p=0,000$).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν κάποια συμπεράσματα. Αρχικά, οι αναλύσεις ANOVA μας δείξαν ότι το φύλο μπορεί να αποτελεί παράγοντα επιρροής στην αντίληψη, με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Ακόμα παρατηρήθηκε πως οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων, ή μάλλον το επίπεδο στο οποίο πίστευαν ότι είναι σημαντικά κάποια δεδομένα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα ενός διευθυντή σχολικού ιδρύματος για σωστή διοίκηση και στις ικανότητες διαχείρισης ενός διευθυντή, ήταν αρκετά υψηλό.

Πιο συγκεκριμένα πολλά από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ικανότητες διαχείρισης θεωρούνταν πολύ σημαντικά με βάση τους μέσους όρους που εμφανιστήκανε. Παρόμοιες μελέτες (Ζιάκα Β., 2014) που αφορούν την αποτελεσματική διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού έχουν δείξει ότι απαιτείται μια ικανή ηγεσία, με τα απαραίτητα στοιχεία για έναν αποτελεσματικό ηγέτη να είναι το όραμα, ο συντονισμός των άλλων ανθρώπων, η εισαγωγή καινοτόμων δραστηριοτήτων και ο συντονισμός των υπαρχόντων. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι πρώτα ένας καλός οργανωτής, αξιοποιώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους διαθέσιμους πόρους.

Παρατηρήθηκε πως ο τύπος σχολείου επηρεάζει την αντίληψη των συμμετεχόντων ως προς ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης, παρατηρήθηκε ότι οι μέσοι όροι με βάση τον τύπο σχολείου των εκπαιδευτικών, στα σκορ πεποίθησης-αντίληψης, διέφεραν με στατιστική σημαντικότητα οπότε, δεν απορρίπτουμε την εναλλακτική υπόθεση και άρα συμπεραίνουμε πως ο τύπος σχολείου επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς το ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη. Ακόμη, παρατηρήθηκε πως το φύλο επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη.

Εμφανιστήκαν και κάποιοι περιορισμοί στις αναλύσεις. Αρχικά, δεν υπήρχε ίση κατανομή με βάση δημογραφικά στοιχεία, όπως τοποθεσία σχολείου (τύπο σχολείου), μέγεθος σχολείου (αριθμός εκπαιδευτικών), έτη εργασίας των συμμετεχόντων.

Επειδή δεν υπήρχε ίση κατανομή των χαρακτηριστικών αυτών στους συμμετέχοντες, αυτό δεν επέτρεψε το να εξεταστεί το αν κάποιο από αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να αποτελεί παράγοντα επίδρασης στην αντίληψη των εκπαιδευτικών (με βάση τα σκορ) για τα θέματα που εξεταστήκανε στις ερωτήσεις που περιέχονταν μέσα στο ερωτηματολόγιο.

Σε μελλοντική έρευνα προτείνεται να υπάρξει σημαντική εστίαση στη διαδικασία δειγματοληψίας. Κατά προτίμηση, οι συμμετέχοντες να χωρίζονται ίσα με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, από ένα σύνολο 100 συμμετεχόντων οι 50 συμμετέχοντες να είναι γυναίκες και οι υπόλοιποι 50 άντρες.

Επίσης, το όριο ηλικίας πρέπει να υπάρχει ως πολύ σημαντικός παράγοντας για την συμμετοχή ενός ατόμου στην έρευνα, ως προϋπόθεση. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα πρέπει να εστιάσει σε συγκεκριμένα ηλικιακά/ό γκρουπ. Αυτό θα βοηθήσει να καλυφθεί το ηλικιακό χάσμα που μπορεί να υπάρχει ως προς τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Τέλος, πρέπει να γίνει ξεχωριστή δειγματοληψία για κάθε σχολείο, με βάση την περιοχή (αγροτική, αστική κλπ.), με όλα τα σχολεία να έχουν το ίδιο μέγεθος, προκειμένου να μπορούμε να έχουμε καθαρή εικόνα των αποτελεσμάτων με βάση το ότι θα υπάρχουν και τα κατάλληλα δεδομένα.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Διακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α΄. Πάτρα ΕΑΠ

