



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ

ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

Η «ΥΠΟΤΙΜΗΣΗ» ΚΑΙ «ΑΠΑΞΙΩΣΗ» ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ Η ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΣΤΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ, ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΠΕΛΛΑΣ.

του

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΚΟΚΚΑΛΗ

Επιβλέπων Καθηγητής

Νικόλαος Κωνσταντόπουλος

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

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2020



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, ημέρα, μήνας, έτος

Ο Δηλών: Βασίλειος Κόκκαλης

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, θα ήθελα να συγχαρώ το τμήμα Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, για την υλοποίηση του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών. Ακόμη, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις που μου μεταλαμπάδευσαν, τις εμπειρίες που αποκόμισα και τις συμβουλές που μου έδωσαν κατά την διάρκεια των μαθημάτων. Ιδιαίτερος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Νικόλαο Κωνσταντόπουλο, για την υποστήριξή του και την ουσιαστική του καθοδήγηση στη διαδικασία της έρευνας και στην εκπόνηση αυτής της εργασίας. Επιθυμώ, επίσης, να ευχαριστήσω όλους τους διευθυντές και τους δασκάλους σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Πέλλας που συμμετείχαν πρόθυμα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς η συμβολή τους υπήρξε εξαιρετικά καθοριστική για την εξαγωγή των συμπερασμάτων και την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ τους φίλους που με υποστήριξαν με κάθε τρόπο και την οικογένειά μου, για την κατανόηση που έδειξε στην προσπάθειά μου αυτή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφορά την εξέταση του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του/της μπορεί να είναι σημαντικός καθώς είναι πολυσήμαντος και πολυδιάστατος, αλλά πολλές φορές δεν είναι ο αναμενόμενος, δηλαδή είναι προβληματικός. Ο όρος που αποδίδεται για την προβληματική συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριας στην διεθνή βιβλιογραφία είναι τοξική συμπεριφορά. Σκοπός της εργασίας ήταν να ελέγξει κατά πόσο η τοξική συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριας επηρεάζει κάποιες συγκεκριμένες δράσεις που έχουν σχέση με τη διοίκηση του σχολείου, όπως την οικονομική διαχείριση, τις προτεραιότητες και την κατανομή εργασιών μεταξύ των υφισταμένων και το σχεδιασμό δράσεων. Ως τοξική συμπεριφορά στην εργασία ορίζεται η συμπεριφορά η οποία αφορά: την υποτιμητική συμπεριφορά του Προϊσταμένου προς τους υφισταμένους του, την απαξίωση από τον Προϊσταμένο των επαγγελματικών ικανοτήτων των υφισταμένων του, την αδιαφορία του Προϊσταμένου για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων του και την υποβολή των απόψεων του Προϊσταμένου κατά τις συγκρούσεις των υφισταμένων του. Αυτό εξετάστηκε με ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας. Στην έρευνα πήραν μέρος 164 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS και συγκεκριμένα υποβλήθηκαν σε Ανάλυση Πολλαπλής Διακύμανσης (MANOVA), κατά την οποία ελέγχθηκε η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών αλλά και η αλληλεπίδρασή τους με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κάποιες μορφές τοξικής συμπεριφοράς του/της διευθυντή/ντριας διαφοροποιούν τον τρόπο που επιδρά στις σχέσεις του με τους υφισταμένους και επηρεάζουν διαφορετικά τον τρόπο διαχείρισης της σχολικής μονάδας, ενώ κάποιες άλλες δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική επίδραση.

Λέξεις κλειδιά: τοξική συμπεριφορά, σχολική μονάδα, ρόλος διευθυντή/ντριας, υποτίμηση-απαξίωση υφισταμένων, επαγγελματικές ικανότητες, οικονομική διαχείριση, κατανομή εργασιών, σχεδιασμός δράσεων, υποβολή απόψεων.

ABSTRACT

This paper deals with the role of the Director of Primary School Education in managing the school unit.

His/ Her role can be important as it is significant and multidimensional but in many cases it is not the expected that is it may be problematic.

The term attributed to problematic behavior in international bibliographies is Toxic Behavior.

The objective of our paper is to check to what extent the Director's toxic behavior affects some specific actions which have to do with; financial management, the priorities and distribution of tasks between his subordinates and action planning.

Toxic behavior is defined as the derogatory behavior concerning the superior to his subordinates, the depreciation of their professional capacities, his indifference towards the problems they face at work and submitting opinions during the conflicts of his subordinates.

This was examined by a questionnaire which was distributed to primary school teachers in Pella.

One hundred and sixty four teachers took part in the research and the results were analyzed with the help of the statistical package SPSS in particular, they were subjected to multivariate analysis (MANOVA) in which the influence of the independent variables was examined but also their influence on the dependent variables. The results showed that some forms of toxic behavior of the Director of the school unit differentiate the effect on his/her relations with his/her subordinates, thus affecting the management of the school unit differently, though some others did not reveal any statistically significant effect.

Keywords: Toxic behavior, school unit, the Director's role, depreciation concerning his/her subordinates, professional skills, financial management, distribution of tasks (work), action planning, submitting opinions

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες:.....	4
Περίληψη:.....	5
Abstract:	6
A. Θεωρητικό Μέρος	
Εισαγωγή :.....	9
Κεφάλαιο 1: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	12
1.1: Βασικές διαστάσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	12
1.2: Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό έργο της.....	15
1.3: Η διάσταση των σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας	19
Κεφάλαιο 2: Η ηγεσία στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η διάσταση του «προβληματικού ηγέτη».....	23
2.1: Βασικές διαστάσεις της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα. Θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο.....	23
2.2: Το πλαίσιο έρευνας της «προβληματικής ηγεσίας»	26
2.3: Η διάσταση της «υποτίμησης» και «απαξίωσης» των υφισταμένων.....	31
Κεφάλαιο 3: Ο προγραμματισμός και η διοίκηση στους οργανισμούς και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	34
3.1: Η διάσταση του προγραμματισμού στους οργανισμούς / τις σχολικές μονάδες και ο ρόλος του διευθυντή	34
3.2: Η διάσταση της διοίκησης στους οργανισμούς και τις σχολικές μονάδες και ο ρόλος του διευθυντή	39
3.3: Η διάσταση του ηγέτη στον προγραμματισμό και τη διοίκηση της πρωτοβάθμιας σχολικής μονάδας	43

B. Ερευνητικό Μέρος.

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας.....	49
4.1: Το βασικό Ερευνητικό Ερώτημα	49
4.2: Οι Υποθέσεις εργασίας της Έρευνας Πεδίου.....	50
4.3: Η μεθόδευση της έρευνας: Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου	50
Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση του Δείγματος:	53
5.1: Περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας	53
5.2: Παρουσίαση του Δείγματος.....	53
Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου.....	63
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση των αποτελεσμάτων	88

ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:

Γ. Βιβλιογραφική Αναφορά.....	93
Παράρτημα Ι: Ερωτηματολόγιο.....	101

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Εκπαίδευση ως βασικό θεσμικό όργανο του κράτους και στις τρεις βαθμίδες της, Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια, αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης του ανθρώπου. Γι' αυτό δεν στοχεύει μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κύριο μέλημα της οποίας θα πρέπει να είναι η ισορροπημένη ανάπτυξη γνωστικών, πνευματικών, ψυχολογικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Το Δημοτικό Σχολείο, λοιπόν, είναι ένας οργανισμός που υλοποιεί τους παραπάνω στόχους.

Ως ένας οργανισμός, το Δημοτικό Σχολείο έχει μια διοίκηση που αποτελείται από τον/την Διευθυντή/ντρια, τον/την Υποδιευθυντή/ντρια και τον σύλλογο διδασκόντων. Ο/Η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει τον πιο αποφασιστικό ρόλο, καθώς συντονίζει τις εργασίες, οργανώνει τη λειτουργία του σχολείου, σχεδιάζει τις δράσεις, καθοδηγεί τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Η θέση του/της, λοιπόν, είναι η κυριότερη μέσα στη σχολική μονάδα, γι' αυτό θα πρέπει να διαθέτει εξειδικευμένες δεξιότητες, γνωστικές αλλά και κοινωνικές. Χρειάζεται να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες διοίκησης της σχολικής μονάδας, διαχείρισης πόρων, δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο αλλά και να συνδέει με επιτυχία το σχολείο του με την ευρύτερη τοπική κοινωνία.

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, άρθρα 27 έως 32, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός- παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Στα κείμενα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2009α) ο ρόλος του διευθυντή εμφανίζεται πιο εκσυγχρονισμένος. Ξεφεύγοντας από τις αρχές της κλασικής διοίκησης, εκσυγχρονίζεται λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες των ανθρωπίνων σχέσεων και βλέποντας πλέον τη διοίκηση, ως ηγεσία. Επιδιώκει περισσότερο τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος που λειτουργεί ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς βελτιώνοντας την απόδοσή τους, ενώ προσδίδει αξία, στα κίνητρα, στις στάσεις, στη συμπεριφορά και στις φιλοδοξίες μαθητών και γονέων (Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλης, 2012).

Έχει επομένως ο/η διευθυντής/ντρια του δημοτικού σχολείου, έναν ιδιαίτερα σημαντικό και πολυδιάστατο ρόλο: εκπαιδευτικός-παιδαγωγός, διευθυντής (μάνατζερ) και ηγέτης, διαχειριστής συγκρούσεων, διαμορφωτής σχολικής κουλτούρας,

συνδεδεμένος κρίκος με την τοπική κοινωνία, επόπτης και οργανωτής κ.ά. (Λεμονή & Κολεζιάκης, 2013. Χατζηπαναγιώτου, 2003). Έτσι, ο ρόλος του έχει διερευνηθεί τόσο από Έλληνες όσο και ξένους επιστήμονες.

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει την τοξική συμπεριφορά του διευθυντή/ντριας και πώς αυτή επηρεάζει και τη σχέση του με τους υφισταμένους του και τον τρόπο που διαχειρίζεται τα θέματα του σχολείου. Συγκεκριμένα, το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν: Η τοξική συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας επηρεάζει καθοριστικά και το επίπεδο (τρόπο) διαχείρισής του στα πλαίσια οργανωτικών και διοικητικών διαστάσεων της σχολικής μονάδας;

Για τον έλεγχο του παραπάνω ερωτήματος τέθηκαν τέσσερις υποθέσεις: Η 1^η Υπόθεση Εργασίας αφορούσε το κατά πόσο το επίπεδο εκδήλωσης υποτιμητικών σχολίων και σχολίων απαξίωσης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς της μονάδας επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων και των εργασιακών προτεραιοτήτων στη σχολική μονάδα που προϊσταται. Η 2^η Υπόθεση Εργασίας αφορούσε το κατά πόσο το επίπεδο ενδιαφέροντος - αδιαφορίας για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και το επίπεδο ενδιαφέροντος – αδιαφορίας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας για τις θέσεις των υφισταμένων του στα πλαίσια συγκρούσεων επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων και των εργασιακών προτεραιοτήτων στη σχολική μονάδα που προϊσταται. Η 3^η Υπόθεση Εργασίας έλεγχε αν το επίπεδο εκδήλωσης υποτιμητικών σχολίων και σχολίων απαξίωσης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς της μονάδας επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην εύστοχη και αποτελεσματική κατανομή ευθυνών αλλά και στην οργάνωση δράσεων της σχολικής μονάδας που προϊσταται. Η 4^η Υπόθεση Εργασίας έλεγχε αν το επίπεδο ενδιαφέροντος - αδιαφορίας για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και το επίπεδο ενδιαφέροντος – αδιαφορίας του για τις θέσεις των υφισταμένων του στα πλαίσια συγκρούσεων επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην εύστοχη και αποτελεσματική κατανομή ευθυνών αλλά και στην οργάνωση δράσεων της σχολικής μονάδας που προϊσταται.

Οι παραπάνω υποθέσεις εξετάστηκαν με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν

από μία ερώτηση, την 11, με τέσσερα υποερωτήματα (11.1, 11.2, 11.3 και 11.4) που αποτελούσε την ανεξάρτητη μεταβλητή και μία ερώτηση, τη 12, με 6 υποερωτήματα (12.1, 12.2, 12.3 12.4, 12.5, 12.6) που αποτελούσε την εξαρτημένη μεταβλητή. Στην έρευνα πήραν μέρος εκατόν εξήντα τέσσερις (164) εκπαιδευτικοί, πενήντα ένας (51) άνδρες και εκατόν δεκατρείς (113) γυναίκες. Από αυτούς οι εκατόν είκοσι εννιά (129) μόνιμοι και οι τριάντα πέντε (35) αναπληρωτές.

Η επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Παρατηρήθηκε ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές 11.1 και 11.3 παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με βάση τις απαντήσεις του δείγματος καθώς και σε σχέση με την αλληλεπίδρασή τους με τις εξαρτημένες μεταβλητές που ήταν: η αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/κονδυλίων από τον/την διευθυντή/ντρια, οι αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών, η εύστοχη κατανομή των ευθυνών και ο εύστοχος σχεδιασμός στην οργάνωση δράσεων από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας. Δε συνέβη το ίδιο με τις ανεξάρτητες μεταβλητές 11.2 και 11.4.

Κεφάλαιο 1: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

1.1 Βασικές διαστάσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίζεται σε 3 επίπεδα. Την πρωτοβάθμια τη δευτεροβάθμια και την ανώτατη εκπαίδευση. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία.

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες που καθορίζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την κοινωνικοποίηση ενός ατόμου (Ταουσάνης 1983). Με την εκπαίδευση ο άνθρωπος λαμβάνει τις απαραίτητες γνώσεις και ηθικές αξίες που θα τον βοηθήσουν να αναπτυχθεί τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά βρίσκοντας ταυτόχρονα συναισθηματική ισορροπία (Πετρίδου 2005). Πιο ευρύτερα ο όρος εκπαίδευση σημαίνει από τη μια τη γενικότερη μόρφωση του ατόμου και από την άλλη την απόκτηση των δεξιοτήτων του, οι οποίες καλλιεργούνται μέσω των σχολικών προγραμμάτων που αποσκοπούν στη σωματική και πνευματική εξέλιξη και ολοκλήρωσή του (Σαίτης 2007).

Σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η ομαλή ένταξη και προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον καθώς και η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και της αλληλεγγύης, μέσω της συνεργασίας και της ειρηνικής συνύπαρξης. Έχει στόχο να παρέχει στο μαθητή τις απαραίτητες γνώσεις, και τα εφόδια που θα τον καταστήσουν ικανό να σταθεί στην ευρύτερη κοινωνία. Κατά συνέπεια ο ρόλος του σχολείου αυτού, είναι ο πιο καθοριστικός για όλη τη μετέπειτα πορεία και εξέλιξη του μαθητή στην εκπαίδευση (Ξωχέλης 1981). Το πρωτοβάθμιο σχολείο σαν μια μικρή κοινωνία, αποτελούμενη από μαθητές και εκπαιδευτικούς οργανώνεται και λειτουργεί με βάση νόμους και αξίες αποσκοπώντας στην επίτευξη των στόχων του. Δεν αποβλέπει μόνο στη διδασκαλία της ύλης αλλά και στην σωστή αγωγή και τη διάπλαση του χαρακτήρα και των προτύπων των μαθητών. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον με την κατάλληλη αγωγή το παιδί λαμβάνει τα απαραίτητα κίνητρα που θα το βοηθήσουν να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα, πράγμα που αποτελεί και τον κύριο σκοπό του σύγχρονου σχολείου (Πατέλης 2000).

Στο σχολείο το παιδί, ανάλογα με τις κλίσεις και τις δυνατότητές του, δέχεται τις θετικές επιδράσεις της μαθησιακής διαδικασίας, αποκτώντας τα εφόδια, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη ζωή. Αυτές τις γνώσεις θα τις εξελίξει μελλοντικά ώστε να προσαρμοστεί στο κοινωνικό-πολιτιστικό του περιβάλλον. Το πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι κατάλληλα οργανωμένο ώστε να καλλιεργεί και να βελτιώνει τις δυνατότητες και ικανότητες του μαθητή δίνοντας άμεση προτεραιότητα την επίτευξη των στόχων. Η επιτυχία αυτών των στόχων δίνει ικανοποίηση στο μαθητή και αποτελεί ισχυρό κίνητρο στην επίτευξη άλλων σημαντικότερων στόχων στο μέλλον, η κατάκτηση των οποίων ίσως είναι ουσιαστικής σημασίας για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων της ζωής.

Η διδασκαλία των μαθημάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με άξονα την προφορική και τη γραπτή επικοινωνία ώστε να μπορέσει ο μαθητής να κατακτήσει τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής. Κατακτώντας αυτές τις δεξιότητες θα αποκτήσει αρτιότερη πνευματική συγκρότηση και αποτελεσματικότερη επικοινωνία με το περιβάλλον του. Οι γνώσεις που θα αποκτήσει πάνω σε γεγονότα και φαινόμενα του εθνικού και παγκόσμιου πολιτισμού, της πνευματικής και τεχνικής προόδου των λαών, θα τον βοηθήσουν να κατανοεί έννοιες, να υιοθετεί αξίες και να γίνει πιο δημιουργικός και εφευρετικός στην επίλυση νέων προβλημάτων (B. Χαραλαμπίδης 1984, σ. 45).

Ο γενικός σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζεται από το άρθρο 1 παρ. 1 του νόμου 1566/1985. ενώ των επιμέρους μαθημάτων, από τα Α.Π, τα οποία είναι υποχρεωτικά για δασκάλους και μαθητές. Μέσα σε αυτό το νομικό πλαίσιο καθορίζονται γενικά οι υποχρεώσεις τους. Ο τρόπος με τον οποίο θα εκπληρωθούν καθορίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος και από την παιδαγωγική-διδακτική μορφή του δασκάλου. Ο Δάσκαλος και ο μαθητής αποτελούν τους δύο συντελεστές της εκπαίδευσης οι οποίοι συνυπάρχουν σαν μια ενότητα στην αγωγή. Κατά συνέπεια και η διδασκαλία και η μάθηση είναι αλληλένδετες έννοιες που η μία συμπληρώνει την άλλη (Χ. Φράγκος 1997, σ. 267).

Γενικότερα όμως σκοπός της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων είναι η σταδιακή εξοικείωση του μαθητή με τις ηθικές, εθνικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και αισθητικές αξίες. Πιο αναλυτικά να καλλιεργηθούν δεξιότητες όπως:

-Η δεκτικότητα και ευαισθησία του απέναντι σε συγκεκριμένες καταστάσεις που

εκφράζουν τις αξίες αυτές.

-Η καλλιέργεια της επιθυμίας για απόκτηση γνώσεων μέσω αυτενέργειας, έρευνας, κριτικής σκέψης και δημιουργικής πνευματικής δραστηριότητας.

-Η βαθμιαία κοινωνικοποίηση του μαθητή.

-Η βαθύτερη κατανόηση του εαυτού του και της θέσης του μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

-Η βαθύτερη κατανόηση και εκτίμηση άλλων προσώπων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ομάδες, με σκοπό την επικοινωνία και τη συνεργασία.

-Η κατανόηση των εκάστοτε δημιουργούμενων συνθηκών και η απόκτηση ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την υγεία και την ορθή σωματική του ανάπτυξη.

-Η απόκτηση γνώσεων και η υιοθέτηση κανόνων συμπεριφοράς, που θα συμβάλουν στη διατήρηση και βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος.

-Η κατανόηση των ταχύτατων μεταβολών ενός πολύπλοκου κόσμου, των απρόβλεπτων απαιτήσεων για διαρκή ανανέωση των γνώσεών του και για ισχυροποίηση των δεξιοτήτων του κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Η σχολική εκπαίδευση έχει επιπλέον σκοπό να βοηθήσει το μαθητή να διευρύνει το γνωστικό του ορίζοντα και να εξελιχθεί στη συνέχεια ομαλά (Γ. Κρουσταλάκης 1998,σ.35).

Μέσα από όλα αυτά γίνεται κατανοητό πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία και πόσο απαραίτητη είναι για την ομαλή προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη καθώς και την ηθική και συναισθηματική ισορροπία των παιδιών.

1. 2 Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό έργο της

Η διοίκηση ενός σχολικού οργανισμού, είναι υπεύθυνη για τον ορισμό και την υλοποίηση σκοπών και στόχων. Σε σχολικό επίπεδο η διοίκηση υλοποιείται από τον/την διευθυντή/ντρια, τον/την υποδιευθυντή/ντρια και τον σύλλογο των διδασκόντων/ουσών. Μεταξύ αυτών ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει τον πιο αποφασιστικό ρόλο. Χρειάζεται να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες διοίκησης της σχολικής μονάδας, διαχείρισης πόρων, δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο αλλά και να συνδέει με επιτυχία το σχολείο του με την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Είναι ο/η βασικός/ή υπεύθυνος για τον συντονισμό και την οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου, καθοδηγώντας το με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να εκπληρωθούν οι σκοποί της ύπαρξης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ο/η διευθυντής/ντρια αποτελεί το πρόσωπο κλειδί για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η διοίκηση, ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διεύθυνση/καθοδήγηση και ο έλεγχος. Ο συντονισμός και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν στρατηγικής σημασίας λειτουργίες ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι του σχολείου (Σαΐτης, 2008. Στραβάκου, 2003).

Κατά την κλασική θεώρηση, ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας ενός οργανισμού είναι να επιβλέπει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του. Ο/η διευθυντής/ντρια ενός σχολείου δεν μπορεί να διεκπεραιώσει όλα τα καθήκοντα που έχει επωμιστεί από τη διευθυντική του/της θέση αν δεν διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες, που θα τον βοηθήσουν να συντονίσει τις προσδοκίες των άλλων με τις δικές του σε μια περιεκτική και αποτελεσματική «αμοιβαία δέσμευση» (Σαΐτης, 2007: 123-124).

Στο νόμο 1566/1985, άρθρο 11, Δ', αναφέρεται ότι: «ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος/η για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους/τις σχολικούς συμβούλους». Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, άρθρα 27 έως 32, ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και

επιστημονικός- παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Κύριο έργο του είναι: α) να διαμορφώνει και να αναδεικνύει το όραμα της σχολικής κοινότητας και να τη στηρίζει, όταν διαμορφώνει συλλογικούς στόχους, β) να αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και μέντορα, κυρίως για τους νεότερους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, για τους οποίους οφείλει να αποτελεί παιδαγωγικό πρότυπο, γ) να καθιστά τη σχολική μονάδα κέντρο επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, δ) να συνεργάζεται σε ισότιμη βάση με τους εκπαιδευτικούς και να τους αξιολογεί όπως ο νόμος ορίζει, ε) να προϊσταται των εκπαιδευτικών και να συντονίζει το έργο τους, να τους ενημερώνει για τους νόμους και τις διατάξεις και να φροντίζει να εφαρμόζονται στην πράξη, στ) να διασφαλίζει τη συνοχή και την καλή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και να αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες και κλίσεις όλου του προσωπικού, ζ) να συνεργάζεται με τους γονείς και κηδεμόνες, καθώς και με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας και η) να συσκέπτεται με ανώτερα στελέχη, τον σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή εκπαίδευσης για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Λαΐνας (2004), *«αποτελεσματικός δεν μπορεί να είναι ο διευθυντής ο οποίος βρίσκεται κλεισμένος στο γραφείο του πίσω από στοίβες αταξινόμητων εγγράφων προσπαθώντας να διεκπεραιώσει γραφειοκρατικές υποθέσεις, αλλά αντίθετα ο άνθρωπος με προοπτική και όραμα, θέληση να δημιουργήσει μια κοινή κουλτούρα και μια σύμπνοια μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία φορέων»*, επισημαίνοντας μ' αυτόν τον τρόπο πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η ύπαρξη ενός ανθρώπου, ο οποίος δημιουργεί θετικό κλίμα υψηλών απαιτήσεων και είναι ουσιαστικά «πανταχού παρών» στο χώρο του σχολικού οργανισμού (Λαΐνας, 2004, σελ. 148).