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

Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*. Τόμος Α΄ 1821-1894. Αθήνα

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα International Publishing.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα Γρηγόρης

Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία Αυτοέκδοση.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοντάκος, Α. (2010). *Θέματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος ΤΕΠΕΑΕΣ

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Ο Σχεδιασμός-Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες*. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κριεμάδης, Θ. (2012). *Η καινοτομία στις μικρομεσαίες επιχειρήσεις*. Αθήνα Νομική Βιβλιοθήκη

Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). *Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»*, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 1, Τεύχος 3, 2013

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. τ. Β΄, Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Στο Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α.*,(σ. 119-164), Πάτρα Ε.Α.Π.

Μπαμπάλης, Θ., Γαλανάκη, Ε., Σταύρου, Ν.Α. (2007). Η ζωή στη σχολική τάξη Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασία και σχολικής αυτοεκτίμησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 35- 50.

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ, θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα Μπένοσ.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ, Αθήνα

Ν.1566/85 - ΦΕΚ 167/1985, *Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

Νικολόπουλος, Β.Ι. (2008). Το σχολικό κλίμα στο Ελληνικό σχολείο Εμπειρική μελέτη σε μαθητές του Δημοτικού σχολείου και Γυμνασίου. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπασταμάτης, Α. (2008). *Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση, Στο «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές»*, Πρακτικά Συνεδρίου, 19–20 Ιουνίου 2008, ΒΟΛΟΣ

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα Μεταίχμιο

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης* (4η έκδ.). Αθήνα Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

Στραβάκου, Π. (2003α). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη Εκδόσεις Κυριακίδη

Τάσιος, Δ. (2012). Αποκέντρωση και διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από το Σύλλογο Διδασκόντων στις σχολικές μονάδες Π.Ε. Η περίπτωση των σχολικών μονάδων του Δ. Πατρών. Διπλωματική εργασία. Πάτρα ΕΑΠ.

ΦΕΚ 1340/2002 *Καθορισμός Αρμοδιοτήτων και Καθηκόντων Διευθυντών-Υποδιευθυντών και Συλλόγου Διδασκόντων*

Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομικά. Στο Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ.Α (σσ. 239-283). Πάτρα ΕΑΠ.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003) *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη Κυριακίδη ΑφοίΑΕ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Blase, J., &Blase, J. (1998). *Handbook of Instructional Leadership How Really Good Principals Promote Teaching and Learning*. Eric.

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

Certo, S.C. (1980). *Principles of modern management. Function and system*. U.S.A. Wm.C. Brown Company Publishers

Cicero, L., &Pierro, A. (2007). Charismatic leadership and organizational outcomes The mediating role of employees' work-group identification. *International Journal of Psychology*, 42(5), 297-306.

Cuban, I. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. New York University of New York Press.

Deal, T. E. (2008). Making sense of social network in schools. American Association of School Administration.

DuFour, R., &Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools? *Educational Leadership*, 70(7), 34-40.

- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μτφρ. Δ.Κίκιζας, εκδ. Ε.Α.Π., Πάτρα
- Feinberg, W. (2012). The Idea of a Public Education. Review of Research in Education. Vol. 36, 1. pp. 1-22.
- Gardner, H., & Laskin, E. (2011). *Leading Minds an Anatomy of Leadership*, New York Basic Books
- Geltner, B. B., & Shelton, M. M. (1991). Expanded notions of strategic instructional leadership the principal's role with student support personnel. *Journal of School Leadership*, 1(4), 338-350.
- Gill, R. (2002). Change management- or change leadership?. *Journal of Change Management*, 3(4), 307-318.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
- Hallinger, P. (2010). *Developing Instructional Leadership. Studies in Educational Leadership*, 11, 61 – 76.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, 45(1), 54-61.
- Hinde, E. R. (2015). *School culture and change An examination of the effects of school culture on the process of change*. Unpublished manuscript, College of Education, Arizona State University West, Tempe, Arizona.
- Huber, S. G. (2008). School development and school leader development New learning opportunities for school leaders and their schools. *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, 173-175.
- Katz, R. L. (1974). *Skills of an Effective Administrator*, Στο Harvard Business Review, Retrieved from <https://hbr.org/1974/09/skills-of-an-effective-administrator/ar/> [accessed on 12 November 2014]
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham Open University Press.
- Maxwell, J. (2000), *Οι 21 Απαράβατοι νόμοι της ηγεσίας*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα
- McClure, L., Yonezawa, S., & Jones, M. (2010). Can school structures improve teacher-student

relationships? The relationship between advisory programs, personalization and students' academic achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 18(17), 21.