Στα κείμενα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2009α) ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας εμφανίζεται πιο εκσυγχρονισμένος. Ξεφεύγοντας από τις αρχές της κλασικής διοίκησης, εκσυγχρονίζεται λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες των ανθρωπίνων σχέσεων και βλέποντας πλέον τη διοίκηση, ως ηγεσία. Επιδιώκει περισσότερο τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος που λειτουργεί ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς βελτιώνοντας την απόδοσή τους, ενώ προσδίδει αξία, στα κίνητρα, στις στάσεις, στη συμπεριφορά και στις φιλοδοξίες μαθητών και γονέων (Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλης, 2012).

Έχει επομένως ο/η διευθυντής/ντρια του δημοτικού σχολείου, έναν ιδιαίτερα σημαντικό και πολυδιάστατο ρόλο: εκπαιδευτικός-παιδαγωγός, διευθυντής (μάνατζερ) και ηγέτης, διαχειριστής συγκρούσεων, διαμορφωτής σχολικής κουλτούρας, συνδετικός κρίκος με την τοπική κοινωνία, επόπτης και οργανωτής κ.ά. (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013. Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Για να πετύχει ο/η διευθυντής/ντρια σ' αυτόν τον πολύ σημαντικό αλλά και δύσκολο ρόλο του, χρειάζεται να διαθέτει διοικητικές γνώσεις και ικανότητες αλλά και δεξιότητες (Σαϊτής & Σαϊτή, 2012). Σύμφωνα με τον Katz (1974) οι δεξιότητες αυτές πρέπει να είναι οι τεχνικές, οι ανθρώπινες και οι νοητικές. Είναι πάντως κοινώς αποδεκτό ότι ο/η διευθυντής/ντρια πρέπει να είναι ικανός να συνεργάζεται αρμονικά τόσο με την υφιστάμενη, όσο και με την προϊστάμενη διοικητική αρχή σε τοπικό και σε κεντρικό επίπεδο (Μαδεμλής, 2014 72). Πιο αναλυτικά, ο/η διευθυντής/ντρια οφείλει να παρακινεί και να εμπνέει το σύλλογο διδασκόντων στην ανάληψη δράσεων, καινοτομιών και πρωτοβουλιών παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού περιεχομένου με σκοπό την επίτευξη του μέγιστου δυνατού παιδαγωγικού αποτελέσματος τόσο για το σχολείο όσο και τους μαθητές (Μαδεμλή, 2014). Σε κάθε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, θα πρέπει να διευθύνει τη συζήτηση με υπομονή, ανοχή και καλή διάθεση. Οι παρεμβάσεις του πρέπει να έχουν στόχο τη βοήθεια στην επίλυση των προβλημάτων και όχι την επιβολή των προσωπικών του απόψεων. Ο/η διευθυντής/ντρια αποτελεί το πιο καθοριστικό πρόσωπο για την επιτυχημένη λειτουργία της σχολικής μονάδας και κατά συνέπεια και της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της ομαλότητας του σχολείου. Είναι λοιπόν το άτομο που πρέπει να διαθέτει επαγγελματισμό και αντίληψη αλλά και την ικανότητα του «συνεργάζεσθαι» (Σαϊτής Χ., 2005). Επιπλέον, η δημιουργία και η τροφοδότηση ενός ευνοϊκού κλίματος ενίσχυσης, συνεργασίας και οργάνωσης αποτελεί βασική υποχρέωση του διευθυντή (Πασιαρδής Π., 2004). Επιπρόσθετα, για να είναι αποτελεσματικός ο/η διευθυντής/ντρια θα πρέπει να μπορεί να εμπυχώνει τους μαθητές, τους γονείς και κυρίως τους εκπαιδευτικούς Αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και επιδιώκοντας την επικοινωνιακή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών. Να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ όλων των προσώπων της σχολικής μονάδας. Να είναι ικανός να αντιμετωπίζει σωστά τα παιδαγωγικά θέματα και προβλήματα που προκύπτουν παρέχοντας σε εκπαιδευτικούς και γονείς χρήσιμες παιδαγωγικές και διδακτικές

οδηγίες και συμβάλλοντας στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Στραβάκου 2003). Ο/η διευθυντής/ντρια θα πρέπει να συμβάλλει θετικά στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας να μπορεί να οραματίζεται και να θέτει στόχους για το σχολείο με γνώμονα τη συλλογικότητα, να ενισχύει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές της συλλογικής αυτονομίας, να ακούει με προσοχή τις προτάσεις των διαφωνούντων, να βελτιώνει την επικοινωνία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού δημιουργώντας κοινό μέτωπο για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών και διαμορφώνοντας μια θετική εικόνα για το σχολείο. Ακόμη, να ελαχιστοποιεί τις διαφορές εξουσίας μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, να καλλιεργεί στους μαθητές την αίσθηση ότι «ανήκουν» στο σχολείο τους, να οργανώνει τις πειθαρχικές διαδικασίες και να διατυπώνει τους κανονισμούς κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνεται η αυτοπειθαρχία, η δημιουργία θετικής επικοινωνίας με τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς και η βελτίωση της εμφάνισης του σχολικού κτιρίου και του σχολικού χώρου (Ματσαγγούρας 2003).

Αξίζει να σημειωθεί πως ο/η διευθυντής/ντρια, ως βασικός συντονιστής ενός κλίματος συνεργασίας, αναλαμβάνει τις απαραίτητες ενέργειες σε μια σχολική μονάδα συμβάλλοντας στη διατήρηση καλών συναδελφικών σχέσεων οι οποίες θα επιφέρουν μια πιο ουσιαστική συνεργασία (Σαΐτης& Σαΐτη, 2012). Κάτι τέτοιο προϋποθέτει από το διευθυντή να διαθέτει ενσυναίσθηση. Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να βλέπει με τα μάτια του άλλου, είναι δηλαδή η ικανότητα αντίληψης και ανάλογης προσαρμογής της συμπεριφοράς του στα συναισθήματα, στις ανάγκες και στις παρορμήσεις που έχουν οι άλλοι. Ο/η διευθυντής/ντρια είναι απαραίτητο να μπορεί να αντιλαμβάνεται, να καταλαβαίνει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να τα χρησιμοποιεί αποτελεσματικά ως βάση για γνώση και επίδραση. (Μπουραντάς, 2005). Η τοποθέτηση του εαυτού του στη θέση των άλλων και η κατανόηση των αντιλήψεων της άλλης πλευράς σχετικά με γεγονότα, καταστάσεις, συμφωνίες ή διαφωνίες, αποτελούν αρωγό σε κάθε διαπροσωπική επικοινωνία, τόσο σε προσωπικό όσο και επαγγελματικό πλαίσιο (Καρατάσιος και Παπασταμάτης, 2014γ).

Είναι λοιπόν φανερό, πως η συμβολή του διευθυντή/ντριας στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό έργο της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικής σημασίας. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θα πρέπει να γνωρίζουν και να κατανοούν τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο να αντιλαμβάνονται τον ιδιαίτερο ρόλο και

την ευθύνη που φέρουν οι ίδιοι στη λειτουργία του και να είναι ικανοί να πράττουν πάντα με γνώμονα το καλό της σχολικής κοινότητας που διευθύνουν (Μαδεμλής, 2014: 69-72).

1.3 Η διάσταση των σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας

Ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου με γνώμονα τις αξίες του, τις γνώσεις του και τη συμπεριφορά του, αναδεικνύεται σε σημαντικό φορέα δράσης μέσα στη σχολική μονάδα ο οποίος είναι δυνατό να επηρεάσει τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών, την αφοσίωση του προσωπικού καθώς και την γενικότερη λειτουργία του σχολείου (Day et al, 2009). Οι Everard, Morris & Wilson (2004) τονίζουν ότι ένας ηγέτης στο χώρο της εκπαίδευσης διακρίνεται για την υπευθυνότητα, την ακεραιότητα, την κατανόηση, την πρωτοβουλία, την αναλυτική και στρατηγική σκέψη καθώς και για το σεβασμό προς τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των άλλων. Ένας διευθυντής μέσα στη σχολική μονάδα θα πρέπει να είναι ορατός παντού (Πασιαρδής, 2004:216). Οι σημαντικότερες όψεις του ηγετικού ρόλου στη διεύθυνση του σχολείου είναι κατά τον (Ιορδανίδη, 2005): **η δημιουργία οράματος, η παροχή κινήτρων στο προσωπικό, η διαχείριση της ομάδας και η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος.**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Halpin and Croft ως σχολικό κλίμα ορίζονται οι σχέσεις διευθυντή -εκπαιδευτικών και διακρίνεται σε έξι κατηγορίες (Μιχόπουλος 1998):

Το ανοικτό κλίμα . Στενές συνεργατικές σχέσεις διευθυντή – προσωπικού, ειλικρινής συνεργασία, ελεύθερη εργασιακή συμπεριφορά.

Το αυτόνομο κλίμα. Μικρός έλεγχος από το διευθυντή , υψηλό ομαδικό πνεύμα.

Ελεγχόμενο κλίμα. Αποκλειστικός προσανατολισμός στην εκτέλεση του καθήκοντος.

Οικείο κλίμα. Φιλικές σχέσεις, ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών, χαμηλή άσκηση καθηκόντων.

Το πατερναλιστικό κλίμα. Οικειοποίηση σχολικών δραστηριοτήτων από το διευθυντή, έλλειψη ομαδικού πνεύματος, μικρή ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών.

Το κλειστό κλίμα. Χαμηλό ομαδικό πνεύμα, ψυχρές, τυπικές εργασιακές σχέσεις. (Σαΐτης 2008)

Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο η διοικητική εργασία του διευθυντή σε σχέση με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου περιλαμβάνει: α) Τις γραφειοκρατικές ενέργειες, που αφορούν όλα τα γραφειοκρατικά θέματα της σχολικής μονάδας και β) Το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, που αφορά στην κινητοποίηση και ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπιση προβλημάτων του διδακτικού και μαθητικού δυναμικού, στην επικοινωνία με την ευρύτερη κοινότητα, στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και στη διαμόρφωση και διατήρηση θετικού κλίματος μέσα στο σχολείο.

Είναι γνωστό πως ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα δεν είναι κάτι απλό αφού ο άνθρωπος είναι “ευμετάβλητος” (Σαΐτης 2005). Γι’ αυτό λοιπόν κατά την εφαρμογή του διοικητικού του έργου ο/η διευθυντής/ντρια είναι αναγκαίο να λάβει υπόψη διάφορους παράγοντες που κατά καιρούς επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής μονάδας, όπως την ηλικία, τις γνώσεις ή τα κίνητρα, οι οποίοι πολλές φορές δυσχεραίνουν το σχολικό κλίμα, δημιουργώντας ποικίλα προβλήματα που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις, στον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, στις συνθήκες εργασίας και τις σχέσεις διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων, (Σαΐτης, 2008).

Βασική λοιπόν επιδίωξη του διευθυντή πρέπει να είναι συνεργασία (Σαΐτης & Σαΐτη, 2012) η οποία θα πρέπει να εφαρμόζεται απ’ όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, δηλαδή από τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Τον πιο καθοριστικό όμως ρόλο για την ανάπτυξη της συνεργασίας στο σχολείο έχει ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου, του οποίου η συμβολή είναι πολύ σημαντική. Είναι εκείνος που πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του, την άποψη και τη θέση τους για τα γεγονότα που συμβαίνουν στο σχολείο και να παρακινεί ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με το σχολείο (Πασιαρδή, 2001).

Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο ο κάθε διευθυντής να μεταβιβάζει αρμοδιότητες στο σύλλογο διδασκόντων με σαφήνεια και ακρίβεια, να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς, να τους βοηθά να αντιμετωπίζουν με επιτυχία προβλήματα του χώρου εργασίας και επίσης να είναι πάντα διαθέσιμος για το προσωπικό και τους μαθητές.

Με τον τρόπο αυτό το σχολείο γίνεται ένας οργανισμός στον οποίο ο/η διευθυντής/ντρια λαμβάνει αποφάσεις με ψυχραιμία και ορθολογισμό, προάγοντας τις ανθρώπινες σχέσεις, επηρεάζοντας με την προσωπικότητά του την κουλτούρα του συγκεκριμένου σχολείου. Λειτουργεί με ευσυνειδησία, θέτοντας στόχους για το σχολείο, ενεργώντας με γνώμονα την ουσία και όχι μόνο το γράμμα του νόμου, διασφαλίζοντας την αρμονική συνύπαρξη και εποικοδομητική συνεργασία των μελών της σχολικής μονάδας με σκοπό την αναβάθμιση της (Μιχόπουλος, 2002).

Προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ευνοϊκό κλίμα στο σχολείο ο/η διευθυντής/ντρια δε θα πρέπει να προβαίνει σε αυθαίρετη χρήση της εξουσίας λόγω της θέσης που κατέχει όπως και να επιβάλλει τις απόψεις του με αυταρχικό τρόπο στους άλλους. Αντιθέτως, μάλιστα υποχρεούται να είναι δημοκρατικός λειτουργώντας ως παράδειγμα προς μίμηση, χρησιμοποιώντας το διάλογο και την πειθώ αποφεύγοντας να κάνει εξαιρέσεις και διακρίσεις μεταξύ των συνεργατών του που τους θεωρεί ως συνεταίρους με απώτερο στόχο την υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Πασιαρδή, 2001).

Επιπλέον, ο/η διευθυντής/ντρια λαμβάνοντας υπόψη την κάλυψη και των ψυχολογικών αναγκών των εργαζομένων στην εκπαίδευση θα πρέπει: α) να φέρεται στον κάθε εκπαιδευτικό με σεβασμό, αναγνωρίζοντας την προσφορά του και το έργο του, β) να αντιμετωπίζει τον κάθε εκπαιδευτικό με βάση τις ιδιαιτερότητές του, γ) να κατανοεί και να συμμερίζεται τα ατομικά προβλήματα του κάθε εκπαιδευτικού, δ) να είναι δίκαιος και αντικειμενικός προς όλους, ε) να φροντίζει ώστε να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας στο σχολείο του (Ζάχαρης, 1985). Ακόμη είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι σχέσεις διευθυντή εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να επηρεαστούν και από τον τρόπο που ο πρώτος ασκεί τον έλεγχο, λόγω της ιδιότητάς του ως προϊστάμενος του σχολείου. Επειδή ο έλεγχος “προκαλεί σε αρκετές περιπτώσεις τις αρνητικές αντιδράσεις αυτών που πρόκειται να ελεγχθούν” (Σαΐτης 2005). Ο/η διευθυντής/ντρια πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τη συνολική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στον εργασιακό χώρο (Σαΐτης 2008).

Σύμφωνα με τους Sergiovanni & Starrat (2002), ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης δείχνει εμπιστοσύνη στους υφισταμένους του λειτουργώντας αποκεντρωτικά, θεωρώντας τους συμβούλους του και συνεργάτες του και όχι εκτελεστές των εντολών του.

Επομένως γίνεται κατανοητό πως οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών μιας σχολικής μονάδας, παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποδοτικότητα των εργαζομένων και την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Μια ανοικτή και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή/της διευθύντριας και των εκπαιδευτικών που θα στηρίζεται σε σχέσεις αλληλοσεβασμού, αλληλοκατανόησης και αλληλοεκτίμησης είναι αναγκαία στη διαμόρφωση ενός θετικού και ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο, αποτρέποντας τις συγκρούσεις και να ενθαρρύνοντας τις εποικοδομητικές ανταλλαγές ιδεών και απόψεων (Hoy & Miskel , 2003).

Η ενίσχυση της επικοινωνίας αυτής μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από τις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων όπου συζητούνται συγκεκριμένα θέματα και προτείνονται λύσεις με στόχο « τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου» (Νόμος 1566/1985, άρθρο 11).

Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι ο κατάλληλος χειρισμός του διδακτικού προσωπικού από τον/την διευθυντή/τρια με γνώμονα τη δικαιοσύνη , την αποδοχή της διαφορετικότητας, του σεβασμού των ατομικών αναγκών και της εμπιστοσύνης, δημιουργεί ένα θετικό υποστηρικτικό κλίμα στο οποίο προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και εξασφαλίζει την αγαστή συνεργασία στο σχολείο συμβάλλοντας ουσιαστικά στην βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών. (Σαΐτης 2008)

Κεφάλαιο 2: Η ηγεσία στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η διάσταση του «προβληματικού ηγέτη»

2.1 Βασικές διαστάσεις της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα.

Θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο

Η ηγετική συμπεριφορά γενικότερα έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την επιστήμη και έως τώρα έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες. Αναφορικά κάποιες από αυτές, είναι η θεωρία του Likert, ο οποίος αναφέρει τέσσερα στυλ ηγεσίας και συγκεκριμένα το εκμεταλλευτικό-αυταρχικό, το φιλανθρωπικό-εξουσιαστικό, το συμβουλευτικό και το συμμετοχικό. Το μοντέλο ADAIR που βασίζεται στην αποτελεσματική ενέργεια των ατόμων, στους στόχους και στην ομαδική εργασία. Επίσης, μια αξιολογή θεωρία είναι αυτή του KOUZES η οποία βασίζεται σε πέντε βήματα αυτά της δημιουργίας αρμόζοντος κλίματος, οράματος, συνεργατικότητα και ομαδικότητας, σωστό προγραμματισμό και της αποδοχής των επιτευγμάτων και των λαθών (Μπατσιας κ.ά. 2008). Σαφώς δεν θα μπορούσαν να λείπουν και οι έρευνες σχετικά με την ηγεσία στην εκπαίδευση, όπου από τα μέσα της δεκαετίας του '80 η κριτική που ασκήθηκε σε προηγούμενες μελέτες οδήγησε στη δημιουργία μιας τάσης που ονομάστηκε νέα ηγεσία (Μουρίκη 2016). Η εφαρμογή όλων αυτών των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί γενικότερα περί ηγεσίας, δεν θα μπορούσε να εκλείπει από τα εκπαιδευτικά συστήματα, από έναν χώρο που αποτελεί οργανισμό και παράγει τεράστιο κοινωνικό έργο.

Η ηγεσία αποτελεί βασική αρχή για την επιτυχία ή την αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Πολλές επιστημονικές έρευνες, έχουν δείξει ότι η ύπαρξη αποτελεσματικών και ικανών ηγετών δημιουργεί αποτελεσματικότερα σχολεία. Σύμφωνα με την Μουρίκη (2016), η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι η ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό και έχει ως στόχο την υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους και υλικά με τη βοήθεια του προγραμματισμού, την οργάνωση, τη διεύθυνση όπου καθοδηγεί τους εργαζόμενους και τον έλεγχο. Υπάρχουν πολλά μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση και καθένα από

αυτά εκπληρώνει διαφορετικό στόχο διοίκησης. Αναφορικά κάποια από αυτά τα μοντέλα είναι η εκπαιδευτική, η διοικητική, μετασχηματιστική, ηθική, συμμετοχική, ενδεχομενική και η παιδαγωγική.

Στόχος της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι η προαγωγή και η εξέλιξη της ποιότητας της δημόσιας παιδείας. Η εφαρμογή της όμως, απαιτεί οικονομικό κόστος, εξειδικευμένο προσωπικό, μείωση της γραφειοκρατίας κλπ. Ο ηγέτης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο/η διευθυντής/ντρια. Εάν ο τελευταίος, διακατέχεται από τη λεγόμενη χαρισματική ηγεσία, έχει δηλαδή όλα τα θετικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα αυτών που προαναφέρθηκαν με το μοντέλο KOUZES, τότε η σχολική μονάδα θα λειτουργεί αποτελεσματικότερα. Ο/η διευθυντής/ντρια θα πρέπει να δημιουργεί, τόσο στους εκπαιδευτικούς του όσο και στους μαθητές του την αίσθηση ότι δεν διαφέρει από αυτούς λόγω της θέσης του και ότι όλοι μαζί θα πρέπει να προσπαθούν για το κοινό καλό, αφήνοντας περιθώρια τόσο στους πρώτους όσο και στους τελευταίους να εκφράζουν τις απόψεις τους. Ένα αυταρχικό στυλ ηγεσίας δεν έχει χώρο σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό. Μόνο το δημοκρατικό στυλ είναι αυτό που θα φέρει τα ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Σταύρου (2018), *«η ηγεσία είναι η σημαντικότερη ευθύνη του διευθυντή, καθώς έχει να κάνει με την ψυχοδυναμική της ομάδας, τη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων, τη λήψη αποφάσεων, την υποκίνηση της ομάδας, την έμπνευση, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, και τη νοηματοδότηση της καθημερινής ζωής στη σχολική κοινότητα»*. Ένας σχολικός ηγέτης θέτει το όραμα για το σχολείο του, το ανακοινώνει στους υφισταμένους του και τους ωθεί να συνεργαστούν μαζί του για να το υλοποιήσουν. Η άσκηση της ηγεσίας από ένα διευθυντή καθορίζει το οργανωσιακό κλίμα της σχολικής μονάδας. Το οργανωσιακό κλίμα σχετίζεται με τις καθημερινές πρακτικές, τις αντιλήψεις που έχουν τα μέλη του για την αποστολή του οργανισμού και τις νόρμες-στάσεις που απορρέουν από αυτές τις αντιλήψεις (Κουλουμπαρίτση 2008). Μια τέτοια οργάνωση οδηγεί σε ένα αποτελεσματικότερο σχολείο, τόσο σε ποιότητα όσο και σε ποσότητα. Μόνο ένας δημοκρατικός και συμμετοχικός ηγέτης, που σέβεται όλους του εμπλεκόμενους και υποστηρίζει πρωτοβουλίες, μπορεί να κατασκευάσει ένα δημιουργικό σχολικό κλίμα και υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Κουλουμπαρίτση 2008).

Το ιδανικότερο στυλ ηγεσίας σε ένα χώρο τόσο λεπτό, όπως είναι η εκπαίδευση, είναι αυτό που δίνει έμφαση τόσο στον άνθρωπο όσο και στα καθήκοντα. Το ενδιαφέρον

του ηγέτη ως προς τους υφισταμένους του, η εμπιστοσύνη και η αξία που τους προσδίδει δημιουργούν σχέσεις ανθρώπινες και φιλικές, χαρακτηριστικά και ικανότητες που κατασκευάζουν ένα αποτελεσματικότερο σχολείο. Ένας αδιάφορος ηγέτης δεν θα πρέπει να έχει θέση σε έναν οργανισμό γενικότερα. Ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η καθοδήγηση των εργαζομένων και ο έλεγχος όλων αυτών, είναι αυτό που ονομάζεται διοίκηση της εκπαίδευσης.

Η διοίκηση ενός οργανισμού βασίζεται κατά κύριο λόγο στους κανόνες και στους νόμους μιας χώρας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα και δεν θα μπορούσε να μην έχει γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Η έρευνα της Κουλουμπαρίτση (2008) αναφέρει ότι λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών μονάδων στη χώρα μας, οι αποφάσεις λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο από την ηγεσία του αντίστοιχου Υπουργείου, το οποίο με τη σειρά του διοχετεύει τις αποφάσεις του στα κατώτερα ιεραρχικά στρώματα (περιφέρεια, νομαρχία και τοπική αυτοδιοίκηση).

Στη χώρα μας, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δύσκαμπτο και όλες οι αποφάσεις πηγάζουν από την κεντρική εξουσία, με τον/την διευθυντή/ντριας να εκτελεί αποφάσεις της εξουσίας παρά να διοικεί. Επιπροσθέτως, η διοίκηση δεν ασκείται μόνο από το Διευθυντή αλλά και από το Σύλλογο Διδασκόντων. Αυτό συμβαίνει και σε κάποιες χώρες του εξωτερικού (Η.Π.Α. κλπ.).

Απόρροια των ανωτέρων, είναι να παρατηρείται ανεπάρκεια σε εξειδικευμένους διοικητικούς διευθυντές με αποτέλεσμα κοινωνικό-οικονομικό κόστος. Τα χαρακτηριστικά μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης (αξιοκρατία εργαζομένων με βάση τα τυπικά τους προσόντα, γραπτές διατυπωμένες εργασίες και καθήκοντα, απρόσωπη διοίκηση λόγω των κανόνων, ιεραρχική εξουσία και λειτουργία με βάση τον κεντρικό έλεγχο, πειθαρχία και μονιμότητα), οδηγούν τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης σε έλλειψη πρωτοβουλιών και δημιουργικότητας, σε απρόσωπες και άκαμπτες σχέσεις, σε αυστηρότητα και δυσκαμψία του οργανισμού και στην απώλεια του ενδιαφέροντος για την εκπλήρωση των στόχων της μονάδας, με αποτέλεσμα τα καθήκοντα να γίνονται αυτοσκοπός (Μπατσιας κ.ά. 2008). Σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτση (2008), είναι ανάγκη να δημιουργηθούν αποκεντρωτικοί μηχανισμοί ως νησίδες σωτηρίας με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς να έχουν περισσότερο συμμετοχικό ρόλο, γνωρίζοντας τις ανάγκες της σχολικής τους μονάδας να οδηγούνται σε αποτελεσματικότερες λύσεις. Η αυτονομία και η αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων στη χώρα μας κρίνεται απαραίτητη. Η εξάρτηση από την τοπική

αυτοδιοίκηση συχνά έχει ως αποτέλεσμα την καθυστερημένη εκταμίευση των χρημάτων λόγω της γραφειοκρατίας, τη διαφωνία μεταξύ των σχολικών μονάδων και της αυτοδιοίκησης, με αποτέλεσμα να μην υλοποιούνται καινοτομικά έργα και πιθανά οράματα του ηγέτη της σχολικής μονάδας (Κουλουμπαρίση 2008).

Τέλος, οι περισσότεροι διευθυντές αναφέρουν πως αναλαμβάνουν μια ολόκληρη διοίκηση σχολικής μονάδας, χωρίς να έχουν την επίγνωση, ούτε τα απαραίτητα εφόδια για την υλοποίηση του έργου τους (Κουλουμπαρίση 2008). Απώλεια δηλαδή εξειδικευμένων γνώσεων και αδυναμία του κράτους να την παρέχει. Πέραν όμως όλων αυτών των αρνητικών, έχουν ξεκινήσει να γίνονται και κάποια θετικά βήματα, με επιμορφωτικά σεμινάρια, με τους συμμετέχοντες να ανταποκρίνονται σε υψηλά επίπεδα. Ίσως, να είναι η αρχή για ένα καλύτερο μέλλον της εκπαίδευσης.

Ο/η διευθυντής/ντρια σχολείου οφείλει να εξετάζει προσεκτικά τις συνθήκες του σχολικού πλαισίου στο οποίο ηγείται υιοθετώντας και εφαρμόζοντας ανάλογα, τον κατάλληλο συνδυασμό των στυλ ηγεσίας προκειμένου να αποφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Για να ανταποκριθεί στο ρόλο του πρέπει να αναδειχθεί σε ένα διευθυντή με ηγετική φυσιογνωμία προικισμένο με πολλαπλά και διαφορετικά προσόντα και ικανότητες, με δεδομένο ότι, για να είναι κάποιος καλός ηγέτης πρέπει να είναι ταυτόχρονα και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής. Μόνον έτσι θα μπορέσει να διαχειριστεί δημιουργικά και παραγωγικά το παρόν και το μέλλον της σχολικής μονάδας που διευθύνει (Πασιαρδής, 2004).

Καθώς οι στόχοι της σχολικής μονάδας δεν είναι στόχοι μόνον του/της διευθύντριας, αλλά είναι κοινοί για όλη τη σχολική μονάδα, χρειάζεται να δίνει ο ίδιος τις ευκαιρίες για ενεργό ανάμειξη των διδασκόντων στα δρώμενα της σχολικής μονάδας, να ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτούς και να επιβραβεύει τις προσπάθειες και πρωτοβουλίες με στόχο την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία όλης της σχολικής μονάδας (Ανθοπούλου, 1999, στο Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., σ. 24).

2.2 Το πλαίσιο έρευνας της «προβληματικής ηγεσίας»

Η δεξιότητα ενός ανθρώπου να προϊσταται σε μία ομάδα ατόμων, να επιδρά δηλαδή θετικά στη συμπεριφορά τους, με σκοπό τη συνεργασία και την υλοποίηση των στόχων της ομάδας, ονομάζεται ηγεσία. Η τελευταία, μπορεί να είναι φυσική ή τυπική. Φυσική είναι όταν ένα άτομο ξεχωρίζει σε μια ομάδα και αυτό γίνεται

αποδεκτό από τα άλλα μέλη, ενώ τυπική όταν κάποιος ηγείται λόγω της θέσης που κατέχει σε ένα οργανισμό (Μπατσιάς, Μπλέσιος, Ναζάκης, Τερζίδης και Κατσαλής, 2008). Βασικά στοιχεία της ηγεσίας είναι η αυτοπεποίθηση, η πίστη που μπορεί να έχει δηλαδή κάποιος για τον εαυτό του ότι μπορεί να τα καταφέρει, η πειστικότητα μέσω της αυθεντίας και του επαγγελματισμού αλλά και η συναισθηματική νοημοσύνη.

Σύμφωνα με τους (Heifetz, 1994; Hogan, Cruphy & Hogan, 1994; Hogan & Kaiser, 1995), ως ηγεσία, ορίζεται η άσκηση επιρροής ενός ατόμου σε κάποια άλλα άτομα, για σύντομο χρόνο, με σκοπό αυτά τα άτομα να ξεπεράσουν τις προσωπικές τους βλέψεις και ενδιαφέροντα και να οργανωθούν σε ομάδα θέτοντας κοινούς στόχους και προσφέροντας στην υλοποίησή τους για μακρύ χρονικό διάστημα. Συνεπώς, η ηγεσία ως όρος, οφείλει να ενώνει, να οργανώνει και να καθοδηγεί τους ανθρώπους, σε κοινούς στόχους ενισχύοντας και στηρίζοντας την προσπάθειά τους για την επίτευξη των στόχων αυτών όπως και τη θέσπιση νέων. (Howell & Avolio, 1992), (Eisenhardt, 1989; Mumford, Gressner, Connelly, O' Connor & Clifton, 1993).

Είναι γενικά αποδεκτό, ότι ο/η ηγέτης που καταφέρνει να πετύχει τους στόχους της ομάδας του και του οργανισμού του, παράλληλα με την πρόοδο υφισταμένων του, ανεξαρτήτως του χαρακτήρα του, θεωρείται εποικοδομητικός. Αντίθετα, όταν ασχολείται μόνο με τις ατομικές του βλέψεις και φιλοδοξίες αποτυγχάνοντας στους στόχους της ομάδας του είναι καταστροφικός. (Burns, 2003).

Η καταστροφική ηγεσία ορίζεται από τους Einarsen S., Aasland M. S., Skogstad A., (2007) ως *«η συστηματική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά εκ μέρους ενός ηγέτη, προϊσταμένου ή μάνατζερ, η οποία παραβιάζει το έννομο συμφέρον του οργανισμού, υπονομεύοντας ή/και καταστρέφοντας τους στόχους, τους σκοπούς, τους πόρους και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και/ή την παρακίνηση, την ευημερία, ή την εργασιακή ικανοποίηση των υφισταμένων»*

Αρκετές θεωρητικές μελέτες του παρελθόντος εμφανίζουν την καταστροφική ηγεσία συνδεδεμένη με αρνητικά αποτελέσματα σε διάφορους τομείς όπως οργανωσιακή δέσμευση, εργασιακή απόδοση, σχέσεις μεταξύ ηγετών κι εργαζομένων, εργασιακή ικανοποίηση και η σχετική στέρηση.

Αξίζει να σημειωθεί πως η προβληματική ηγεσία περιλαμβάνεται σε μια σειρά από επιβλαβείς συμπεριφορές. Από μια οπτική, καταστροφική είναι η συμπεριφορά του

ηγέτη που συστηματικά κι επαναλαμβανόμενα προβαίνει σε ενέργειες που βλάπτουν το συμφέρον ενός οργανισμού καταστρατηγώντας τους στόχους και τις λειτουργίες του, κι αποβαίνουν επιβλαβείς για την αποτελεσματικότητα, τα κίνητρα και την εργασιακή ικανοποίηση των υποστηρικτών του. Από μια άλλη οπτική, ο/η καταστροφικός ηγέτης επηρεάζει κατ' επανάληψη σε ένα μακρύ χρονικό πλαίσιο, τις δραστηριότητες και εμπειρίες αλλά και τις σχέσεις των μελών μιας ομάδας με στοχευμένο τρόπο ώστε να δημιουργηθεί αρνητικό και εχθρικό κλίμα μέσα σ αυτήν (Yukl, 2006).

Προκύπτει λοιπόν, πως η συστηματικότητα κι επανάληψη των εκδηλώσεων της συμπεριφοράς του ηγέτη με διάρκεια και περιοδικότητα αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της καταστροφικής ηγεσίας (Tepper, 2000) αφορώντας τόσο σωματικές ενεργητικές εκδηλώσεις, όσο και λεκτικές και παθητικές.

Κατά το εννοιολογικό μοντέλο των Einarsen S.Aasland M.S., Skogstad A., (2007) μπορούμε να χωρίσουμε την καταστροφική ηγεσία σε τρεις βασικές κατηγορίες: την τυραννική, την εκτροχιασμένη και την υποστηρικτική- άπιστη καταστροφική ηγεσία. Η τυραννική καταστροφική ηγεσία επικεντρώνει στη χρήση ταπεινωτικών και απαξιωτικών μεθόδων από τον ηγέτη, με σκοπό την αύξηση της αποδοτικότητάς των υφισταμένων του και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Ακόμη, στη δημιουργία ομάδων μέσα από τις όποιες αναδύονται ευνοούμενα και μη ευνοούμενα μέλη, επικράτηση της καχυποψίας μεταξύ των μελών της ομάδας, και στοχοποίηση ατόμων. Από την άλλη πλευρά, η εκτροχιασμένη καταστροφική ηγεσία μπορεί να είναι αρνητική τόσο για τον οργανισμό (απουσίες, απάτη, κλοπές) όσο και για τους υφισταμένους με συμπεριφορές όπως ο εκφοβισμός (bullying), η ταπείνωση, η εξαπάτηση, χειραγώγηση, η απάτη και η παρενόχληση των υποστηρικτών από τον ηγέτη (Conger 1990, Shackleton (1995). Τέλος, η υποστηρικτική- άπιστη καταστροφική ηγεσία περιγράφει συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από υπερβολική χαλάρωση, υπεξαίρεση, κλοπή και προσφορά βοήθειας σε απάτη.

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία συναντάμε τον προβληματικό-κακό ηγέτη, με διάφορα ονόματα, όπως 'τοξικός' (Lipman- Blumen, 2008), 'κακοποιοί' (Tepper, 2000), 'τύραννοι' (Ashforth, 1994) και 'καταστροφικοί' (Einarsen, Aasland & Skogstad, 2007).

Αξίζει να τονισθεί πως η 'κακή' προσωπικότητα του ηγέτη θεωρείται ως κυριότερη αιτία εμφάνισης της προβληματικής ηγεσίας (Hogan & Hogan, 2001; Hogan &

Kaiser, 2005). Την προσωπικότητα αυτή στοιχειοθετούν διάφορα χαρακτηριστικά όπως μεγαλομανία, εγωκεντρισμός, εξαπάτηση, επιφανειακά συναισθήματα, απουσία συναίσθησης και μεταμέλειας, ανευθυνότητα, παρορμητικός, αδιαφορία και παραβίαση των οργανωσιακών νορμών (Hare & Neumann, 2008). Τα χαρακτηριστικά αυτά, ευθύνονται για την πρόκληση πολλών αρνητικών συμπεριφορών και εργασιακού άγχους (Babiak & Hare, 2006) ενώ παράλληλα οδηγούν στην δημιουργία κάποιων αρνητικών ιδιοτήτων στην προσωπικότητα του ηγέτη τις οποίες οι Leslie και VanVelsor διαχώρισαν στις εξής κατηγορίες:

- φτωχές διαπροσωπικές δεξιότητες (ψυχρότητα, αλαζονεία, αναισθησία, και υπέρμετρη φιλοδοξία).
- αδυναμία ολοκλήρωσης έργου (αδυναμία ακολουθίας προγράμματος, προδοσία εμπιστοσύνης).
- αδυναμία σχηματισμού ομάδας και
- αδυναμία αποτελεσματικής μετάβασης σε νέα εργασιακή θέση έπειτα από προαγωγή (Leslie & VanVelson, 1996).

Όπως είναι φανερό, η καταστροφική συμπεριφορά ενός ηγέτη δεν επηρεάζει αποκλειστικά ένα και μόνο άτομο, αλλά έχει πολλαπλούς αποδέκτες.

Αποδέκτης μπορεί να είναι ο ίδιος ο ηγέτης, ο οποίος κινδυνεύει να υποστεί τις αρνητικές συνέπειες της συμπεριφοράς του με την επίπληξη, την υποβάθμιση, την απόλυση, ή κατά κάποιο άλλο τρόπο την αποτυχία να εξελίξει την καριέρα του μέσα στο περιβάλλον ενός οργανισμού (Bentz, 1985, Leslie & VanVelsor, 1996, McCall & Lombardo, 1983). Ακόμη, αποδέκτης μπορεί να είναι ο οργανισμός, τα μέλη του καθώς και οι εξωτερικοί συμμετέχοντες και συνεργάτες. Αυτή η περίπτωση προκύπτει όταν ο ηγέτης γίνεται αιτία πρόκλησης ατυχών και δυσάρεστων γεγονότων στα συγκεκριμένα άτομα. (Hogan & Kaiser, 2005; Kaiser & Hogan, 2007).

Ποιοτικά χαρακτηριστικά του καταστροφικού ηγέτη

Την προσωπικότητα του ηγέτη διαμορφώνουν και αναδεικνύουν και κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση συμπεριφορών με καταστροφικά αποτελέσματα. Η ταυτόχρονη συνύπαρξη όλων αυτών των χαρακτηριστικών είναι απαραίτητη καθώς ο μεμονωμένος εντοπισμός κάποιου ή

κάποιων από αυτά είναι ανεπαρκής παράγοντας ώστε να εκδηλώσει ο ηγέτης καταστροφική συμπεριφορά.

α. Χάρισμα: Το χάρισμα είναι βασικό χαρακτηριστικό του καταστροφικού ηγέτη (Conger, 1990; Hogan et al, 1990; Howell & Avolio, 1992; O' Connor et al, 1995) χωρίς να σημαίνει ότι και κάθε χαρισματικός ηγέτης είναι απαραίτητα και καταστροφικός ηγέτης. Τρία στοιχεία του χαρίσματος εντοπίζονται στο καταστροφικό ηγέτη: το όραμα, η ικανότητα αυτοπροβολής και τα αποθέματα ενέργειας.

β. Ανάγκη άσκησης εξουσίας: Ο καταστροφικός ηγέτης χρησιμοποιεί την εξουσία για την προώθηση των προσωπικών του στόχων και επιδιώξεων (Conger, 1990; Howell & Avolio, 1992; Sankowsky, 1995, Krasikova et al 2013). Αντίθετα οι ηθικοί ηγέτες χρησιμοποιούν την εξουσία προς όφελος του συνόλου.

γ. Ναρκισσισμός: περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως τάση προς κυριαρχία, μεγαλομανία, αλαζονεία, διεκδίκηση δικαιωμάτων κι εγωιστικό κυνήγι απόλαυσης (American, Psychiatric Association, 2000; Rosenthal & Pittinsky, 2006). Ο ηγέτης με ναρκισσιστική προσωπικότητα είναι εγωκεντρικός, πολύ ανταγωνιστικός και ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση μόνο των δικών του υψηλών στόχων χωρίς να ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των άλλων. Κάποιοι θεωρούν ότι σχετίζεται με την καταστροφική ηγεσία (Conger, 1990; Hogan et al, 1990; House & Howell, 1992; Maccoby, 2000; O' Connor et al, 1995; Rosenthal & Pittinsky, 2006; Sankowsky, 1995).

δ. Αρνητικές εμπειρίες ζωής: Οι αρνητικές εμπειρίες ζωής συνδέονται με τον ναρκισσισμό και την κοινωνική χρήση εξουσίας (McClelland, 1970, 1975; Rosenthal & Pittinsky, 2006). Αρκετοί καταστροφικοί ηγέτες έχουν δυσάρεστες εμπειρίες ζωής σαν παιδιά όπως κακοποίηση, γονεϊκή εγκληματικότητα, γονείς με ψυχιατρικά προβλήματα, κλπ. (Have, 1993, Katz, 1997, Montefiore, 2004, Raffy, 2004, O' Connor et al, 1995), οι οποίες προκαλούν στα άτομα αξεπέραστα τραύματα (Garmezy & Masten, 1994).

ε. Ιδεολογία μίσους: Αυτός ο τρόπος σκέψης ενδέχεται να προκύπτει από τις δυσκολίες στις οποίες υποβλήθηκε ο ηγέτης κατά την παιδική του ηλικία, οι οποίες του έχουν δημιουργήσει μια ιδεολογία μίσους στον τρόπο αντιμετώπισης του κόσμου και νομιμοποιεί την χρήση βίας αφού και ο ίδιος την έζησε σαν παιδί (Strange & Mumford, 2002, Krasikova et al 2013).

Συνοψίζοντας είναι φανερό πως η προβληματική ή καταστροφική ηγεσία προκαλεί ως επί το πλείστον αρνητικά αποτελέσματα, τα οποία υποβαθμίζουν την ποιότητα ζωής των υφισταμένων αποσπώντας τους από τους δικούς τους στόχους (Hogan & Kaiser, 2005), ενώ ταυτόχρονα σχετίζεται με τον εξαναγκασμό και τον εκφοβισμό υπονομεύοντας την πειθώ και την δέσμευση (Howell & Avolio, 1992; Sankowsky, 1995; Einarsen, 2000; Einarsen et al, 2007). Πιθανότατα γι' αυτόν τον λόγο ο καταστροφικός ηγέτης χαρακτηρίζεται περισσότερο ως δεσποτικός τύραννος (Epitropaki & Martin 2004) και λιγότερο ως αυθεντικός κυρίαρχος ηγέτης (Freud, 1921), ο οποίος προβάλλει ένα εγωιστικό προφίλ αποβλέποντας στους προσωπικούς του στόχους και αδιαφορώντας για τις υπάρχουσες ανάγκες των υποστηρικτών και του οργανισμού του (Bass & Steidlmeier, 1999; Conger, 1990; Howell, 1988; Howell & Avolio, 1992; McClelland, 1970,1975; O' Connor et al, 1995; Rosenthal & Pittinsky, 2006), καθιστώντας έτσι αδύνατη την ανάπτυξη, ενδυνάμωση κι ενασχόληση των υποστηρικτών του (Conger, 1990).

2.3 Η διάσταση της «υποτίμησης» και «απαξίωσης» των υφισταμένων

Η “υποτίμηση” και η “απαξίωση” των υφισταμένων από το διευθυντή στον εργασιακό χώρο εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο κακομεταχειριστικής συμπεριφοράς η οποία χαρακτηρίζει έναν ηγέτη ως προβληματικό. Σύμφωνα με τους (Schyns & Schilling 2013) *“το ποσοστό των προβληματικών ηγετών φαίνεται να είναι σημαντικό και οι επιπτώσεις επί των υφισταμένων τους σοβαρές”*. Φαίνεται λοιπόν πως η «προβληματική» ηγετική συμπεριφορά αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα, που δεν μπορεί να αγνοηθεί. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί και το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας. Η παγκόσμια βιβλιογραφία έχει να επιδείξει πληθώρα ερευνών πάνω στο θέμα της σκοτεινής ηγεσίας . Αξίζει όμως να αναφερθεί, πως παρόλο που υπάρχει αυξητική τάση φαινομένων προβληματικής συμπεριφοράς από τους προϊστάμενους, δεν υπάρχει επαρκής έρευνα των αιτιών που προκαλούν αυτή τη συμπεριφορά (Martinko et al.2013).

Η υποτιμητική και απαξιωτική αντιμετώπιση εκ μέρους του προϊστάμενου εκδηλώνεται συχνά με συμπεριφορές όπως: δημόσιος χλευασμός, παραβίαση ιδιωτικότητας άστοχη επίρριψη ευθυνών έλλειψη σεβασμού (Tepper et. al.,2006)

δημόσια κριτική κι επιπλήξεις πράξεις που έχουν σκοπό να ντροπιάσουν και να ταπεινώσουν, εκφράσεις που δείχνουν προκατάληψη ρατσιστικές σεξιστικές), εκρήξεις θυμού (Bies, 2000), εκφοβισμό, απόκρυψη σημαντικών πληροφοριών, επιθετικότητα ταπείνωση ,εξευτελισμό μπροστά σε άλλους Keashly,1998)

Ο Blake Ashford (1994,1997) χρησιμοποιεί τον όρο “μικροπρεπής τυραννία (petty tyranny)” για να περιγράψει την “προβληματική” ηγεσία. Ως μικροπρεπής τυραννία ορίζεται *«η χρήση της δύναμης και εξουσίας ενός ανθρώπου με καταπιεστικό, ιδιότροπο και ίσως εκδικητικό τρόπο (π.χ. αυθαιρεσία και αυτοεπιβεβαίωση, μείωση των άλλων, έλλειψη σεβασμού και φροντίδας, εξαναγκαστικό στυλ επίλυσης διαφορών, αποθάρρυνση της πρωτοβουλίας, ανεξήγητες τιμωρίες)»* B. Ashforth, (1994, 1997). Σύμφωνα με την θεωρία του η συγκεκριμένη οργανωσιακή συμπεριφορά, είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης συγκεκριμένων ανθρώπων, σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και εξαρτάται από συγκεκριμένους παράγοντες .