Miller, T. W., & Miller, J. M. (2001). Educational leadership in the new millennium a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 181-189.

Murphy, J. (1968). *The Unheroic Side of Leadership*, Phi Delta Kappan; May 88, Vol. 69 Issue 9, p654, Retrieved from <http://www.stanswartz.com/DAMBROSIO.htm> Στο The Jossey – Bass Reader on Educational Leadership, introduction by Michael Fullan, Second Edition, (2007) [accessed on 19 January 2015]

NAESP (National Association of Elementary Schools Principals) (1986). Proficiencies for principals Kindergarten through eighth grade. Reston, Virginia National Association of Elementary Schools Principals (NAESP)

Nguni, S. C. (2005). *A study of the effects of transformational leadership on teachers' job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behaviour in Tanzanian primary and secondary schools*. (Unpublished Ph. D Dissertation). Radboud University, Nijmegen.

Nielsen, R., Marrone, J. A., & Slay, H. S. (2010). A new look at humility Exploring the humility concept and its role in socialized charismatic leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17 (1), 33-43.

Sergiovanni, T. J. (1991). The dark side of professionalism in educational administration. *The Phi Delta Kappan*, 72(7), 521-526.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership What's in it for schools?* London Routledge Falmer

Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership A self- concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577-594.

Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325-44.

Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91.

Stodgill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership A survey of theory and research*. New York Free Press.

Sullivan, J. L. (2010). The influence of school culture, school goals, and teacher collaboration on teachers' attitudes toward their professional development plans. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University.

Sutcliffe, J. (2013). *8 Qualities of Successful School Leaders*, The Desert Island Challenge, Bloomsbury Education, Retrieved from <http://www.bloomsbury.com/uk/8-qualities-of-successful-school-leaders-9781441197504/#sthash.phhHMOR9.dpuf> [accessed on 14 December 2014]

Valentine, J. (2006). *A collaborative culture for school improvement Significance, definition, and measurement*. Unpublished manuscript, College of Education, University of Missouri Columbia, Missouri

Wong, K. (1998). *Culture and moral leadership in education*. P J E, Peabody Journal of Education, 1998, v. 73 n. 2, p. 106-125. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10722/42663> [accessed on 28 November 2014]

Zaleznik, A. (1977). *Managers and Leaders Are They Different?*, Harvard Business Review, May–June 1977. Retrieved from http://www.lesaffaires.com/uploads/references/743_managers-leadersdifferent_Zaleznik.pdf [accessed on 9 february 2015]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Ο διευθυντής σε ρόλο ηγέτη διερεύνηση των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής ηγεσίας μέσα από τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή έρευνας στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα "Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης (Α.Τ.Ε.Ι.Θ.). Επισημαίνεται, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, η συμμετοχή σας εθελοντική, τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ακαδημαϊκό σκοπό και η συμπλήρωση του διαρκεί μόνο λίγα λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Ρόιδος Χρήστος.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Φύλο Άντρας Γυναίκα

Ηλικιακή ομάδα 25- 30 31- 36 37- 45 46-55 >56

Τυπικά προσόντα Πανεπιστημιακό Πτυχίο Δεύτερο Πτυχίο Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό Σχολή διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Ειδικότητα

Έτη υπηρεσίας 1-6 έτη 7-12 έτη 13-18 έτη 19-24 έτη >25 έτη

Τύπος σχολείου υπηρεσίας Αστικό Ημιαστικό Σε αγροτική περιοχή
Σε νησιώτικη περιοχή

Μέγεθος σχολείου έως 50 μαθητές/τριες 51- 100 μαθητές/τριες
101-150 μαθητές/τριες 150+ μαθητές/τριες