Βάσει λοιπόν του μοντέλου που ανέπτυξε ο B.Ashforth η αυθαιρεσία και αυτοπροβολή του προϊσταμένου, η υποτίμηση και απαξίωση του έργου και της προσωπικότητας των υφισταμένων, η έλλειψη σεβασμού και ενδιαφέροντος για τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες των υφισταμένων, ο εξαναγκαστικός τρόπος επίλυσης διαφορών (επιβολή της δικής του άποψης), η αποθάρρυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών εκ μέρους των υφισταμένων και οι αδικαιολόγητες τιμωρίες, δημιουργούν συνθήκες τυραννικής ηγεσίας και διαμορφώνουν ένα αρνητικό κλίμα επιφέροντας στους εργαζομένους επιπτώσεις όπως α) Χαμηλή υποστήριξη του ηγέτη, β) Αίσθηση ανικανότητας και αποξένωσης από την εργασία και το χώρο εργασίας, γ) Χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή απόδοση, δ) Χαμηλή συνοχή της ομάδας, ε) Μεγάλη αγανάκτηση, στρες και αντίδραση.

Τύποι προβληματικής και απαξιωτικής συμπεριφοράς του προϊσταμένου, παρουσιάζονται και από τον Terper (2000) όπου σύμφωνα με την έρευνά του, οι εργαζόμενοι αναφέρουν πως ο προϊστάμενός τους, τους εξευτελίζει, χαρακτηρίζει τις σκέψεις τους ανόητες, δεν τους απευθύνει το λόγο, τους προσβάλλει ενώπιον άλλων, παραβιάζει τον ιδιωτικό τους χώρο, δεν αναγνωρίζει και δεν επιβραβεύει κοπιαστικές εργασίες τους, τους θυμίζει τα λάθη τους, τους καταλογίζει δικές του ευθύνες, τους σχολιάζει αρνητικά, είναι αγενής, λέει ψέματα τους αποτρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους , τους χαρακτηρίζει ανίκανους, ξεσπά το θυμό του πάνω τους, δεν τηρεί τις υποσχέσεις του. Όλα αυτά έχουν αρνητικές επιπτώσεις στους εργαζομένους στους

οποίους παρατηρείται δυσαρέσκεια, έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης, μειωμένη παραγωγικότητα, εγκατάλειψη εργασίας (Terper et.al.,2006).

Όσον αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται να ισχύουν περίπου τα ίδια. Η συμπεριφορά των κακομεταχειριστών διευθυντών δε διαφέρει από εκείνη των κακομεταχειριστών ηγετών των επιχειρήσεων και οργανισμών (Blase & Blase, 2004). Πιο συγκεκριμένα οι διευθυντές σχολικών μονάδων φαίνεται να παρουσιάζουν συμπεριφορές όπως: έλλειψη δικαιοσύνης, μεροληψία, διακρίσεις, προτιμήσεις σε κάποια άτομα, έλλειψη αναγνώρισης, αρνητική κριτική ενώπιον τρίτων, αδιαφορία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ψέματα, απειλές, άδικες αξιολογήσεις. Τα φαινόμενα αυτά είναι ιδιαίτερα επιβλαβή τόσο για την επαγγελματική όσο και για την προσωπική ζωή των υφισταμένων. Εκπαιδευτικοί που έχουν υποστεί τέτοιου είδους απαξιωτικές συμπεριφορές, έχουν εκφράσει ότι υποφέρουν από αποπροσανατολισμό, έχουν υποστεί εξευτελισμό και διακατέχονται από συναισθήματα μοναξιάς και χαμηλής αυτό-εκτίμησης. Επίσης, η κακομεταχείριση των διευθυντών τούς έχει προκαλέσει εκτεταμένα ψυχολογικά προβλήματα, όπως χρόνια φοβία, στρες, θυμό και κατάθλιψη, χωρίς να εκλείπουν ψυχοσωματικά συμπτώματα. Μάλιστα, πολλές από τις συνέπειες της τοξικής ηγεσίας απαντώνται και μέσα στον ίδιο τον σχολικό χώρο, καθώς επηρεάζονται οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, δημιουργούνται προβλήματα κατά τη διδασκαλία, και δεν λειτουργεί σωστά η διαδικασία λήψης αποφάσεων. Δυστυχώς δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών κι έτσι τα δεδομένα είναι σχετικά περιορισμένα όσον αφορά τη σχολική ηγεσία. Οι Blase και Blase, (2004) επισημαίνουν την έλλειψη στοιχείων στο σχολικό χώρο, σημειώνοντας πως αυτή η έλλειψη πιθανότατα να οδηγήσει σε επισφαλή συμπεράσματα.

Σε γενικές, όμως, γραμμές, η ηγετική συμπεριφορά διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό των επιπέδων ευζωίας των εργαζομένων (Dunlap, 1994; Landy, 1992) δεδομένου ότι οι ηγέτες προφανώς ασκούν έντονες επιδράσεις στον εκάστοτε εργαζόμενο, οι οποίες μάλιστα είναι στατικά σημαντικότερες από άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές που μπορεί να επηρεάσουν τα επίπεδα εργασιακής ευζωίας (Seltzer & Numerof, 1988). Αυτό σημαίνει ότι η καταστροφική ηγεσία αποτελεί ένα φαινόμενο πολύ πιο σημαντικό από απλώς κάτι άσχημο που μπορεί να τύχει σε κάποιον εργαζόμενο (Gilbreath, 2004).

Κεφάλαιο 3: Ο προγραμματισμός και η διοίκηση στους οργανισμούς και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση

3.1 Η διάσταση του προγραμματισμού στους οργανισμούς / τις σχολικές μονάδες και ο ρόλος του διευθυντή/της διευθύντριας

Η βάση της διαδικασίας της διοίκησης είναι ο σχεδιασμός- προγραμματισμός, ο οποίος εφαρμόζεται σε όλους τους οργανισμούς, ανεξαρτήτως μεγέθους και νομικής μορφής. Πρώτος ο Taylor τόνισε την σπουδαιότητα της διοικητικής αυτής λειτουργίας υποστηρίζοντας ότι όλες οι ενέργειες των εργαζόμενων πρέπει να είναι αποτέλεσμα του προγραμματισμού της διοίκησης του οργανισμού τους (Taylor, 1947:26). Στις μέρες μας, η ανάγκη προσαρμογής των οργανισμών στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα, λόγω των ραγδαίων μεταβολών που υφίστανται συνεχώς, καθιστά τον προγραμματισμό ένα πολύτιμο εργαλείο για την οργάνωση της κοινωνικής ζωής. Επομένως, οι σύγχρονοι οργανισμοί για να αποφύγουν τους κινδύνους που εγκυμονεί η παγκοσμιοποίηση της ανταγωνιστικότητας, χρειάζονται συνεχή και συστηματικό προγραμματισμό. (Α.Σαΐτη, Χ. Σαΐτης 2012:90).

Όλες οι εκπαιδευτικές μονάδες, δηλαδή οι οργανισμοί που παρέχουν διάφορες μορφές εκπαίδευσης, διοικούνται. Ο προγραμματισμός ως αφετηρία της όλης διαδικασίας και ως η πιο σημαντική από όλες τις λειτουργίες διοίκησης αμβλύνει την απόσταση μεταξύ της θέσης που βρίσκεται ένας οργανισμός και εκείνης που επιθυμεί να βρεθεί στο άμεσο χρονικό διάστημα. Κατά τον Κουτούζη (Κουτούζης, 1999α) είναι ο καθορισμός των αντικειμενικών σκοπών και των μεθόδων προσέγγισής τους και *“η βασικότερη λειτουργία της διοίκησης, καθώς μειώνει τις πιθανότητες λάθους καρπώνεται ευκαιρίες και επιταχύνει το συντονισμό”*.

Ο Andrew Dubrin (1998:128) ορίζει τη διοικητική αυτή λειτουργία ως τη διαδικασία καθιέρωσης στόχων και αντικειμενικών σκοπών και επίδειξης του τρόπου ανταπόκρισης σ' αυτούς. Αυτό σημαίνει πως τα διοικητικά στελέχη έχουν τη διαχείριση του μέλλοντος αντί να βασίζονται στη διαίσθηση και την τύχη. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ζευγαρίδης, 1983, Μπανταλούκας, 1964), ο σχεδιασμός αφορά στη γενική σύλληψη των στόχων μιας μελλοντικής προσπάθειας. Πρόκειται για μια επιδίωξη όσων θέλουμε να πετύχουμε στο μέλλον, σε σχέση με τα μέσα που έχουμε αποφασίσει να δεσμεύσουμε γι' αυτό το σκοπό. Είναι η βασική κι αρχική λειτουργία

της διοίκησης που «γεφυρώνει» το χάσμα του «εκεί που βρισκόμαστε» με το «εκεί που θέλουμε» να φθάσουμε. (Σαΐτης Χ., 1992: 32). Γενικά ο σχεδιασμός βοηθά τα ηγετικά στελέχη να σκέπτονται ευρύτερα και να προετοιμάζουν τις εξελίξεις αντί να τις ακολουθούν. Ο Fayol (1949) θεωρεί την πρόβλεψη ως αρχή κάθε διοικητικής δραστηριότητας, αφού βάσει αυτής επινοούνται και διατυπώνονται οι γενικές γραμμές του σχεδιασμού. Διαφορετικά, η απρογραμμάτιστη δράση αποτελεί μια τυχαία δραστηριότητα που δεν παράγει τίποτε άλλο παρά χάος (Goetz,1949:63). Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός προηγείται επομένως των λοιπών διοικητικών λειτουργιών, γιατί όλες οι επιμέρους δραστηριότητες (οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχος) στοχεύουν στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού, που καθορίστηκαν προφανώς κατά τη διαδικασία της λειτουργίας του σχεδιασμού προγραμματισμού.

Ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση μπορεί να πάρει δυο μορφές: του λειτουργικού-τακτικού προγραμματισμού και του στρατηγικού προγραμματισμού. Ο λειτουργικός-τακτικός προγραμματισμός, είναι βραχυπρόθεσμος (ένα σχολικό έτος) και έχει άμεση σχέση και επαφή με τις καθημερινές λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Ο στρατηγικός προγραμματισμός είναι μακροχρόνιος και εστιάζεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας. Είναι μια λειτουργία κρίσιμη από την οποία εξαρτάται η επιτυχής πορεία και η προοπτική της σχολικής μονάδας. Ο σχεδιασμός σε μια σχολική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά και συντονιστικά. Καθορίζει ουσιαστικά την πορεία της, οριοθετώντας τους στόχους και προσανατολίζοντάς την σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία διαμορφώνονται οι αναγκαίες προϋποθέσεις συντονισμού για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Παράλληλα μειώνονται οι πιθανότητες κάποιου ανεπιθύμητου συμβάντος και δίνονται δυνατότητες εκμετάλλευσης ευκαιριών.

Η λήψη αποφάσεων από τη διοίκηση συνδέεται με τη διαδικασία του προγραμματισμού (Ζαβλανός,1984) και περιλαμβάνει τις εξής ενέργειες: α) Καθορισμός των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού, β) Προσδιορισμός της υφιστάμενης κατάστασης του οργανισμού, γ) Καταγραφή εναλλακτικών λύσεων ή προτάσεων, δ) Επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής λύσης ή πρότασης, ε) Εφαρμογή και υλοποίηση του προγράμματος δράσης που επιλέχθηκε, στ) Αξιολόγηση της υλοποίησης και των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Η λειτουργία του αφορά τη μελλοντική δράση της εκπαιδευτικής μονάδας και πρέπει να καλύπτει ορισμένες

προϋποθέσεις, όπως: α) να καθορίζονται με σαφήνεια οι επιμέρους στόχοι, β) να συμμετέχουν στη διαδικασία του όλοι οι φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας (διοικητικά στελέχη, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κλπ.), γ) να καταλήγει σε αντικειμενικά, σαφή και ευέλικτα σχέδια-προγράμματα, δ) να υπάρχει καλός συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων μερών. Βέβαια, αυτή η λειτουργία του είναι μια δύσκολη υπόθεση και δεν εξαρτάται μόνο από τις ικανότητες των εμπλεκόμενων. Πολλές φορές επηρεάζεται αρνητικά από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες όπως: η αβεβαιότητα του οργανωσιακού περιβάλλοντος, η έλλειψη χρόνου και η αύξηση των εξόδων, η αντίσταση στην αλλαγή από το εσωτερικό της εκπαιδευτικής μονάδας και τέλος η επίδραση από εξωοργανωσιακούς παράγοντες (Σαΐτης Χ., 2002, σσ.74-81). Γενικά, μπορεί να ειπωθεί ότι ο σχεδιασμός-προγραμματισμός: •αποτελεί την κύρια και αρχική λειτουργία της διοίκησης •είναι μια πολύπλοκη διανοητική διαδικασία, που θέτει την κατεύθυνση την οποία ο οργανισμός πρέπει να ακολουθήσει και πρότυπα τα οποία διευκολύνουν τον έλεγχο •προϋποθέτει λήψη αποφάσεων μεταξύ εναλλακτικών λύσεων για μια μελλοντική πορεία δράσης και •στοχεύει να βοηθήσει κυρίως τα μέλη του οργανισμού να συνεργαστούν αρμονικά χωρίς επικαλύψεις ενεργειών και σπατάλη χρόνου και κατά προέκταση να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Συμπερασματικά, η λειτουργία του σχεδιασμού-προγραμματισμού έχει γίνει απαραίτητο εργαλείο για τα διοικητικά στελέχη των σύγχρονων οργανισμών. Αυτό δικαιολογείται από τα πολλά θετικά στοιχεία που απορρέουν από τη διαμόρφωση των στόχων, τη συντονισμένη προσπάθεια, τη μείωση των επικαλύψεων, των άσκοπων ενεργειών και φυσικά των παραλείψεων (Σαΐτης, 2008).

Παρόλο που η διαδικασία προγραμματισμού δεν εξασφαλίζει την καλύτερη δυνατή λύση, βελτιώνει τις πιθανότητες επιλογής της και προετοιμάζει τον οργανισμό για την υλοποίησή της. Απαιτεί δεξιότητες συνολικής θεώρησης και η αποτελεσματικότητά της περιορίζεται λόγω του ανθρώπινου παράγοντα. Ο προγραμματισμός στην εκπαιδευτική μονάδα είναι μια ιδιαίτερη πολύπλευρη προσπάθεια «πρόβλεψης και διαμόρφωσης του μέλλοντος» και της ιδιομορφίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, αλλά, παράλληλα, κρίσιμη διαδικασία, αν θεωρήσουμε τον προγραμματισμό «ως μια τεχνική, η οποία βοηθάει τους διευθυντές – ηγέτες να ανταποκριθούν σε ένα όλο και περισσότερο ταραχώδες περιβάλλον, καθώς και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι οργανισμοί» (Glather R. & Weindling D., σ. 4).

Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός είναι καθήκον της πολιτείας και σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος ορίζεται ότι *η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της ηθικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και τη διάπλαση αυτών ως ελεύθερων πολιτών.*

Το σύστημα διοίκησης των ελληνικών σχολικών μονάδων χαρακτηρίζεται ως σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες και όχι ως σύστημα διοίκησης με βάση στόχους (Λαϊνάς Α., 2000:32) Οι οποιεσδήποτε στρατηγικές βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου αποφασίζονται κεντρικά, είναι αποσπασματικές και δεν εντάσσονται σε ένα μακροπρόθεσμο και συνολικό σχεδιασμό της πολιτικής της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι σχολικές μονάδες έχουν μικρή αυτονομία και οι αποφάσεις τους αφορούν μόνο σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το πρόγραμμα διδασκαλίας του σχολείου ή άλλες δραστηριότητες σχετικές με την υποστήριξη του διδακτικού έργου. Δηλαδή όλες οι προσπάθειες προγραμματισμού της σχολικής μονάδας επικεντρώνονται στις τρέχουσες δραστηριότητές της.

Ο σχεδιασμός σε εθνικό επίπεδο γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και είναι κατεξοχήν στρατηγικός, μακροπρόθεσμος. (χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, διορισμοί, μεταθέσεις, αποσπάσεις κ.ά.) Σε περιφερειακό επίπεδο ο σχεδιασμός ασκείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και είναι βραχυπρόθεσμος και λειτουργικός. Σε επίπεδο νομού ασκείται από τις αποκεντρωμένες περιφερειακές Υπηρεσίες Στήριξης της Εκπαίδευσης και είναι επίσης βραχυπρόθεσμος και λειτουργικός. Σχεδιάζεται η κατανομή και αξιοποίηση των πόρων στους Δήμους, η οργάνωση και εκτέλεση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο νομό. Οι διευθυντές/ντρίες Εκπαίδευσης φροντίζουν για την καλύτερη δυνατή λειτουργία των σχολείων τους.

Σε σχολικό επίπεδο ο σχεδιασμός-προγραμματισμός πραγματοποιείται από το διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς και έχει να κάνει κυρίως με θέματα καταμερισμού της εργασίας και της οργάνωσης της σχολικής ζωής.(Α.Σαΐτη, Χ.Σαΐτης, 2012:98-105). Συγκεκριμένα, ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου, ως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και το συντονισμό της σχολικής ζωής, πρέπει με την έναρξη της σχολικής χρονιάς:

α) Να ερευνήσει και να προγραμματίσει τις μελλοντικές δραστηριότητες του σχολείου, ώστε να κατευθύνονται στην υλοποίηση των αντικειμενικών σκοπών του ιδρύματος.

β) Να συγκαλέσει το σύλλογο διδασκόντων, προκειμένου να κατανεμηθεί το διδακτικό και εξωδιδακτικό έργο στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

γ) Να ξανασυγκαλέσει το σύλλογο διδασκόντων μετά από μερικές ημέρες, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις (με βάση τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τις τάξεις ή τα τμήματά τους) για γενικά θέματα λειτουργίας του σχολείου, όπως είναι: η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, ο προγραμματισμός για την πραγματοποίηση σχολικών εορτών, σχολικών εκδρομών- διδακτικών επισκέψεων και σχολικών εκδηλώσεων, ο προγραμματισμός συγκέντρωσης γονέων όλων των μαθητών της σχολικής μονάδας, οι κάθε είδους εκδηλώσεις και δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες του διδακτικού προγράμματος και φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα και με έργα πολιτισμικής αξίας σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο κ.ά..

δ) Να καταρτίσει, με βάση τις αποφάσεις που λήφθηκαν από το σύλλογο διδασκόντων, μνημόνιο ενεργειών για όλο το διδακτικό έτος, που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

ε) Να τηρεί , εβδομαδιαίο χρονοδιάγραμμα άσκησης των καθηκόντων του, επειδή ο χρόνος είναι μοναδικός πόρος και μάλιστα ανελαστικός (Drucker, 1998, Σαΐτης 2008). Αυτό σημαίνει ότι ο χρόνος που χάνεται δεν μπορεί να αναπληρωθεί ποτέ πια. Είναι λοιπόν φανερό πως η επιτυχία του προσωπικού προγραμματισμού βρίσκεται στη σωστή χρήση του χρόνου . Κατά συνέπεια ο διευθυντή/της διευθύντριας σχολείου πρέπει να γνωρίζει τους στόχους του σχολείου και τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξή τους, όπως και τη σειρά εκτέλεσης της κάθε δραστηριότητας. Φυσικά, ο πολυδιάστατος ρόλος του διευθυντή και οι απαιτήσεις της θέσης του δεν τον διευκολύνουν στην αποτελεσματική κατανομή του χρόνου του, μια που πρέπει να βρίσκεται παντού ανά πάσα στιγμή, ασχολούμενος με όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την εσωτερική και εξωτερική πραγματικότητα του σχολείου του. Παρόλα αυτά όμως ένας διευθυντής σχολείου μπορεί να χρησιμοποιήσει το χρόνο του αποτελεσματικά, αν: 1) καταγράψει όλες τις δραστηριότητες και κάνει ορθολογική κατανομή του έργου ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, 2) ταξινομήσει τις

δραστηριότητες των σχολείων του σε βραχυπρόθεσμα προγράμματα (π.χ. διάρκειας δύο εβδομάδων) 3) κάνει καλή οργάνωση της διοικητικής εργασίας, 4) οργανώνει με προσοχή τις επισκέψεις των γονέων των μαθητών και τις συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων. Ιδιαίτερα στην περίπτωση οργάνωσης των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων πρέπει να προσδιορίζει επακριβώς τον τόπο, το χρόνο και το θέμα (ή τα θέματα) που θα συζητηθούν. Ακόμη, είναι ανάγκη να αποφεύγει τη σπατάλη χρόνου κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων αρχίζοντας κανονικά τη συνεδρίαση και παρακολουθώντας-ελέγχοντας τη ροή της συζήτησης (Σαΐτης, 1992, Ζαβλανός, 1998 Σαΐτης, 2008).

Είναι λοιπόν φανερό, πως για να καταφέρει ένας διευθυντής να προγραμματίζει και να οργανώνει σωστά τις δραστηριότητες του σχολείου του, πέρα από την οποιαδήποτε εμπειρία του πρέπει να επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης management και να εξασκηθεί σε διάφορες τεχνικές (π.χ. στη λήψη αποφάσεων, στην επικοινωνία κ.ά.) έτσι, ώστε: α) να γνωρίζει τις μεθόδους του σχεδιασμού-προγραμματισμού και να καθορίζει κύριους και μερικούς αντικειμενικούς σκοπούς, β) να μπορεί να χειρίζεται ορθολογικά τη χρήση του διαθέσιμου χρόνου του στα προβλήματα του σχολείου και την επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης, και τέλος γ) να αναπτύσσει τον αναγκαίο βαθμό συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους του για τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο (Σαΐτης, 2008).

3.2 Η διάσταση της διοίκησης στους οργανισμούς και τις σχολικές μονάδες και ο ρόλος του διευθυντή/της διευθύντριας

Η σπουδαιότητα της διοίκησης ήταν γνωστή στους ανθρώπους από τα αρχαία ακόμη χρόνια. Στην πραγματικότητα η διοίκηση εφαρμόζεται και ασκείται εδώ και χιλιετίες από τότε που άρχισαν να σχηματίζονται οι πρώτες κοινωνικές ομάδες και έπρεπε να οργανωθούν σε έναν κοινό στόχο. Ωστόσο, η διοίκηση ως επιστήμη άρχισε να καθιερώνεται στις αρχές του 20ου αιώνα. (Καμπουρίδης, 2002:35-36).

Σύμφωνα με τους Koontz & Donnell, (1984: 19), η διοίκηση είναι «η σημαντικότερη περιοχή της ανθρώπινης δραστηριότητας» ενώ βασικό καθήκον των διοικητών είναι ο σχεδιασμός και η δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος με ομαδικό πνεύμα και συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους. Θεωρούν ακόμη απαραίτητη προϋπόθεση της διοίκησης τον προγραμματισμό – σχεδιασμό, την τέχνη, δηλαδή τον τρόπο για την επίτευξη των στόχων. Οι ερευνητές τονίζουν ότι η επιστήμη συμπληρώνει την τέχνη.

Τα διοικητικά στελέχη δηλαδή πρέπει να έχουν και την υποδομή της επιστήμης, αλλά και να ξέρουν και τον τρόπο να χρησιμοποιήσουν έτσι ώστε να διαμορφώσουν το κατάλληλο πλαίσιο αρμονικής συνεργασίας πάνω σε κοινούς στόχους και οράματα. .

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η οργάνωση και η διοίκηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων (Μπάκας, 2010: 2). Η εκπαίδευση ως χώρος άσκησης διοίκησης, παρουσιάζει αρκετά κοινά στοιχεία με άλλους χώρους, εμφανίζει όμως και κάποιες ιδιαιτερότητες οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Σύμφωνα με τους Αναστασίου και Παπακωνσταντίνου (2013:28), βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι: «να συμβάλει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών». Ωστόσο, για να επιτευχθούν οι παιδαγωγικοί στόχοι, αναγκαία κρίνεται η σωστή διοίκηση και η κατανομή των πόρων αλλά και ο συντονισμός των λειτουργιών με τον πιο σωστό τρόπο.

Ο (Μιχόπουλος, 1993: 107) αναφέρει πως λειτουργίες που οφείλει να φέρει επιτυχώς εις πέρας ένα διευθυντικό στέλεχος είναι: ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος. Οι λειτουργίες αυτές εφαρμόζονται και από το διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007: 36-40).

Ο Ζαβλανός (1989), θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια πέρα από την επαρκή γνώση του αντικειμένου του θα πρέπει να διαθέτει διοικητικές ικανότητες στη διατύπωση των σκοπών που πρέπει η ομάδα να υλοποιήσει, στον προγραμματισμό και οργάνωση του έργου και των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν και στον έλεγχο των αποτελεσμάτων έτσι ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές ενέργειες.

Σύμφωνα με το Σαΐτη (2008b:12), η διοίκηση ως μέθοδος βασίζεται στα επιστημονικά προσόντα και γνώσεις, στην εμπειρία αλλά και στις δεξιότητες-ικανότητες των προσώπων που διευθύνουν τον οργανισμό. Πιο συγκεκριμένα για τη σχολική μονάδα επισημαίνει ότι τη λειτουργία της την καθορίζουν συγκεκριμένοι συντελεστές όπως: α) το ανθρώπινο, εκπαιδευτικό και μαθητικό δυναμικό, β) μέσα και υλικοτεχνικός εξοπλισμός, γ) χώρος στον οποίον ασκείται εκπαίδευση και δ) χρόνος στη διάρκεια του οποίου υλοποιείται το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Η διοικητική οργάνωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης, το εθνικό, το περιφερειακό, το επίπεδο νομού και το σχολικό. Η

εξουσία πηγάζει από το Υπουργείο Παιδείας και καταλήγει στην κατώτερη ιεραρχικά βαθμίδα, που είναι η σχολική μονάδα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (Π.Δ. 45/1993), σε εθνικό επίπεδο, ο Υπουργός Παιδείας πέρα από τις γενικές αρμοδιότητες είναι υπεύθυνος για αποφασιστικές αρμοδιότητες που αφορούν θέματα σπουδών, προσωπικού, διοικητικών και οικονομικών υποθέσεων. Είναι φανερό λοιπόν ότι η κεντρική διοίκηση διαμορφώνει λεπτομερειακά τον τρόπο άσκησης της εξουσίας στα κατώτερα κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης (Σαΐτη, 2006).

Στις σχολικές μονάδες τα όργανα διοίκησης είναι φυσικά πρόσωπα στα οποία έχει ανατεθεί η εκτέλεση διοικητικών πράξεων και η άσκηση πολλών δραστηριοτήτων, μέσα σε κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας. Η σχολική μονάδα εντάσσεται στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης και ασκεί τις αρμοδιότητές της τοπικά. Εντός της σχολικής μονάδας τα διοικητικά όργανα είναι: (Διευθυντής, Υποδιευθυντής και Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου), (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Από τα τρία αυτά διοικητικά όργανα τον πιο σημαντικό ρόλο έχει ο/η διευθυντής/ντρια. Η λειτουργία της διεύθυνσης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχολείο συνυπολογίζοντας ότι ο ανθρώπινος παράγοντας υπερτερεί στις σχολικές οργανώσεις από πλευράς «συντελεστών παραγωγής» και «προϊόντος» (Σαΐτης, 2005). Η λειτουργία της διεύθυνσης έχει να κάνει με την ανθρώπινη πλευρά της διοίκησης και το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και συσχετισμών που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών (Χατζηπαναγιώτου, 2008, σ. 33).

Ο/η διευθυντής/ντρια κατά τον Μπουραντά, (2002c:39,41) «είναι το υποκείμενο της διοίκησης, δηλαδή το άτομο που έχει και την ευθύνη και το δικαίωμα της αποτελεσματικής αξιοποίησης των πόρων μιας οργάνωσης». Ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου είναι επιφορτισμένος με διπλό ρόλο, αυτόν της ηγεσίας του σχολείου και αυτόν του διορισμένου υπαλλήλου των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Η διπλή του αυτή ιδιότητα, τον καθιστά αφενός εκτελεστικό όργανο της κεντρικής εξουσίας για τυπικά διαχειριστικά θέματα της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου και αφετέρου εκπρόσωπο ενός σύγχρονου, δημοκρατικού, συνεργατικού και ανοικτού στην κοινωνία σχολείου (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008, σ. 211 • Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005, σ. 121). Επιστημονικές μελέτες (Θεοφιλίδης, 1994 • Σαΐτης, 1997 • Τριλιανός, 1987, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005) επιβεβαιώνουν ότι «σε κάθε

σχολική μονάδα η ηγεσία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του παραγόμενου έργου της» (σ. 256).

Το έργο των διευθυντών εποπτεύεται από το Υ.ΠΑΙ.Θ. μέσω του προϊσταμένου της οικείας – αρμόδιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 1995). Οι ίδιοι ασχολούνται κατά κύριο λόγο με την εξυπηρέτηση γραφειοκρατικών υποχρεώσεων ξοδεύοντας τον περισσότερο χρόνο τους στην εφαρμογή της νομοθεσίας και την παρακολούθηση διαφόρων ενημερωτικών σεμιναρίων και προγραμμάτων, (Geraki, 2014). Στην ουσία, λειτουργούν ως ενδιάμεσοι κρίκοι ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων, έχοντας ισχνη έως μηδενική αυτονομία όσον αφορά τις ρυθμίσεις πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (πχ. αναλυτικά προγράμματα σπουδών και επιλογή των σχολικών εγχειριδίων) (Παπαναούμ, 1995) και όσον αφορά την επιβολή ποινών στους εκπαιδευτικούς ή την επιβράβευσή τους (Geraki, 2014). Επομένως, οι κανόνες θεσπίζονται από την κεντρική διοίκηση και ο/η διευθυντής/ντρια έχει περιθώριο απόφασης για ήσσονος σημασίας εκπαιδευτικά ζητήματα (Καψάλης, 2005). Ο ρόλος του διευθυντή για να είναι αποτελεσματικός στην πράξη, δεν θα πρέπει να σχετίζεται μόνο με την εφαρμογή κανόνων, αλλά να επεκτείνεται και σε θέματα που σχετίζονται με το εσωτερικό (π.χ. επικοινωνία, συγκρούσεις, κλίμα σχολείου, σχέσεις εκπαιδευτικών κ.ά.) και το εξωτερικό (π.χ. σχέσεις σχολείου- οικογένειας) περιβάλλον του σχολείου και τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εύρυθμη και τελεσφόρα λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007).

Στο άρθρο 27 της κανονιστικής Υπουργικής Απόφασης 105657/2002 (καθηκοντολόγιο) αναφέρονται τα εξής: «Ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Ειδικότερα ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας: α. καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους, για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία. β. καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και αποτελεί παράδειγμα. γ. φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. δ. προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα με

πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς. ε. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του, τους στόχους της αξιολόγησης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι περισσότερο συγκεντρωτικό και λιγότερο αποκεντρωτικό (Λαϊνας, 2000). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα διοικητικά στελέχη να μην έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε ουσιώδεις τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προτείνουν εκπαιδευτικές καινοτομίες. Παρόλο που στο κείμενο του νόμου υπάρχει παραχώρηση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων στα διοικητικά στελέχη, στην ουσία αυτές δεν προσδιορίζονται αλλά υπάρχει παραπομπή στο κεντρικό διοικητικό όργανο (Υπουργείο Παιδείας). (Μιχόπουλος, 1994). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της εκπαιδευτικής κοινότητας, είναι διαχειριστικός και διεκπεραιωτικός (Μαυρογιώργος, 1999: 117). Έτσι, ενώ ο/η διευθυντής/ντρια κατέχει σημαντική θέση στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης, το συγκεντρωτικό σύστημα (Πουλής, 1999: 63-64), δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για «δυναμική ηγεσία στην εξασφάλιση ορθού προσανατολισμού του σχολείου» (Θεοφιλίδης, 1994:92-98).

3.3 Η διάσταση του ηγέτη στον προγραμματισμό και τη διοίκηση της πρωτοβάθμιας σχολικής μονάδας

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα ο προγραμματισμός αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διοίκηση ενός οργανισμού. Ο βασικός εκπρόσωπος της διοίκησης ενός σχολείου είναι ο/η διευθυντής/ντρια. Η αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού που διοικεί εξαρτάται απόλυτα από την ποιότητα της ηγεσίας του. Ο/η διευθυντής/ντρια σήμερα διατελεί έναν σημαντικό και πολυδιάστατο ρόλο, που περιλαμβάνει: τη διοικητική διαχείριση της σχολικής μονάδας, τη μεταχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, την ανάπτυξη καλού και επιθυμητού σχολικού κλίματος, καθώς και τον χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική μονάδα (Στραβάκου, 2003:69). Για να πετύχουν σε αυτή την δύσκολη αποστολή τους, τα διοικητικά στελέχη θα πρέπει μεταξύ άλλων να διαμορφώνουν ηγετική συμπεριφορά και να έχουν ιδιότητες και δεξιότητες που να τους βοηθούν στην επιτυχή αντιμετώπιση των καθημερινών καταστάσεων. Διότι ένας σωστός ηγέτης πρέπει να καταφέρνει να αντιμετωπίζει όλες τις δυσκολίες που

πιθανώς να προκύψουν. Επίσης είναι σημαντικό για έναν ηγέτη να γνωρίζει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του, να καλλιεργεί και να εξελίσει τις υπάρχουσες ικανότητές του και να προσπαθεί για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων (House et al.,2004:514). Σύμφωνα λοιπόν με την αντίληψη ότι ο/η ηγέτης είναι αυτός που καθορίζει την οργανωτική αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή/της διευθύντριας σχολικής μονάδας αποτελεί στοιχείο-κλειδί στη βελτίωση του σχολείου (Μιχαλόπουλος, 1998:77).

Η διαδικασία της διοίκησης στις εκπαιδευτικές μονάδες περιλαμβάνει 4 φάσεις: προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο (Σαΐτης, 2008) Όλες οι παραπάνω λειτουργίες βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τη λήψη αποφάσεων. Κατά τη φάση του προγραμματισμού, τίθενται οι στόχοι του οργανισμού, στη φάση της οργάνωσης καθορίζονται οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις των εργαζομένων, όπως και οι πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή, που τους παρέχεται. Στη φάση της διεύθυνσης, οι εργαζόμενοι (διδασκτικό και βοηθητικό προσωπικό) καθοδηγούν προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού και στην τελευταία φάση του ελέγχου, αξιολογείται αν επιτευχθήκαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Καθοριστικό ρόλο στη λήψη των αποφάσεων παίζει το άτομο που έχει αναλάβει την προεδρία, το συντονισμό δηλαδή, και τη διαχείριση της ομάδας. (Σαΐτης, 2008) Η προσωπικότητα του Διευθυντή και συγκεκριμένα η αποφασιστικότητα, η κριτική ικανότητα, η ευελιξία, η εντιμότητα, διευκολύνουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η αξιοποίηση της εμπειρίας του διευκολύνει την εύρεση αποτελεσματικών λύσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή/ντριας επιδρά στη λήψη των αποφάσεων. Το να γνωρίζει πώς θα διαχειριστεί τον εαυτό του, καταπολεμώντας το άγχος, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του και αναπτύσσοντας την επάρκειά του, είναι σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων. Ο/η διευθυντής/ντρια-ηγέτης δεν είναι απλώς διεκπεραιωτής των διοικητικών του καθηκόντων αλλά και εμπνευστής και παιδαγωγός, ικανός να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς να δουλέψουν για τους κοινούς στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού (Μυλωνά, 2005:81-88).. Ο/η διευθυντής/ντρια-ηγέτης είναι το άτομο που μπορεί να διευθύνει, να κατευθύνει, να θέτει στόχους και να παρακινεί τα μέλη της ομάδας του ώστε να πετύχουν σπουδαία πράγματα. Οι Bush & Glover (2003) αναφέρουν ότι : “η ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην εκπλήρωση των επιθυμητών στόχων. Οι επιτυχημένοι

διευθυντές αναπτύσσουν ένα όραμα για το σχολείο τους βασιζόμενοι στις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Εκφράζουν με σαφήνεια αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό τους και άλλα ενδιαφερόμενα μέλη να μοιραστούν το όραμα αυτό και να συνεργαστούν για την επιτυχία του. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου συνεργούν στην εκπλήρωση αυτού του κοινού οράματος.”(Παπαευαγγέλου Σ. 2014) Γι’ αυτό το λόγο, ο/η ηγέτης πρέπει να έχει κάποιες ικανότητες, άλλες έμφυτες και άλλες επίκτητες, προκειμένου να λαμβάνει και να εκτελεί με την ομάδα του συγκεκριμένες αποφάσεις: να είναι δίκαιος, αντικειμενικός και αμερόληπτος, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να συντονίζει σωστά. (Μαραθεύτης, 1981: 47). Προκύπτει λοιπόν, πόσο σημαντική είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη διοίκηση και το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Ο Πασιαρδής, αναφέρει πως «οι θεωρίες κινήτρων, παρώθησης και ικανοποίησης αναγκών μπαίνουν στην καρδιά της Διοικητικής Επιστήμης και γίνονται απαραίτητο εργαλείο στα χέρια του κάθε ηγέτη». Εξάλλου, οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα σχολεία μπορούν να είναι αποτελεσματικά όταν το ανθρώπινο δυναμικό, εμπνέεται από σύγχρονες μορφές ηγεσίας, ζει και εργάζεται σε ευνοϊκές συνθήκες εργασίας. Αυτό το επιτυγχάνεται όταν ο ηγέτης λειτουργεί ως συναισθηματικός καθοδηγητής της ομάδας. Στον εργασιακό χώρο η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων και την ψυχική υγεία των εργαζομένων. Ένα ηγετικό στέλεχος το οποίο θέλει να εμπνεύσει δράσεις σε μια ομάδα, πρέπει να “έχει την ικανότητα ελέγχει τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων, να μπορεί να διακρίνει και να χρησιμοποιεί την πληροφορία αυτή με σκοπό να καθοδηγήσει τις σκέψεις και τις ενέργειες κάποιων ατόμων”(Salovey και Mayer 1990) ώστε να αναλαμβάνουν καθήκοντα ανάλογα με τις ικανότητές τους με ενθουσιασμό και ζήλο για την υλοποίηση κοινών στόχων.

Είναι λοιπόν σημαντικό προσόν, η ικανότητα ενός διοικητικού στελέχους να είναι ηγέτης μια που η ηγεσία γενικά συνδέεται με τη βελτίωση των ανθρώπων και με τη διαμόρφωση αξιών και οράματος (Bush, 2005:8). Στην ηγεσία αποδίδεται ο ρόλος της χάραξης πολιτικής, της αντιμετώπισης των αλλαγών και γενικά η επίτευξη των υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου (Dimmock, 1999:442. Leithwood & Duke, 1999:53). Με άλλα λόγια, ο/η διευθυντής/ντρια- ηγέτης είναι αυτός που θα παίζει τον πιο καθοριστικό ρόλο στον σχεδιασμό του προγραμματισμού και της πολιτικής της σχολικής μονάδας

επιτελώντας μια αποτελεσματική διοίκηση ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα οφέλη τόσο για το ανθρώπινο δυναμικό όσο και για τον ίδιο τον οργανισμό. Οι διευθυντές/ντρίες του σχολείου, ως επίσημοι ηγέτες προσδοκούν πολλά από ρόλο που έχουν αναλάβει. Κάποια από αυτά είναι σαφή, κάποια ασαφή και κάποια αντιφατικά (Strand 2001, οπ. αναφ. Arlething, 2012: 264).

Σύμφωνα με την Καταβάτη (2003: 192-193) από έρευνα που διεξήγαγε ο G. Morgan, ο/η διευθυντής/ντρία ως ηγέτης της σχολικής μονάδας οφείλει να:

➤ Συνεργάζεται και να βοηθά τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, χωρίς να τα κατακρίνει προκειμένου να επιτύχουν τους προκαθορισμένους στόχους. ➤ Δημιουργεί το όραμα του σχολείου. ➤ Εξασκεί επιτυχώς τις ικανότητες επιρροής, δημιουργώντας συγχρόνως τις κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων. ➤ Αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασία με τα μέλη τις ομάδας, τα εμπυχώνει, τα παρακινεί, είναι ανοιχτός στις απόψεις των άλλων και αποτελεί παράδειγμα γι' αυτούς.

Αυτό που μπορεί να προσδιορίσει τον/την διευθυντή/ντρία ως ηγέτη είναι να αναγνωρίζει τους πολλαπλούς του ρόλους ως ακολούθως (Ρέππα - Αθανασούλα, 2008):

Ως εκπαιδευτικός Ηγέτης:

1) Επικεντρώνεται στην αποστολή της εκπαίδευσης 2) Καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες 3) Παρέχει ασφάλεια και αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εφαρμόζει, αξιολογεί, αναπτύσσει τα Προγράμματα Σπουδών 4) Κατευθύνει και ανατροφοδοτεί 5) Χαρακτηρίζεται από συνέπεια λόγων και έργων 6) Συμβάλλει στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία 7) Προωθεί την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Ως μετασχηματιστικός ηγέτης:

1) Δημιουργεί και στηρίζει ένα κοινά αποδεκτό και ξεκάθαρο όραμα για τον οργανισμό 2) Θέτει στόχους και τους υλοποιεί 3) Στηρίζει καθημερινά και με συνέπεια το όραμα πιστοποιώντας τη σπουδαιότητά του 4) Ενεργοποιεί την ομάδα και προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα σε αυτήν και σε εκείνον για την επίτευξη των στόχων 5) Προωθεί τις αλλαγές, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία

Ως εμπυχωτής στο σχολείο για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων:

1) Δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα σεβασμού και δικαιοσύνης 2) Προωθεί την ομαδικότητα, τη συνεργασία και τη δημιουργία κοινού οράματος 3) Προωθεί τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων 4) Υποστηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς και ενδιαφέρεται για τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη τους 5) Ενισχύει ηθικά και ενθαρρύνει τους συνεργάτες του 6) Αναπτύσσει τις ηγετικές ικανότητες των συνεργατών του 7) Φροντίζει για την προσωπική του ανάπτυξη

Ως διοικητικός ηγέτης:

1) Ενδιαφέρεται για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού 2) Ενεργεί βασιζόμενος στα διοικητικά μοντέλα και στο θεσμικό πλαίσιο 3) Σχεδιάζει την οργάνωση στηριζόμενος στην ομαδικότητα και τη συνεργασία 4) Αποτρέπει τους κινδύνους 5) Είναι υπεύθυνος για τη συντήρηση και τη βελτίωση του εξοπλισμού 6) Αξιοποιεί με επάρκεια τους διαθέσιμους, υλικούς και άυλους πόρους 7) Χρησιμοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες για την αποτελεσματικότητα όλων των διαδικασιών

Ως διαμεσολαβητής στην απόδοση λόγου για τις ευθύνες:

1) Μεριμνά για την επίτευξη των στόχων του κεντρικού προγραμματισμού 2) Προωθεί την ατομική και ομαδική υπευθυνότητα 3) Διευκρινίζει τις ευθύνες κάθε οργάνου μονομελούς ή συλλογικού 3) Λειτουργεί υποστηρικτικά και συμβουλευτικά στα συλλογικά όργανα 4) Λογοδοτεί για τα πεπραγμένα 5) Ανατροφοδοτεί και ανατροφοδοτείται 6) Αναγνωρίζει την προσωπική συνεισφορά

Ως σύνδεσμος για την ενδυνάμωση της κοινότητας:

1) Συνεκτιμά όλους τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες της τοπικής κοινωνίας που επιδρούν στον εκπαιδευτικό οργανισμό 2) Προωθεί με στρατηγικές δράσεις την άρση του ρατσισμού και των διακρίσεων 3) Συμβάλλει στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία 4) Συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας για την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών 5) Συνεργάζεται με τους γονείς 6) Προωθεί καινοτομίες 7) Συνεργάζεται με φορείς για την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών.(Ρέππα - Αθανασούλα, 2008)

Κατά την άσκηση των ηγετικών καθηκόντων, το διοικητικό στέλεχος ενός σχολείου μπορεί να ασκήσει διάφορα στυλ ηγεσίας. Αυτά είναι: το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το χαλαρό.

Από τα τρία το δημοκρατικό φαίνεται να κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος. Το χαρακτηρίζει η συνεργασία μεταξύ του διευθυντή-ηγέτη και του προσωπικού για την λήψη σημαντικών αποφάσεων. Ο ανθρώπινος παράγοντας προέχει αφού όλα τα μέλη της ομάδας είναι ισάξια και έχουν το δικαίωμα της γνώμης τους και της πρωτοβουλίας. Ταυτόχρονα, υπάρχει ίσος καταμερισμός ευθυνών (Σαΐτης, 2008: 291-292)

Το στυλ ηγεσίας πρέπει να επιλέγεται προσεκτικά από τον/την διευθυντή/ντρια-ηγέτη. Είναι βασικό να μπορεί να ακολουθεί κάθε φορά τη σωστή συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους προκειμένου να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα διότι διαφορετικά άτομα σε μια ομάδα, μπορεί να χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης (Everard & Morris, 1996: 17).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η ηγεσία στην εκπαίδευση ως παράγοντας αποτελεσματικής διοίκησης της σχολικής κοινότητας, κρίνεται απαραίτητη καθώς ο/η διευθυντής/ντρια μέσα απ' την ηγετική του συμπεριφορά επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς, τους επηρεάζει, «κερδίζει την εμπιστοσύνη τους και τους παρακινεί για υψηλές επιδόσεις» (Σαΐτης, 2014). Ο Μπουραντάς (2005), τονίζει ότι η αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς καθορίζεται από δύο παραμέτρους: το περιεχόμενο και τον χαρακτήρα της. Αυτό σημαίνει πως δεν αρκεί μόνο η εμπειρία για να θεωρηθεί κάποιος διευθυντής αποτελεσματικός ηγέτης. Είναι απαραίτητο να διαθέτει και καλό χαρακτήρα ηγετικής συμπεριφοράς, δηλαδή καλό τρόπο δραστηριοποίησης στον εργασιακό χώρο του σχολείου. Μέσω του χαρακτήρα, ο ηγέτης αποκτά πρόθυμους οπαδούς που τον ακολουθούν για την εντιμότητα του, την ειλικρίνεια, την αξιοπιστία, την αμεροληψία, τη σεμνότητα, την ταπεινότητα, την ακεραιότητα, τη διαφάνεια και τον παραδειγματικό τρόπο που κερδίζει τη ψυχή και την καρδιά των συνεργατών του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Το βασικό Ερευνητικό Ερώτημα

Το κύριο ερώτημα που στοιχειοθετεί τη βάση για την έρευνα πεδίου προσδιορίζεται με γνώμονα την οριοθέτηση της «τοξικής συμπεριφοράς» του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως κύρια πηγή της οργανωτικής και διοικητικής ικανότητας διαχείρισης της σχολικής μονάδας από τον ίδιο αυτό διευθυντή. Κύριο μέλημα της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει αν η τοξική συμπεριφορά του διευθυντή προσδιορίζει και τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησής του στα πλαίσια της λειτουργίας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Στη βάση των παραπάνω στοιχείων διαμορφώνεται το παρακάτω βασικό ερευνητικό μας ερώτημα:

Η τοξική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας επηρεάζει καθοριστικά και το επίπεδο (τρόπο) διαχείρισής του στα πλαίσια οργανωτικών και διοικητικών διαστάσεων της σχολικής μονάδας;

Για να ελέγξουμε το συγκεκριμένο ερώτημα θα διαμορφώσουμε, στα πλαίσια της έρευνας πεδίου που θα πραγματοποιήσουμε, ανεξάρτητες μεταβλητές αναφορικά με την τοξική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας και εξαρτημένες μεταβλητές που θα ελέγχουν τον τρόπο οργάνωσης (προγραμματισμού) και διοίκησης της σχολικής μονάδας από τον ίδιο διευθυντή σχολείο του οποίου θα ελέγξουμε το επίπεδο της «τοξικής συμπεριφοράς» του.