Ερωτήσεις

1. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία του διευθυντή με τον σύλλογο διδασκόντων στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας;
1. Δεν γνωρίζω 2. Καθόλου σημαντική 3. Λίγο σημαντική 4. Σημαντική 5. Πολύ σημαντική
2. Πόσο συχνά συνεργάζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σας με το σύλλογο διδασκόντων;
1. Καθόλου 2. Σπάνια 3. Λίγο 4. Συχνά 5. Πολύ συχνά
3. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία του διευθυντή με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά;
1. Δεν γνωρίζω 2. Καθόλου σημαντική 3. Λίγο σημαντική 4. Σημαντική 5. Πολύ σημαντική
4. Πόσο συχνά συνεργάζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σας με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά;
1. Καθόλου 2. Σπάνια 3. Λίγο 4. Συχνά 5. Πολύ συχνά
5. Πόσο συχνά ο διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για συνεργασία μεταξύ τους;
1. Καθόλου 2. Σπάνια 3. Λίγο 4. Συχνά 5. Πολύ συχνά
6. Πόσο συχνά ο διευθυντής επιβλέπει την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας;
1. Καθόλου 2. Σπάνια 3. Λίγο 4. Συχνά 5. Πολύ συχνά
7. Πόσο συχνά ο διευθυντής επιβλέπει την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας;
1. Καθόλου 2. Σπάνια 3. Λίγο 4. Συχνά 5. Πολύ συχνά
8. Πόσο συχνά ο διευθυντής δίνει το δικαίωμα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ευθύνες στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας;
1. Καθόλου 2. Σπάνια 3. Λίγο 4. Συχνά 5. Πολύ συχνά
9. Πόσο συχνά ο διευθυντής προωθεί την δράση καινοτόμων ιδεών στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας;
1. Καθόλου 2. Σπάνια 3. Λίγο 4. Συχνά 5. Πολύ συχνά
10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ο διευθυντής προωθεί τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική μονάδα;
1. Καθόλου 2. Ελάχιστα 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ
11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ομαλή υποδοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στον ήδη υπάρχοντα σύλλογο;
1. Καθόλου 2. Ελάχιστα 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ
12. Πόσο συχνά ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας επικοινωνεί με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών του;
1. Καθόλου 2. Σπάνια 3. Λίγο 4. Συχνά 5. Πολύ συχνά

13. Πόσο συχνά ο διευθυντής της σχολικής σας μονάδας επικοινωνεί και συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία;

1. Καθόλου 2. Σπάνια 3. Λίγο 4. Συχνά 5. Πολύ συχνά

14. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής σχολικής μονάδας α/βάθμιας εκπαίδευσης, ως προς τη προσωπικότητά του, θα πρέπει να είναι

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

1. Αποφασιστικός

2. Αντικειμενικός

3. Πειθαρχημένος

4. Οργανωτικός

5. Συνεργατικός

6. Επικοινωνιακός

7. Εμπνευστής

8. Ευγενικός

9. Καινοτόμος

Άλλο

15. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής σχολικής μονάδας α/βάθμιας εκπαίδευσης, ως προς τα διοικητικά χαρακτηριστικά θα πρέπει να είναι

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

1. Αποδοτικός

διαχειριστής

οικονομικών

2. Διαμορφωτής

ορθού

προγραμματισμού

3. Αποτελεσματικός

διαχειριστής

ανθρώπινου

δυναμικού

4. Αξιολογητής

εκπαιδευτικού

έργου

5. Συντονιστής του

σχολικού έργου

6. Διαμορφωτής

σχολικής

κουλτούρας

7. Συμμετοχικός

στις δράσεις του

σχολείου

8. Σαφής σε

στόχους και

χρονοδιαγράμματα

9. Υπεύθυνος για

την ασφάλεια και

την σωστή

λειτουργία των
εγκαταστάσεων

Άλλο

16. Ποιο θεωρείτε το πιο σημαντικό στοιχείο ενός αποτελεσματικού διευθυντή
σχολικής μονάδας α/βάθμιας εκπαίδευσης;
.....