Ως τοξική συμπεριφορά, και συνεπώς ανεξάρτητες μεταβλητές, θα προσδιορίσουμε την υποτίμηση και απαξίωση των υφισταμένων αλλά και την αδιαφορία του διευθυντή αναφορικά με τα εργασιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και την «απαξίωση» των θέσεων – απόψεων των εκπαιδευτικών από το διευθυντή τους όταν οι πρώτοι βρίσκονται σε συγκρούσεις αναμεταξύ τους.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές, στα πλαίσια του ελέγχου της απόδοσης του διευθυντή στον προγραμματισμό και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, θα προσδιορίσουμε την αποτελεσματική διαχείριση πόρων και των εργασιακών προτεραιοτήτων και την εύστοχη κατανομή ευθυνών και οργάνωση των σχολικών δράσεων.

Με την διαμόρφωση του συγκεκριμένου σκεπτικού αλλά και τον προσδιορισμό του τρόπου ελέγχου του βασικού ερωτήματος της έρευνάς μας γίνεται αντιληπτό ότι απομένει η παρουσίαση των υποθέσεων εργασίας που ακολουθούν.

4.2 Οι Υποθέσεις εργασίας της Έρευνας Πεδίου

Με γνώμονα τη βασική ερώτηση και με ερευνητικό εργαλείο το κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους ερωτηθέντες, θα διερευνήσουμε αν ισχύουν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1^η Υπόθεση Εργασίας: Το επίπεδο εκδήλωσης υποτιμητικών σχολίων και σχολίων απαξίωσης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς της μονάδας επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων και των εργασιακών προτεραιοτήτων στη σχολική μονάδα που προΐσταται.

2^η Υπόθεση Εργασίας: Το επίπεδο ενδιαφέροντος - αδιαφορίας για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και το επίπεδο ενδιαφέροντος – αδιαφορίας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας για τις θέσεις των υφισταμένων του στα πλαίσια συγκρούσεων επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων και των εργασιακών προτεραιοτήτων στη σχολική μονάδα που προΐσταται.

3^η Υπόθεση Εργασίας: Το επίπεδο εκδήλωσης υποτιμητικών σχολίων και σχολίων απαξίωσης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς της μονάδας επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην εύστοχη και αποτελεσματική κατανομή ευθυνών αλλά και στην οργάνωση δράσεων της σχολικής μονάδας που προΐσταται.

4^η Υπόθεση Εργασίας: Το επίπεδο ενδιαφέροντος - αδιαφορίας για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και το επίπεδο ενδιαφέροντος – αδιαφορίας του για τις θέσεις των υφισταμένων του στα πλαίσια συγκρούσεων επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην εύστοχη και αποτελεσματική κατανομή ευθυνών αλλά και στην οργάνωση δράσεων της σχολικής μονάδας που προΐσταται.

4.3 Η μεθόδευση της έρευνας: Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου

Στο Παράρτημα (βλέπε σελ. 101) παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο που

χρησιμοποιήθηκε για την ποσοτική μας ανάλυση. Οι πρώτες 10 ερωτήσεις αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι ερωτήσεις 11.1, 11.2, 11.3, 11.4 αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της στατιστικής μας ανάλυσης και εξετάζουν τη συμπεριφορά του προϊστάμενου (διευθυντή της σχολικής μονάδας) ως προς τους υφιστάμενους του σε ζητήματα όπως υποτίμησης (ερώτηση 11.1), απαξίωσης τους (ερώτηση 11.2), μη επίδειξης ενδιαφέροντος στα εργασιακά τους προβλήματα (ερώτηση 11.3) και μη επίδειξης ενδιαφέροντος για τα προσωπικά τους προβλήματα (ερώτηση 11.4).

Ο λόγος που επιλέχθηκαν αυτές οι ερωτήσεις είναι για να διαπιστωθεί από την πλευρά των συμμετεχόντων στην έρευνα, που δεν είναι άλλοι από το διδακτικό προσωπικό των σχολείων, αν ο διευθυντής τους ασκεί σωστά τα διοικητικά του καθήκοντα, είναι υποστηρικτικός σε ζητήματα εργασιακής επάρκειας και αποδοτικότητας, παράγοντες που επιδρούν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και φυσικά και σε ζητήματα προγραμματισμού και διοίκησης της Σχολικής Μονάδας που είναι και το ζητούμενο της εργασίας μας.

Οι ερωτήσεις 12.1, 12.2, 12.3, 12.4, αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές στην ποσοτική μας έρευνα και αναφέρονται στον τρόπο διαχείρισής του Διευθυντή στα πλαίσια οργανωτικών και διοικητικών διαστάσεων της σχολικής μονάδας.

Η **12.1** Κάνει σωστή - αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων; και η **12.2** Θέτει αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών που πρέπει να πραγματοποιηθούν στη μονάδα (οργανισμό) που διευθύνει; Η **12.3** Κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών της μονάδας (οργανισμού) με εύστοχο και αποτελεσματικό τρόπο; και η **12.4** Κάνει εύστοχο σχεδιασμό και αποτελεσματική οργάνωση δράσεων της μονάδας (οργανισμού) που διευθύνει

Οι ερωτήσεις 12.1 και 12.2 αναφέρονται στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά και στην αποτελεσματικότητα των εργασιακών προτεραιοτήτων που παίρνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας

Οι ερωτήσεις 12.3 και 12.4 αναφέρονται στην «απόδοσή του διευθυντή στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών» στη σχολική μονάδα που διευθύνει και «εύστοχο σχεδιασμό δράσεων» στη σχολική μονάδα που προϊσταται

Τέλος, οι ερωτήσεις 12.5 και 18.7, αναφέρονται στην «αποτελεσματική συνεργασία του διευθυντή με τους υφιστάμενους για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον

προγραμματισμό της μονάδας (οργανισμού) και στην αποτελεσματική διαχείριση από αυτόν του χρόνου (δικό του και υφισταμένων) στη μονάδα (οργανισμό) που διευθύνει, αντίστοιχα.

Γενικά με τη δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων εισερχόμαστε στο ζητούμενο της έρευνας μας, που είναι η τοξική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Επιλέχθηκαν δηλαδή τέτοιες ερωτήσεις με τις οποίες διαπιστώνεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος της έρευνας, αν και κατά πόσο οι προβληματικές πλευρές της εξουσίας (ή τοξική ηγεσία) επηρεάζουν ή όχι καθοριστικά και το επίπεδο (τρόπο) διαχείρισής του στα πλαίσια οργανωτικών και διοικητικών διαστάσεων της σχολικής μονάδας. Κατά συνέπεια η έρευνα της τοξικής ηγεσίας, μπορεί να μας δώσει σημαντικά δεδομένα και ευρήματα για την επίλυση όλων αυτών των προβλημάτων και να δώσει μια άλλη ώθηση στην ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Ενότητα 1: Περιγραφή της διαδικασίας της έρευνας.

Η έρευνα διενεργήθηκε το χρονικό διάστημα από 11-02-2019 έως 15-03-2019. Διανεμήθηκαν 250 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν 164 συμπληρωμένα. Απάντησαν όλες οι εκπαιδευτικές μονάδες που πήραν ερωτηματολόγια, εκτός από μία. Δεν απάντησαν όμως όλοι οι εκπαιδευτικοί της κάθε σχολικής μονάδας. Η διαδικασία συλλογής ήταν αρκετά δυσχερής και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών δεν ήταν η αναμενόμενη. Τα δεδομένα στη συνέχεια καταχωρίστηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και αποτέλεσαν τη βάση δεδομένων της έρευνας τα οποία επεξεργάστηκαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Ενότητα 2: Παρουσίαση του Δείγματος

Στην ποσοτική έρευνα πήραν μέρος 164 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, και πιο συγκεκριμένα του Νομού Πέλλας (Πίνακας 1 και 2, Ερώτηση 1 και 2 αντίστοιχα).

Πίνακας 5.1

1. Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης εργάζεστε;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημοτική Εκπαίδευση	164	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 5.2

2. Σε ποιο νομό εδρεύει η σχολική μονάδα που εργάζεστε;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	N. Πέλλας	164	100,0	100,0	100,0

Αναφορικά με τον αριθμό των εργαζομένων που απασχολεί η εκπαιδευτική μονάδα (Ερώτηση 3), όπως παρατηρούμε στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε μεγάλες σχολικές μονάδες, αφού οι 19 από τους 164 εργάζονται σε σχολικές μονάδες που απασχολούν 35 εκπαιδευτικούς (11,6%). Ακολουθούν μικρότερες σχολικές μονάδες, όπως αυτές των 10 εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα (17/164, 10,4%) και των 20 και 16 εκπαιδευτικών (9,1 % και 8,5% αντίστοιχα). Αναμενόμενο είναι ότι σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες ο ρόλος του Διευθυντή/ντριας είναι πιο σύνθετος και απαιτητικός, καθώς εμπλέκονται περισσότερα άτομα στη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν.

Πίνακας 5.3

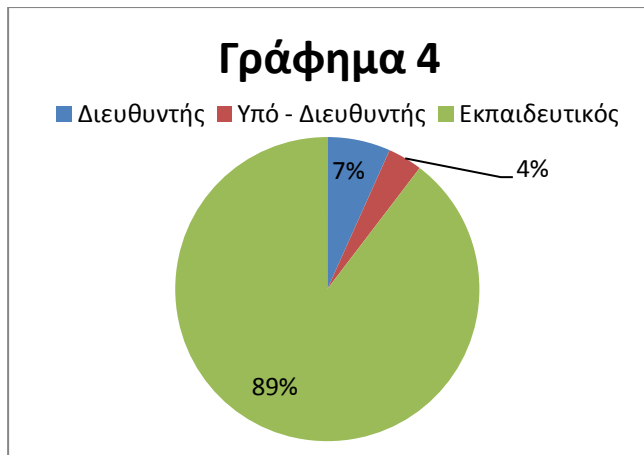
3. Πόσους εργαζόμενους απασχολεί η σχολική μονάδα σε μόνιμη βάση όλο το έτος;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5,00	4	2,4	2,4	2,4
	7,00	9	5,5	5,5	7,9
	8,00	5	3,0	3,0	11,0
	9,00	12	7,3	7,3	18,3
	10,00	17	10,4	10,4	28,7
	11,00	8	4,9	4,9	33,5
	12,00	8	4,9	4,9	38,4
	15,00	10	6,1	6,1	44,5
	16,00	14	8,5	8,5	53,0
	17,00	12	7,3	7,3	60,4
	18,00	6	3,7	3,7	64,0
20,00	15	9,1	9,1	73,2	

	21,00	6	3,7	3,7	76,8
	25,00	11	6,7	6,7	83,5
	30,00	8	4,9	4,9	88,4
	35,00	19	11,6	11,6	100,0
	Total	164	100,0	100,0	

Όσον αφορά τη θέση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (Πίνακας 4-Γράφημα 4, Ερώτηση 4), το μεγαλύτερο ποσοστό (147/169, 89,6%) είναι απλοί εκπαιδευτικοί, ενώ το δείγμα συμπληρώνουν 11 Διευθυντές/ντριες (6,7%) και 6 Υποδιευθυντές/ντριες (3,7%). Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο αφορούν ουσιαστικά τη γνώμη των υφισταμένων της σχολικής μονάδας ως προς τη σχέση τους με τον Διευθυντή/ντρια και τον τρόπο που αυτός/ή διαχειρίζεται τα ζητήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που εργάζονται.

Πίνακας 5.4

4. Ποια θέση κατέχετε στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής	11	6,7	6,7	6,7
	Υπό Διευθυντής	6	3,7	3,7	10,4
	Εκπαιδευτικός	147	89,6	89,6	100,0
	Total	164	100,0	100,0	



Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται πλήρης ανομοιογένεια, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 5 (από 1 έτος έως 36 έτη). Τα μεγαλύτερα ποσοστά παρατηρούνται σε αυτούς/ές που έχουν 15 έτη προϋπηρεσίας (11, 6,7%) και 25 (10, 6,1%).

Πίνακας 5.5

5. Πόσα χρόνια εργάζεστε συνολικά;					
		Frequenc	Percent	Valid	Cumulative
		y		Percent	Percent
Valid	1,00	6	3,7	3,7	3,7
	2,00	3	1,8	1,8	5,5
	3,00	3	1,8	1,8	7,3
	4,00	3	1,8	1,8	9,1
	5,00	2	1,2	1,2	10,4
	6,00	4	2,4	2,4	12,8
	7,00	1	,6	,6	13,4
	8,00	6	3,7	3,7	17,1
	9,00	2	1,2	1,2	18,3
	10,00	7	4,3	4,3	22,6

11,00	5	3,0	3,0	25,6
12,00	3	1,8	1,8	27,4
13,00	4	2,4	2,4	29,9
14,00	5	3,0	3,0	32,9
15,00	11	6,7	6,7	39,6
16,00	9	5,5	5,5	45,1
17,00	5	3,0	3,0	48,2
18,00	7	4,3	4,3	52,4
19,00	6	3,7	3,7	56,1
20,00	8	4,9	4,9	61,0
21,00	5	3,0	3,0	64,0
22,00	7	4,3	4,3	68,3
23,00	7	4,3	4,3	72,6
24,00	4	2,4	2,4	75,0
25,00	10	6,1	6,1	81,1
26,00	5	3,0	3,0	84,1
27,00	3	1,8	1,8	86,0
28,00	6	3,7	3,7	89,6
29,00	3	1,8	1,8	91,5
30,00	3	1,8	1,8	93,3
31,00	1	,6	,6	93,9
32,00	3	1,8	1,8	95,7
33,00	2	1,2	1,2	97,0
34,00	2	1,2	1,2	98,2
35,00	1	,6	,6	98,8

	36,00	2	1,2	1,2	100,0
	Total	164	100,0	100,0	

Σχετικά με τα πόσα χρόνια εργάζονται στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα (Πίνακας 6, Ερώτηση 6), παρατηρείται επίσης μεγάλη διασπορά των τιμών με το 1 έτος να κυριαρχεί (49, 29,9%), και τα 2 να ακολουθούν (17, 10,4%). Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι κάθε χρόνο υπάρχει μεγάλη κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, λόγω μεταθέσεων και αποσπάσεων και σε αυτό συνυπολογίζεται και ο μεγάλος αριθμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που κάθε χρόνο αλλάζουν σχολικές μονάδες ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές απαιτήσεις και ανάγκες που προκύπτουν. Αυτό σημαίνει ότι ένα συνολικό ποσοστό 40,2% των εκπαιδευτικών δεν έχουν ολοκληρωμένη εικόνα για τον τρόπο που ο Διευθυντής/ντρια διαχειρίζεται τα προβλήματα της σχολικής μονάδας, λόγω του μικρού χρονικού διαστήματος που εργάζονται στη σχολική μονάδα. Υπάρχει βέβαια και ένα ποσοστό 7,3% (12 εκπαιδευτικοί) που εργάζονται 10 χρόνια σε μια σχολική μονάδα και θα μπορούσε να υποτεθεί ότι έχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των προβλημάτων συμπεριφορών που αναδύονται.

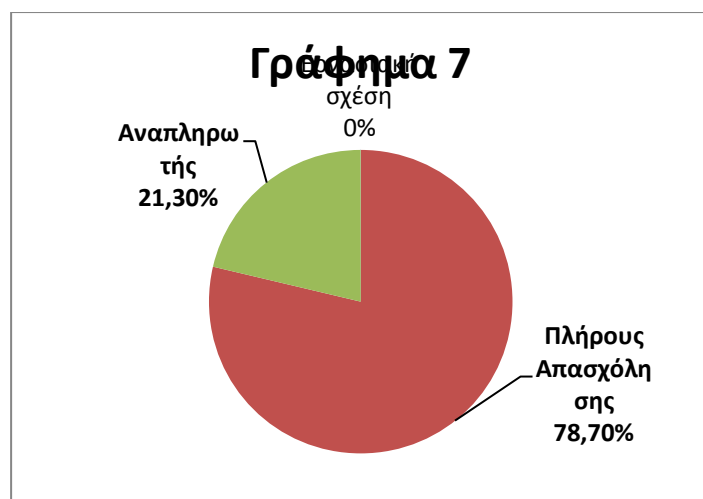
Πίνακας 5.6

6. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	49	29,9	29,9	29,9
	2,00	17	10,4	10,4	40,2
	3,00	5	3,0	3,0	43,3
	4,00	13	7,9	7,9	51,2
	5,00	13	7,9	7,9	59,1
	6,00	8	4,9	4,9	64,0
	7,00	4	2,4	2,4	66,5

	8,00	5	3,0	3,0	69,5
	9,00	2	1,2	1,2	70,7
	10,00	12	7,3	7,3	78,0
	11,00	1	,6	,6	78,7
	12,00	7	4,3	4,3	82,9
	14,00	4	2,4	2,4	85,4
	15,00	6	3,7	3,7	89,0
	16,00	1	,6	,6	89,6
	17,00	3	1,8	1,8	91,5
	18,00	2	1,2	1,2	92,7
	19,00	1	,6	,6	93,3
	20,00	2	1,2	1,2	94,5
	21,00	4	2,4	2,4	97,0
	23,00	3	1,8	1,8	98,8
	24,00	1	,6	,6	99,4
	31,00	1	,6	,6	100,0
	Total	164	100,0	100,0	

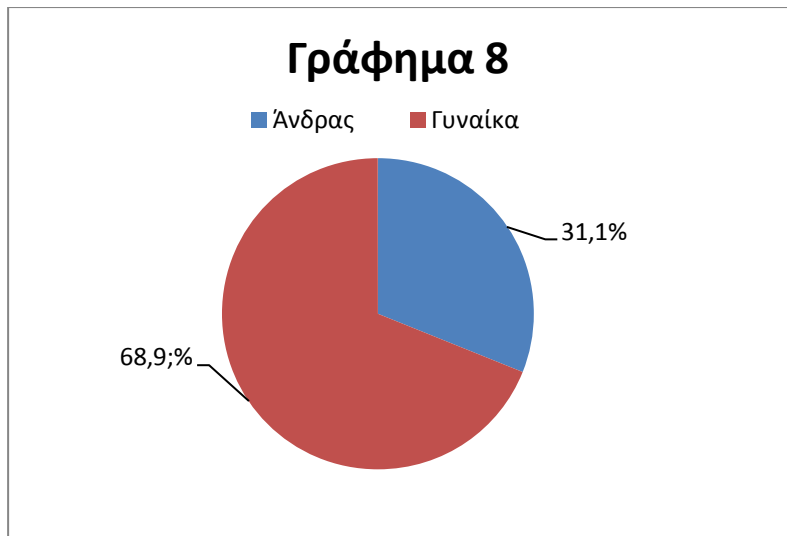
Στον Πίνακα 7 καταγράφεται η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με τη σχολική μονάδα. Το μεγαλύτερο ποσοστό είναι πλήρους απασχόλησης (129/169, 78,7%) ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 21,3% αναπληρωτών (35/169). Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (Πινάκας 8, Ερώτηση 8), υπερτερούν οι γυναίκες (113/169, 68,9%) των ανδρών (51/169, 31,1%).

7. Με ποια σχέση εργασίας απασχολείστε στο συγκεκριμένο οργανισμό;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πλήρους Απασχόλησης	129	78,7	78,7	78,7
	Αναπληρωτής	35	21,3	21,3	100,0
	Total	164	100,0	100,0	



Πίνακας 5.8

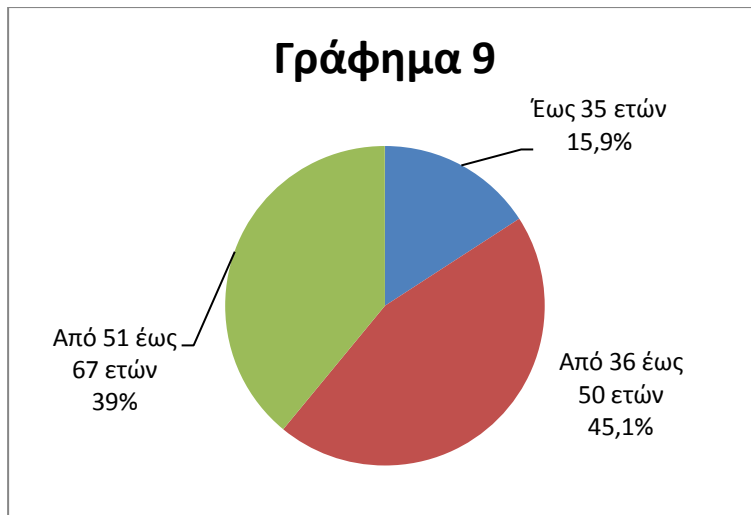
8. Ποιο είναι το φύλο σας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	51	31,1	31,1	31,1
	Γυναίκα	113	68,9	68,9	100,0
	Total	164	100,0	100,0	



Σε σχέση με την ηλικία, το μεγαλύτερο ποσοστό (45,1%, 74/169) είναι μεταξύ 36 και 50 ετών, με αυτούς/ές που είναι μεταξύ και 67 ετών να ακολουθούν (64/169, 39%). Ένα μικρότερο ποσοστό 15,9% (26/169) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι έως 35 ετών. Κάτι τέτοιο δείχνει αφενός ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων γερνάει, αφετέρου ότι οι αντιλήψεις και οι ιδέες των εκπαιδευτικών δεν ανανεώνονται, με αποτέλεσμα να φθάνουν σε τέλμα, κάτι που μπορεί να αποτελέσει αιτία αντιπαράθεσης με τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 5.9

9. Ποια είναι η ηλικία σας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 35 ετών	26	15,9	15,9	15,9
	Από 36 έως 50 ετών	74	45,1	45,1	61,0
	Από 51 έως 67 ετών	64	39,0	39,0	100,0
	Total	164	100,0	100,0	



Τέλος, όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο (Πίνακας 10, Ερώτηση 10), όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί έχουν Πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό 100%), ενώ οι 18 από τους/τις 169 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (11%) Μεταπτυχιακό. Το 89% του Πίνακα 10 αντιστοιχεί ουσιαστικά στους/στις εκπαιδευτικούς που δεν έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό και όχι στους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο, αφού αυτό αποτελεί προϋπόθεση διορισμού στη Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση. Αξίζει πάντως να σημειωθεί το μικρό ποσοστό (11%) των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν μεταπτυχιακό (τουλάχιστον στο συγκεκριμένο δείγμα).

Πίνακας 5.10

10. Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανώτατη εκπαίδευση	146	89,0	89,0	89,0
	Μεταπτυχιακά	18	11,0	11,0	100,0
	Total	164	100,0	100,0	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το «στατιστικό εργαλείο» που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή είναι η πολλαπλή ανάλυση Διακύμανσης (MANOVA) αφού οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι δύο κάθε φορά.

Η MANOVA (Multivariate ANalysis Of VAriance= Ανάλυση της Διασποράς ή Διακύμανσης Πολλών Μεταβλητών) χρησιμοποιείται όταν σε ένα πειραματικό σχέδιο μελετούμε την επίδραση δύο ή περισσότερων κατηγορικών μεταβλητών, που εδώ έχουν την έννοια των παραγόντων, σε ένα πλήθος ποσοτικών μεταβλητών. Οι κατηγορικές νοούνται ως ανεξάρτητες μεταβλητές και οι ποσοτικές ως εξαρτημένες. Στην πραγματικότητα η ανάλυση της MANOVA αποτελεί προέκταση της απλής ανάλυσης της διακύμανσης (Analysis Of Variance-ANOVA) κατά την οποία μία μόνο μεταβλητή λαμβάνεται υπόψη σε συγκεκριμένο πειραματικό σχέδιο. Η MANOVA ελέγχει διαφορές μεταξύ των διανυσμάτων των μέσων όρων, δηλαδή ταυτόχρονα όλων των εξαρτημένων μεταβλητών σε όλα τα επίπεδα των παραγόντων, χρησιμοποιώντας ως βάση τη μήτρα διακυμάνσεων-συνδιακυμάνσεων. Οι παράγοντες του σχεδίου μπορεί να είναι διασταυρωτικοί ή ιεραρχικοί, επιλέξιμοι ή τυχαίοι (Μπέκος, 2018, σελ. 51).

Σκοπός της MANOVA είναι να προσδιορίσει αν κάποιες μεταβλητές απόκρισης (εξαρτημένες) μπορούν να επηρεαστούν από το χειρισμό επιλεγμένων ανεξάρτητων μεταβλητών και η ενέργεια αυτή στοχεύει στην ανεύρεση και στατιστική τεκμηρίωση της δράσης των κύριων παραγόντων και των αλληλεπιδράσεών τους και του μεγέθους της σημαντικότητας και της έντασης της σχέσης μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών.

Αν ο έλεγχος F της MANOVA είναι στατιστικά σημαντικός, συμπεραίνουμε ότι κάποιες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές ασκούν πραγματικά επίδραση σε κάποιες από τις εξαρτημένες. Σε δεύτερο στάδιο, και μόνο σε περίπτωση ύπαρξης στατιστικής σημαντικότητας, προβαίνουμε σε μιας μεταβλητής (univariate) ελέγχους F ατομικής σημαντικότητας (ANOVA) καθεμιάς εξαρτημένης προς ερμηνεία του αποτελέσματος. Με άλλα λόγια, πρώτα επισημαίνουμε το γεγονός και στη συνέχεια μελετούμε εκείνες τις εξαρτημένες μεταβλητές που συνεισέφεραν στη σημαντικότητα κατά τη MANOVA (Μπέκος, 2018, σελ. 52).

Δεν έγινε ανάλυση όλων των εξαρτημένων μαζί ώστε να γίνονται εύληπτα τα αποτελέσματα που καταγράφονται στους πίνακες.

Στους παρακάτω πίνακες εξετάζεται η επίδραση ή μη των ανεξάρτητων μεταβλητών στις εξαρτημένες αλλά και αν η συσχέτιση των ανεξάρτητων μεταβλητών επηρεάζει η όχι τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Η Παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα ακολουθήσει τη σειρά των υποθέσεων εργασίας που παρατίθενται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Πολλαπλής Ανάλυσης Διακύμανσης για την 1η Υπόθεση Εργασίας

1^η Υπόθεση Εργασίας: Το επίπεδο εκδήλωσης υποτιμητικών σχολίων και σχολίων απαξίωσης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς της μονάδας επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων και των εργασιακών προτεραιοτήτων στη σχολική μονάδα που προϊστάται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.1

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
11.1. Ο Προϊστάμενός σας φέρεται στους υφισταμένους του με υποτιμητικό τρόπο	Ποτέ	123
	Μερικές φορές	31
	Συχνά	10
11.2. Ο Προϊστάμενός σας φέρεται απαξιωτικά στις επαγγελματικές ικανότητες των υφισταμένων του	Ποτέ	125
	Μερικές φορές	32
	Συχνά	7

Ο παραπάνω πίνακας (Πίνακας 6.1) δείχνει τις συχνότητες του δείγματος σε κάθε μία από τις τρεις διαστάσεις της κάθε μία ανεξάρτητης μεταβλητής.

Αναφορικά με την ανεξάρτητη μεταβλητή «Υποτίμηση Υφισταμένων» (11.1), γίνεται αντιληπτό ότι 123 από τους 164 συμμετέχοντες, δηλαδή το 75% του δείγματος, δηλώνουν ότι ο διευθυντής του σχολείου που εργάζονται δεν εκδηλώνει ποτέ τέτοιες συμπεριφορές. Οι 31 συμμετέχοντες, δηλαδή το 19% του δείγματος, δηλώνουν ότι ο διευθυντής του σχολείου τους εκδηλώνει τέτοιες συμπεριφορές μερικές φορές, ενώ 10 συμμετέχοντες, δηλαδή 6% του δείγματος, καταδεικνύουν ότι ο διευθυντής του σχολείου όπου εργάζονται εμφανίζει τέτοιες υποτιμητικές συμπεριφορές προς τους υφισταμένους του συχνά.

Αναφορικά με την ανεξάρτητη μεταβλητή «Απαξίωση των Επαγγελματικών Ικανοτήτων των Υφισταμένων» (11.2), 125 συμμετέχοντες στην έρευνα, δηλαδή 76% του δείγματος, δηλώνουν ότι ο διευθυντής της μονάδας όπου εργάζονται δεν εμφανίζει ποτέ τέτοιου είδους συμπεριφορές. 32 συμμετέχοντες, δηλαδή 19,5% του δείγματος, συνηγορούν στο ότι μερικές φορές ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζονται εκδηλώνει τέτοιες συμπεριφορές. Τέλος, 7 συμμετέχοντες, 4,5% του δείγματος, δηλώνουν ότι ο διευθυντής της μονάδας τους εμφανίζει συχνά τέτοιες συμπεριφορές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.2

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,728	208,554	2,000	156,000	,000
	Wilks' Lambda	,272	208,554	2,000	156,000	,000
	Hotelling's Trace	2,674	208,554	2,000	156,000	,000
	Roy's Largest Root	2,674	208,554	2,000	156,000	,000
Q11_1	Pillai's Trace	,144	6,104	4,000	314,000	,000
	Wilks' Lambda	,855	6,179	4,000	312,000	,000
	Hotelling's Trace	,163	6,253	4,000	310,000	,000
	Roy's Largest Root	,137	10,749	2,000	157,000	,000
Q11_2	Pillai's Trace	,016	,614	4,000	314,000	,653
	Wilks' Lambda	,983	,612	4,000	312,000	,653
	Hotelling's Trace	,016	,609	4,000	310,000	,656
	Roy's Largest Root	,014	1,135	2,000	157,000	,324
Q11_1 * Q11_2	Pillai's Trace	,043	1,821	4,000	314,000	,123
	Wilks' Lambda	,956	1,827	4,000	312,000	,123
	Hotelling's Trace	,047	1,833	4,000	310,000	,122
	Roy's Largest Root	,043	3,554	2,000	157,000	,031

a. Design: Intercept + Q11_1 + Q11_2 + Q11_1 * Q11_2

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Από το παραπάνω πίνακα (Πίνακας 6.2), και λαμβάνοντας υπόψη το τεστ ανάλυσης Hotelling's Trace (αφού οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι μόνο δύο) διαπιστώνεται ότι:

Η ανεξάρτητη μεταβλητή «Υποτίμηση Υφισταμένων» (11.1):

$F(4,310) = 310, p < 0,001$ (-> στατιστικά σημαντικό)

Για την ανεξάρτητη μεταβλητή «Απαξίωση των Επαγγελματικών Ικανοτήτων των Υφισταμένων» (11.2):

$F(4,310) = 310, p > 0,05$ (-> στατιστικά μη σημαντικό)

Για την αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών έχουμε:

$F(4,310) = 310, p > 0,05$ (-> στατιστικά μη σημαντικό)

Από τον πιο πάνω πίνακα συμπεραίνεται εύκολα ότι η «Υποτίμηση Υφισταμένων», δηλαδή ο τρόπος που ο Διευθυντής/ντρια αντιμετωπίζει τους Υφισταμένους τους, επηρεάζει την αποτελεσματικότητα διαχείρισης του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, δε συμβαίνει αυτό στη μεταβλητή «Απαξίωση των Επαγγελματικών Ικανοτήτων των Υφισταμένων», ίσως επειδή αυτή αφορά πιο εξειδικευμένη συμπεριφορά του Διευθυντή/ντριας απέναντι στους Υφισταμένους του. Τέλος, η αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντική, κάτι που σημαίνει ότι δεν επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα διαχείρισης της σχολικής μονάδας από το διευθυντή της.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.3

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.

Corrected Model	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	25930,437	1	4321,74	13,434	,000
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	33311,020	1	5551,83	17,602	,000
Intercept	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	119373,017	1	119373,017	371,073	,000
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	115183,159	1	115183,159	365,192	,000
Q11_1	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	4735,826	2	2367,91	7,361	,001
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	6767,287	2	3383,64	10,728	,000
Q11_2	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	78,730	2	39,365	,122	,885
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	251,472	2	125,736	,399	,672
Q11_1 * Q11_2	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	102,323	2	51,162	,159	,853
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	1014,794	2	507,397	1,609	,203
Error	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	50506,343	157	321,696		

	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	49518,510	157	315,405		
Total	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	1193652,000	164			
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	1138037,000	164			
Corrected Total	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	76436,780	163			
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	82829,530	163			

a. R Squared = ,339 (Adjusted R Squared = ,314)

b. R Squared = ,402 (Adjusted R Squared = ,379)

Όσον αφορά την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην Ερώτηση 11.1 (Υποτίμηση Υφισταμένων) και τις ερωτήσεις 12.1 (Αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/κονδυλίων) και 12.2 (αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών), και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην Ερώτηση 11.2 (Απαξίωση των Επαγγελματικών Ικανοτήτων των Υφισταμένων) και τις ερωτήσεις 12.1 (Αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/κονδυλίων) και 12.2 (αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι στατιστικά σημαντική σε σχέση με την ερώτηση 11.1, ενώ δεν είναι στατιστικά σημαντική σε σχέση με την ερώτηση 11.2.

Από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 6.3) γίνεται αντιληπτό ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «Υποτίμηση Υφισταμένων» παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας [$F(2,157) = 7,361$, $p < 0,005$] αλλά και στην αποτελεσματικότητα των εργασιακών προτεραιοτήτων που παίρνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας [$F(2,157) = 10,728$, $p < 0,001$].

Αντίθετα, η ανεξάρτητη μεταβλητή «Απαξίωση των Επαγγελματικών Ικανοτήτων των Υφισταμένων» δεν παίζει ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση πόρων [$F(2,157) = 0,122, p > 0,05$] ούτε στην αποτελεσματική προτεραιότητα των εργασιών [$F(2,157) = 0,399, p > 0,05$]. Τέλος, ούτε η αλληλεξάρτηση των ανεξάρτητων μεταβλητών παίζει ρόλο ούτε στην πρώτη εξαρτημένη μεταβλητή [$F(2,157) = 0,159, p > 0,05$], ούτε στη δεύτερη μεταβλητή [$F(2,157) = 1,609, p > 0,05$].

Επαλήθευση ή Μη της 1^{ης} Υπόθεσης Εργασίας

Σχετικά με την πρώτη υπόθεση εργασίας διαπιστώνεται ότι αυτή μερικώς επαληθεύεται. Πράγματι, μόνο η ανεξάρτητη μεταβλητή «Υποτίμηση Υφισταμένων» επηρεάζει την αποτελεσματικότητα διαχείρισης πόρων και των εργασιακών προτεραιοτήτων, ενώ η ανεξάρτητη μεταβλητή «Απαξίωση Επαγγελματικών Ικανοτήτων των Υφισταμένων» δεν επηρεάζει καμία από τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές, ούτε την αποτελεσματική διαχείριση πόρων ούτε την αποτελεσματική προτεραιότητα εργασιών. Τέλος, ούτε και η αλληλεξάρτηση των δύο ανεξαρτήτων μεταβλητών επηρεάζει τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Πολλαπλής Ανάλυσης Διακύμανσης για τη 2η Υπόθεση Εργασίας

2^η Υπόθεση Εργασίας: Το επίπεδο ενδιαφέροντος - αδιαφορίας για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και το επίπεδο ενδιαφέροντος - αδιαφορίας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας για τις θέσεις των υφισταμένων του στα πλαίσια συγκρούσεων επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων και των εργασιακών προτεραιοτήτων στη σχολική μονάδα που προϊίσταται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.4

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
11.3. Ο Προϊστάμενός σας δεν ενδιαφέρεται για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων του.	1,00	Ποτέ	112
	2,00	Μερικές φορές	40
	3,00	Συχνά	12
11.4. Ο Προϊστάμενός σας στις συγκρούσεις υφισταμένων του επιβάλλει τις απόψεις του.	1,00	Ποτέ	94
	2,00	Μερικές φορές	52
	3,00	Συχνά	18

Ο παραπάνω πίνακας (Πίνακας 6.4) δείχνει τις συχνότητες του δείγματος σε κάθε μία από τις τρεις διαστάσεις της κάθε μία ανεξάρτητης μεταβλητής.

Αναφορικά με την ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία για τα Εργασιακά Προβλήματα των Υφισταμένων» (11.3), γίνεται αντιληπτό ότι 112 από τους 164 συμμετέχοντες, δηλαδή το 68% του δείγματος, δηλώνουν ότι ο διευθυντής του σχολείου που εργάζονται δεν εκδηλώνει ποτέ τέτοιες συμπεριφορές. Οι 40 συμμετέχοντες, δηλαδή το 24,5% του δείγματος, δηλώνουν ότι ο διευθυντής του σχολείου τους εκδηλώνει τέτοιες συμπεριφορές μερικές φορές, ενώ 12 συμμετέχοντες, δηλαδή 7,5% του δείγματος, δηλώνουν ότι ο διευθυντής του σχολείου όπου εργάζονται εμφανίζει τέτοιες υποτιμητικές συμπεριφορές προς τους υφισταμένους του συχνά.

Όσο για την ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία για τις Θέσεις-απόψεις των Υφισταμένων στα Πλαίσια Συγκρούσεων» (11.4), 94 συμμετέχοντες στην έρευνα, δηλαδή 57% του δείγματος, δηλώνουν ότι ο διευθυντής της μονάδας όπου εργάζονται δεν εμφανίζει ποτέ τέτοιου είδους συμπεριφορές. 52 συμμετέχοντες, δηλαδή 32% του δείγματος, δηλώνουν ότι μερικές φορές ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που εργάζονται εκδηλώνει τέτοιες συμπεριφορές. Τέλος, 18 συμμετέχοντες, 11% του

δείγματος, δηλώνουν ότι ο διευθυντής της μονάδας τους εμφανίζει συχνά τέτοιες συμπεριφορές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.5

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,839	403,442	2,000	155,000	,000
	Wilks' Lambda	,161	403,442	2,000	155,000	,000
	Hotelling's Trace	5,200	403,442	2,000	155,000	,000
	Roy's Largest Root	5,200	403,442	2,000	155,000	,000
Q11_3	Pillai's Trace	,202	8,741	4,000	312,000	,000
	Wilks' Lambda	,800	8,841	4,000	310,000	,000
	Hotelling's Trace	,232	8,940	4,000	308,000	,000
	Roy's Largest Root	,183	14,296	2,000	156,000	,000
Q11_4	Pillai's Trace	,029	1,147	4,000	312,000	,334
	Wilks' Lambda	,971	1,143	4,000	310,000	,336
	Hotelling's Trace	,030	1,139	4,000	308,000	,338
	Roy's Largest Root	,024	1,852	2,000	156,000	,160
Q11_3 * Q11_4	Pillai's Trace	,058	1,544	6,000	312,000	,163
	Wilks' Lambda	,943	1,539	6,000	310,000	,165
	Hotelling's Trace	,060	1,535	6,000	308,000	,166
	Roy's Largest Root	,045	2,334	3,000	156,000	,076

a. Design: Intercept + Q11_3 + Q11_4 + Q11_3 * Q11_4

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Από το παραπάνω πίνακα (Πίνακας 6.5), και λαμβάνοντας υπόψη το τεστ ανάλυσης Hotelling's Trace (αφού οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι, και σε αυτή την περίπτωση, μόνο δύο) διαπιστώνεται ότι:

Η ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τα Εργασιακά Προβλήματα των Υφισταμένων» (11.3):

$F(4,308) = 308, p < 0,001$ (-> στατιστικά σημαντικό)

Για την ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τις Θέσεις-απόψεις των Υφισταμένων στα Πλαίσια Συγκρούσεων» (11.4):

$F(4,308) = 308, p > 0,05$ (-> στατιστικά μη σημαντικό)

Για την αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών έχουμε:

$F(4,308) = 308, p > 0,05$ (-> στατιστικά μη σημαντικό)

Από τον πιο πάνω πίνακα συμπεραίνεται εύκολα ότι η «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τα Εργασιακά Προβλήματα των Υφισταμένων» επηρεάζει την αποτελεσματικότητα διαχείρισης του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ενώ, η «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τις Θέσεις-απόψεις των Υφισταμένων στα Πλαίσια Συγκρούσεων» αλλά και η αλληλεπίδραση των δύο αυτών ανεξάρτητων μεταβλητών δεν επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα διαχείρισης της σχολικής μονάδας από το διευθυντή της.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.6

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	32712,682	7	4673,240	16,673	,000

	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	43845,795	7	6263,685	25,065	,000
Intercept	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	202044,304	1	202044,304	720,85	,000
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	167859,424	1	167859,424	671,71	,000
Q11_3	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	5404,828	2	2702,414	9,642	,000
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	7136,230	2	3568,115	14,278	,000
Q11_4	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	803,583	2	401,792	1,434	,242
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	260,862	2	130,431	,522	,594
Q11_3* Q11_4	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	1841,211	3	613,737	2,190	,091
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	841,176	3	280,392	1,122	,342
Error	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	43724,099	156	280,283		
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	38983,735	156	249,896		

Total	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	1193652,000	164			
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	1138037,000	164			
Corrected Total	12.1. αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	76436,780	163			
	12.2. αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών	82829,530	163			

a. R Squared = ,428 (Adjusted R Squared = ,402)

b. R Squared = ,529 (Adjusted R Squared = ,508)

Στον Πίνακα 6.6 γίνεται αντιληπτό ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τα Εργασιακά Προβλήματα των Υφισταμένων» παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας [$F(2,156) = 9,642, p < 0,001$] αλλά και στην αποτελεσματικότητα των εργασιακών προτεραιοτήτων που παίρνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας [$F(2,156) = 14,278, p < 0,001$].

Αντίθετα, η ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τις Θέσεις των Υφισταμένων στα Πλαίσια Συγκρούσεων» δεν παίζει ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση πόρων [$F(2,156) = 1,434, p > 0,05$] ούτε στην αποτελεσματική προτεραιότητα των εργασιών [$F(2,156) = 0,522, p > 0,05$]. Τέλος, ούτε η αλληλεξάρτηση των ανεξάρτητων μεταβλητών παίζει ρόλο ούτε στην πρώτη εξαρτημένη μεταβλητή [$F(2,156) = 2,190, p > 0,05$], ούτε στη δεύτερη μεταβλητή [$F(1,156) = 1,22, p > 0,05$].

Επαλήθευση ή Μη της 2^{ης} Υπόθεσης Εργασίας

Σχετικά με τη δεύτερη υπόθεση εργασίας διαπιστώνεται ότι, και αυτή, όπως και η πρώτη επαληθεύεται μερικώς. Πράγματι, μόνο η ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία,

του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τα Εργασιακά Προβλήματα των Υφισταμένων» επηρεάζει την αποτελεσματικότητα διαχείρισης πόρων και των εργασιακών προτεραιοτήτων, ενώ η ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τις Θέσεις των Υφισταμένων στα Πλαίσια Συγκρούσεων» δεν επηρεάζει καμία από τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές, ούτε την αποτελεσματική διαχείριση πόρων ούτε την αποτελεσματική προτεραιότητα εργασιών. Τέλος, ούτε και η αλληλεξάρτηση των δύο αυτών ανεξαρτήτων μεταβλητών επηρεάζει τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Πολλαπλής Ανάλυσης Διακύμανσης για τη 3η Υπόθεση Εργασίας

3^η Υπόθεση Εργασίας: Το επίπεδο εκδήλωσης υποτιμητικών σχολίων και σχολίων απαξίωσης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς της μονάδας επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην εύστοχη και αποτελεσματική κατανομή ευθυνών αλλά και στην οργάνωση δράσεων της σχολικής μονάδας που προΐσταται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.7

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,653	147,084 ^b	2,000	156,000	,000
	Wilks' Lambda	,347	147,084 ^b	2,000	156,000	,000
	Hotelling's Trace	1,886	147,084 ^b	2,000	156,000	,000
	Roy's Largest Root	1,886	147,084 ^b	2,000	156,000	,000
Q11_1	Pillai's Trace	,206	8,992	4,000	314,000	,000
	Wilks' Lambda	,795	9,493 ^b	4,000	312,000	,000
	Hotelling's Trace	,258	9,991	4,000	310,000	,000
	Roy's Largest Root	,256	20,118 ^c	2,000	157,000	,000
Q11_2	Pillai's Trace	,030	1,214	4,000	314,000	,305
	Wilks' Lambda	,970	1,215 ^b	4,000	312,000	,304
	Hotelling's Trace	,031	1,216	4,000	310,000	,304
	Roy's Largest Root	,031	2,432 ^c	2,000	157,000	,091
Q11_1 * Q11_2	Pillai's Trace	,013	,499	4,000	314,000	,736
	Wilks' Lambda	,987	,497 ^b	4,000	312,000	,738
	Hotelling's Trace	,013	,495	4,000	310,000	,739
	Roy's Largest Root	,012	,932 ^c	2,000	157,000	,396

a. Design: Intercept + Q11_1 + Q11_2 + Q11_1 * Q11_2

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Από το παραπάνω πίνακα (Πίνακας 6.7), και λαμβάνοντας υπόψη το τεστ ανάλυσης Hotelling's Trace (αφού οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι μόνο δύο) διαπιστώνεται ότι:

Η ανεξάρτητη μεταβλητή «Υποτίμηση Υφισταμένων» (11.1):

$F(4,310) = 310, p < 0,001$ (-> στατιστικά σημαντικό)

Για την ανεξάρτητη μεταβλητή «Απαξίωση των Επαγγελματικών Ικανοτήτων των Υφισταμένων» (11.2):

$F(4,310) = 310, p > 0,05$ (-> στατιστικά μη σημαντικό)

Για την αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών έχουμε:

$F(4,310) = 310, p > 0,05$ (-> στατιστικά μη σημαντικό)

Από τον πιο πάνω πίνακα συμπεραίνεται εύκολα ότι η «Υποτίμηση Υφισταμένων» επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών και στην οργάνωση δράσεων της σχολικής μονάδας που προΐσταται. Ενώ, η «Απαξίωση των Επαγγελματικών Ικανοτήτων των Υφισταμένων» αλλά και η αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών δεν επηρεάζουν την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών και στην οργάνωση δράσεων της σχολικής μονάδας που προΐσταται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.8

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	44118,249 ^a	6	7353,041	19,776	,000
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	45424,516 ^b	6	7570,753	21,090	,000
Intercept	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	96305,798	1	96305,798	259,019	,000

	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	100857,149	1	100857,149	280,954	,000
Q11_1	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	10235,229	2	5117,614	13,764	,000
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	14442,929	2	7221,465	20,117	,000
Q11_2	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	55,000	2	27,500	,074	,929
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	776,892	2	388,446	1,082	,341
Q11_1 * Q11_2	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	342,603	2	171,302	,461	,632
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	633,079	2	316,539	,882	,416
Error	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	58374,111	157	371,810		
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	56359,972	157	358,981		
Total	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	1118289,000	164			
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	1095820,000	164			
Corrected Total	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	102492,360	163			
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	101784,488	163			

a. R Squared = ,430 (Adjusted R Squared = ,409)

b. R Squared = ,446 (Adjusted R Squared = ,425)

Από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 6.8) διαπιστώνεται ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «Υποτίμηση Υφισταμένων» αφενός, επιδρά σημαντικά στην εξαρτημένη μεταβλητή «απόδοσή του διευθυντή στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών» (12.3) στη σχολική μονάδα που διευθύνει [$F(2,157) = 13,764, p < 0,001$] και αφετέρου επιδρά και στην εξαρτημένη μεταβλητή «εύστοχος σχεδιασμός δράσεων» (12.4) στη σχολική μονάδα που προϊστάται [$F(2,157) = 20,117, p < 0,001$].

Αντίθετα, η ανεξάρτητη μεταβλητή «Απαξίωση των Επαγγελματικών Ικανοτήτων των Υφισταμένων» από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, δεν επηρεάζει καμία από τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές, ούτε την εξαρτημένη μεταβλητή «απόδοσή του διευθυντή στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών» (12.3) [$F(2,157) = 0,074, p > 0,05$], ούτε την εξαρτημένη μεταβλητή «εύστοχος σχεδιασμός δράσεων» (12.4) στη σχολική μονάδα που προϊστάται [$F(2,157) = 1,082, p > 0,05$].

Τέλος, ούτε και η αλληλεξάρτηση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών επηρεάζει τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές, ούτε την εξαρτημένη μεταβλητή «απόδοση του διευθυντή στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών» [$F(2,157) = 0,461, p > 0,05$], ούτε την εξαρτημένη μεταβλητή «εύστοχος σχεδιασμός δράσεων» στη σχολική μονάδα που προϊστάται [$F(2,157) = 0,882, p > 0,05$].

Επαλήθευση ή Μη της 3^{ης} Υπόθεσης Εργασίας

Σχετικά με την τρίτη υπόθεση εργασίας διαπιστώνεται ότι και αυτή επαληθεύεται μερικώς. Πράγματι, μόνο η ανεξάρτητη μεταβλητή «Υποτίμηση Υφισταμένων» επηρεάζει την «απόδοση του διευθυντή στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών» αλλά και τον «εύστοχο σχεδιασμό δράσεων της σχολικής μονάδας» που επιμελείται ο διευθυντής της. Αντίθετα, η ανεξάρτητη μεταβλητή «Απαξίωση Επαγγελματικών Ικανοτήτων των Υφισταμένων» δεν επηρεάζει καμία από τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές, ούτε την «απόδοση του διευθυντή στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών» ούτε τον «εύστοχο σχεδιασμό δράσεων της σχολικής μονάδας». Τέλος, ούτε και η αλληλεξάρτηση των δύο ανεξαρτήτων μεταβλητών επηρεάζει τις δύο αυτές εξαρτημένες μεταβλητές.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Πολλαπλής Ανάλυσης Διακύμανσης για τη 4η Υπόθεση Εργασίας

4^η Υπόθεση Εργασίας: Το επίπεδο ενδιαφέροντος - αδιαφορίας για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και το επίπεδο ενδιαφέροντος – αδιαφορίας του για τις θέσεις των υφισταμένων του στα πλαίσια συγκρούσεων επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην εύστοχη και αποτελεσματική κατανομή ευθυνών αλλά και στην οργάνωση δράσεων της σχολικής μονάδας που προϊσταται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.9

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,768	257,261 ^b	2,000	155,000	,000
	Wilks' Lambda	,232	257,261 ^b	2,000	155,000	,000
	Hotelling's Trace	3,319	257,261 ^b	2,000	155,000	,000
	Roy's Largest Root	3,319	257,261 ^b	2,000	155,000	,000
Q11_3	Pillai's Trace	,172	7,361	4,000	312,000	,000
	Wilks' Lambda	,832	7,472 ^b	4,000	310,000	,000
	Hotelling's Trace	,197	7,582	4,000	308,000	,000
	Roy's Largest Root	,166	12,914 ^c	2,000	156,000	,000
Q11_4	Pillai's Trace	,056	2,251	4,000	312,000	,063
	Wilks' Lambda	,944	2,253 ^b	4,000	310,000	,063
	Hotelling's Trace	,059	2,255	4,000	308,000	,063
	Roy's Largest Root	,050	3,915 ^c	2,000	156,000	,022
Q11_3 * Q11_4	Pillai's Trace	,030	,789	6,000	312,000	,579
	Wilks' Lambda	,970	,787 ^b	6,000	310,000	,581
	Hotelling's Trace	,031	,785	6,000	308,000	,582
	Roy's Largest Root	,027	1,389 ^c	3,000	156,000	,248

a. Design: Intercept + Q11_3 + Q11_4 + Q11_3 * Q11_4

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Από το παραπάνω πίνακα, και λαμβάνοντας υπόψη το τεστ ανάλυσης Hotelling's Trace (αφού οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι, και σε αυτή την περίπτωση, μόνο δύο) διαπιστώνεται ότι:

Η ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τα Εργασιακά Προβλήματα των Υφισταμένων»:

$F(4,308) = 308, p < 0,001$ (-> στατιστικά σημαντικό)

Για την ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τις Θέσεις των Υφισταμένων στα Πλαίσια Συγκρούσεων»:

$F(4,308) = 308, p > 0,05$ (-> στατιστικά μη σημαντικό)

Για την αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών έχουμε:

$F(4,308) = 308, p > 0,05$ (-> στατιστικά μη σημαντικό)

Από τον πιο πάνω πίνακα συμπεραίνεται εύκολα ότι η «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τα Εργασιακά Προβλήματα των Υφισταμένων» επηρεάζει την «απόδοση του διευθυντή στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών» στη σχολική μονάδα που διευθύνει αλλά και τον «εύστοχο σχεδιασμό δράσεων της σχολικής μονάδας». Ενώ αντίθετα, η ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τις Θέσεις των Υφισταμένων στα Πλαίσια Συγκρούσεων» αλλά και η αλληλεπίδραση των δύο αυτών ανεξάρτητων μεταβλητών δεν επηρεάζουν τις εξαρτημένες μεταβλητές «απόδοση του διευθυντή στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών» στη σχολική μονάδα που διευθύνει αλλά και τον «εύστοχο σχεδιασμό δράσεων της σχολικής μονάδας».

ΠΙΝΑΚΑΣ 6.10

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	53563,215 ^a	7	7651,888	24,396	,000

	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	49749,426 ^b	7	7107,061	21,307	,000
Intercept	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	151621,582	1	151621,582	483,413	,000
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	151748,204	1	151748,204	454,938	,000
Q11_3	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	7728,791	2	3864,396	12,321	,000
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	7671,093	2	3835,547	11,499	,000
Q11_4	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	1421,020	2	710,510	2,265	,107
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	493,307	2	246,654	,739	,479
Q11_3 * Q11_4	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	1243,285	3	414,428	1,321	,269
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	1229,775	3	409,925	1,229	,301
Error	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	48929,145	156	313,648		
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	52035,062	156	333,558		

Total	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	1118289,000	164			
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	1095820,000	164			
Corrected Total	12.3. κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα	102492,360	163			
	12.4. κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων	101784,488	163			

a. R Squared = ,523 (Adjusted R Squared = ,501)

b. R Squared = ,489 (Adjusted R Squared = ,466)

Από τον παραπάνω πίνακα καταδεικνύεται ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τα Εργασιακά Προβλήματα των Υφισταμένων» (11.3) παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική και εύστοχη κατανομή των ευθυνών στη σχολική μονάδα από το διευθυντή της (μεταβλητή 12.3) [$F(2,156) = 12,321, p < 0,001$] αλλά και στον εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση των δράσεων της σχολικής μονάδας που επιφορτίζεται ο διευθυντής της (μεταβλητή 12.4) [$F(2,156) = 11,499, p < 0,001$].

Αντίθετα, η ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τις Θέσεις των Υφισταμένων στα Πλαίσια Συγκρούσεων» (11.4) δεν παίζει ρόλο στην εύστοχη κατανομή των εργασιών από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (μεταβλητή 12.3) [$F(2,265) = 1,434, p > 0,05$] ούτε στην αποτελεσματική προτεραιότητα των εργασιών (μεταβλητή 12.4) [$F(2,156) = 0,739, p > 0,05$]. Τέλος, ούτε η αλληλεξάρτηση των ανεξάρτητων μεταβλητών παίζει ρόλο ούτε στην πρώτη εξαρτημένη μεταβλητή (12.3) [$F(2,156) = 2,190, p > 0,05$], ούτε στη δεύτερη μεταβλητή (12.4) [$F(1,156) = 1,22, p > 0,05$].

Επαλήθευση ή Μη της 4^{ης} Υπόθεσης Εργασίας

Σχετικά με την τέταρτη υπόθεση εργασίας διαπιστώνεται ότι και αυτή επαληθεύεται μερικώς. Πράγματι, μόνο η ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τα Εργασιακά Προβλήματα των Υφισταμένων» επηρεάζει την «απόδοση του διευθυντή στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών» αλλά και τον «εύστοχο σχεδιασμό δράσεων της σχολικής μονάδας» που επιμελείται ο διευθυντής της. Αντίθετα, η ανεξάρτητη μεταβλητή «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τις Θέσεις των Υφισταμένων στα Πλαίσια Συγκρούσεων» δεν επηρεάζει καμία από τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές, ούτε την «απόδοση του διευθυντή στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών» ούτε τον «εύστοχο σχεδιασμό δράσεων της σχολικής μονάδας». Τέλος, ούτε και η αλληλεξάρτηση των δύο ανεξαρτήτων μεταβλητών επηρεάζει τις δύο αυτές εξαρτημένες μεταβλητές.

Τελικό συμπέρασμα από την παρουσίαση των στατιστικών αναλύσεων

Από τις στατιστικές αναλύσεις που μόλις παρουσιάστηκαν συμπεραίνεται ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές «Υποτίμηση Υφισταμένων» (11.1) και «Αδιαφορία του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τα Εργασιακά Προβλήματα των Υφισταμένων» (11.3) επηρεάζουν και τις τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές που ελέγχθηκαν στην έρευνα αυτή, δηλαδή, την «αποτελεσματική διαχείριση των πόρων» από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (12.1), την «αποτελεσματικότητα των εργασιακών προτεραιοτήτων» που παίρνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (12.2), την «απόδοση του διευθυντή στην αποτελεσματική κατανομή ευθυνών» (12.3) και τέλος, τον «εύστοχο σχεδιασμό δράσεων της σχολικής μονάδας» που επιμελείται ο διευθυντής της (12.4).

Αντίθετα, οι ανεξάρτητες μεταβλητές «Απαξίωση των Επαγγελματικών Ικανοτήτων των Υφισταμένων» (11.2) και «Αδιαφορία, του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, για τις Θέσεις των Υφισταμένων στα Πλαίσια Συγκρούσεων» (11.4) δεν έχουν επίδραση σε καμία από τις τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές που ελέγχθηκαν στα πλαίσια της έρευνας μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Κύριο μέλημα της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει κατά πόσο κάποιες δεξιότητες του/της διευθυντή/ντριας επηρεάζουν τη σχέση του με το εκπαιδευτικό προσωπικό και συγκεκριμένα αν η τοξική συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριας προσδιορίζει και τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησής του στα πλαίσια της λειτουργίας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Ως τοξική ορίζεται η προβληματική συμπεριφορά από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας που παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά: έλλειψη δικαιοσύνης, μεροληψία, διακρίσεις, προτιμήσεις σε κάποια άτομα, έλλειψη αναγνώρισης, αρνητική κριτική ενώπιον τρίτων, αδιαφορία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ψέματα, απειλές, άδικες αξιολογήσεις.

Στη βάση των παραπάνω στοιχείων διαμορφώνεται το παρακάτω βασικό ερευνητικό μας ερώτημα: Η τοξική συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας επηρεάζει καθοριστικά και το επίπεδο (τρόπο) διαχείρισής του στα πλαίσια οργανωτικών και διοικητικών διαστάσεων της σχολικής μονάδας;

Η 1^η Υπόθεση Εργασίας αφορούσε το κατά πόσο το επίπεδο εκδήλωσης υποτιμητικών σχολίων και σχολίων απαξίωσης από τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς της μονάδας επηρεάζει την απόδοσή του/της διευθυντή/ντριας στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων και των εργασιακών προτεραιοτήτων στη σχολική μονάδα που προΐσταται. Η Υπόθεση αυτή ελέγχθηκε με τις Ερωτήσεις 11.1 και 11.2. Η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης (MANOVA) που έγινε έδειξε ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με την ερώτηση 11.1 (Ο Προϊστάμενός σας φέρεται στους υφισταμένους του με υποτιμητικό τρόπο) ενώ κάτι τέτοιο δε συνέβη στην ερώτηση 11.2 (Ο Προϊστάμενός σας φέρεται απαξιωτικά στις επαγγελματικές ικανότητες των υφισταμένων του). Αυτό σημαίνει ότι η υποτίμηση των υφισταμένων από τον Προϊστάμενο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα διαχείρισης του Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας ενώ δεν την επηρεάζει η απαξίωση από αυτόν των επαγγελματικών ικανοτήτων των υφισταμένων του. Όπως μάλιστα φάνηκε και από την αλληλεπίδραση με τις εξαρτημένες μεταβλητές, η υποτίμηση των υφισταμένων από τον Προϊστάμενο επηρεάζει συγκεκριμένα την οικονομική διαχείριση πόρων/κονδυλίων (Ερώτηση 12.1) και τις προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών στη σχολική μονάδα (Ερώτηση 12.2). Δε συνέβη το ίδιο με την αλληλεπίδραση των δύο αυτών εξαρτημένων

μεταβλητών με την ανεξάρτητη μεταβλητή της απαξίωσης από τον Προϊστάμενο των επαγγελματικών ικανοτήτων των υφισταμένων του. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η εμφάνιση αρνητικής συμπεριφοράς από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας επηρεάζει τον τρόπο που διαχειρίζεται αυτός τη σχολική μονάδα και συγκεκριμένα την οικονομική διαχείριση και τις προτεραιότητες στις εργασίες της σχολικής μονάδας.

Η 2^η Υπόθεση Εργασίας εξέταζε κατά πόσο το επίπεδο ενδιαφέροντος - αδιαφορίας για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων από τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας και το επίπεδο ενδιαφέροντος - αδιαφορίας από τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας για τις θέσεις των υφισταμένων του στα πλαίσια συγκρούσεων επηρεάζει την απόδοσή του στην αποτελεσματική διαχείριση των πόρων και των εργασιακών προτεραιοτήτων στη σχολική μονάδα που προϊσταται. Η Υπόθεση αυτή ελέγχθηκε με τις Ερωτήσεις 11.3 και 11.4. Η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης (MANOVA) που έγινε έδειξε ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με την ερώτηση 11.3 (Ο Προϊστάμενός σας δεν ενδιαφέρεται για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων του) ενώ κάτι τέτοιο δε συνέβη στην ερώτηση 11.4 (Ο Προϊστάμενός σας στις συγκρούσεις υφισταμένων του επιβάλλει τις απόψεις του). Αυτό σημαίνει ότι η αδιαφορία του Προϊσταμένου για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων του επηρεάζει την αποτελεσματικότητα διαχείρισης του Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας ενώ δεν την επηρεάζει η επιβολή των απόψεων του Προϊσταμένου στις συγκρούσεις των υφισταμένων του. Όπως μάλιστα φάνηκε και από την αλληλεπίδραση με τις εξαρτημένες μεταβλητές, η αδιαφορία του Προϊσταμένου για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων του επηρεάζει την οικονομική διαχείριση πόρων/κονδυλίων (Ερώτηση 12.1) και τις προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών στη σχολική μονάδα (Ερώτηση 12.2). Δε συνέβη το ίδιο με την αλληλεπίδραση των δύο αυτών εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη μεταβλητή της επιβολής των απόψεων του Προϊσταμένου στις συγκρούσεις των υφισταμένων. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι το ενδιαφέρον ή η αδιαφορία των Προϊσταμένων για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων επηρεάζει τον τρόπο που διαχειρίζεται αυτός τη σχολική μονάδα και συγκεκριμένα την οικονομική διαχείριση και τις προτεραιότητες στις εργασίες της σχολικής μονάδας.

Η 3^η Υπόθεση Εργασίας εξέταζε αν το επίπεδο εκδήλωσης υποτιμητικών σχολίων και σχολίων απαξίωσης από τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας προς τους

εκπαιδευτικούς της μονάδας επηρεάζει την απόδοσή του στην εύστοχη και αποτελεσματική κατανομή ευθυνών αλλά και στην οργάνωση δράσεων της σχολικής μονάδας που προΐσταται. Η Υπόθεση αυτή ελέγχθηκε με τις Ερωτήσεις 11.1 και 11.2. Όπως λέχθηκε και στην 1^η Υπόθεση Εργασίας, η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης (MANOVA) έδειξε ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με την ερώτηση 11.1 (Ο Προϊστάμενός σας φέρεται στους υφισταμένους του με υποτιμητικό τρόπο) ενώ κάτι τέτοιο δε συνέβη στην ερώτηση 11.2 (Ο Προϊστάμενός σας φέρεται απαξιωτικά στις επαγγελματικές ικανότητες των υφισταμένων του). Στην 3^η Υπόθεση ελέγχθηκε η αλληλεπίδραση των δύο αυτών ανεξάρτητων μεταβλητών με τις εξαρτημένες μεταβλητές 12.3 (Ο Προϊστάμενος κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα) και 12.4 (Ο Προϊστάμενος κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων). Όπως φάνηκε από τη στατιστική ανάλυση, σημαντική ήταν η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην 1^η ανεξάρτητη μεταβλητή (Εκδήλωση υποτιμητικών σχολίων προς τους υφιστάμενους προς τον Προϊστάμενο) με τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ δεν ήταν σημαντική η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο αυτές εξαρτημένες μεταβλητές και τη 2^η ανεξάρτητη μεταβλητή (Σχόλια απαξίωσης από τον/την διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς της μονάδας). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι τα υποτιμητικά σχόλια των Προϊσταμένων προς τους υφισταμένους επηρεάζουν τον τρόπο που κατανέμει αυτός τις εργασίες καθώς και τον σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων αλλά αυτά δεν επηρεάζονται από τα σχόλια απαξίωσης του Προϊσταμένου προς τους εκπαιδευτικούς της μονάδας.

Η 4^η Υπόθεση Εργασίας εξέταζε κατά πόσο το επίπεδο ενδιαφέροντος - αδιαφορίας για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και το επίπεδο ενδιαφέροντος – αδιαφορίας του για τις θέσεις των υφισταμένων του στα πλαίσια συγκρούσεων επηρεάζει την απόδοσή του διευθυντή αυτού στην εύστοχη και αποτελεσματική κατανομή ευθυνών αλλά και στην οργάνωση δράσεων της σχολικής μονάδας που προΐσταται. Όπως λέχθηκε και στην 2^η Υπόθεση Εργασίας, η ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης (MANOVA) έδειξε ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με την ερώτηση 11.3 (Ο Προϊστάμενός σας δεν ενδιαφέρεται για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων του) ενώ κάτι τέτοιο δε συνέβη στην ερώτηση 11.4 (Ο Προϊστάμενός σας στις συγκρούσεις υφισταμένων του επιβάλει τις απόψεις του). Στην 4^η Υπόθεση ελέγχθηκε η αλληλεπίδραση των δύο αυτών ανεξάρτητων μεταβλητών με τις εξαρτημένες μεταβλητές 12.3 (Ο Προϊστάμενος κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών εύστοχα) και

12.4 (Ο Προϊστάμενος κάνει εύστοχο σχεδιασμό στην οργάνωση δράσεων). Όπως φάνηκε από τη στατιστική ανάλυση, σημαντική ήταν η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην 3^η ανεξάρτητη μεταβλητή (Αδιαφορία του Προϊσταμένου για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων του) με τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ δεν ήταν σημαντική η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο αυτές εξαρτημένες μεταβλητές και τη 4^η ανεξάρτητη μεταβλητή (Επιβολή των απόψεων του Προϊσταμένου στις συγκρούσεις των υφισταμένων του). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ο τρόπος που κατανέμει Προϊστάμενος τις εργασίες καθώς και ο σχεδιασμός στην οργάνωση δράσεων από αυτόν επηρεάζεται από το ενδιαφέρον ή την αδιαφορία του Προϊσταμένου για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων του αλλά δεν επηρεάζονται από τον τρόπο που αυτός επιβάλλει τις απόψεις του.

Η συγκεκριμένη έρευνα έλεγξε κάποιες πτυχές της τοξικής συμπεριφοράς του διευθυντή απέναντι στους συναδέλφους του και πώς αυτή επηρεάζει την οργάνωση και τη διαχείριση του σχολείου. Ενδιαφέρον είναι ότι δεν επηρέασαν όλες οι μορφές τοξικής συμπεριφοράς που εξετάστηκαν τις εξαρτημένες μεταβλητές. Έτσι, ο τρόπος που διαχειρίζεται ο/η διευθυντής/ντρια τη σχολική μονάδα και συγκεκριμένα η οικονομική διαχείρισή της, οι προτεραιότητες στις εργασίες της σχολικής μονάδας, ο τρόπος που κατανέμει τις εργασίες καθώς και ο σχεδιασμός στην οργάνωση δράσεων (εξαρτημένες μεταβλητές) επηρεάζονται από το αν αυτός φέρεται ή όχι απαξιωτικά στους υφισταμένους του αλλά όχι από το αν απαξιώνει τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Επηρεάζονται επίσης από το ενδιαφέρον ή την αδιαφορία του/της διευθυντή/ντριας για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων του/της αλλά όχι από τον αν επιβάλλει τις απόψεις του όταν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των υφισταμένων. Κάτι τέτοιο δείχνει ότι υπάρχουν διαβαθμίσεις στην τοξική συμπεριφορά και δεν επηρεάζει το ίδιο τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισης του σχολείου από τον/την διευθυντή/ντρια. Επίσης, δεν εκτιμάται με τον ίδιο τρόπο από τους υφισταμένους του. Κάποιες συμπεριφορές θεωρούνται πιο τοξικές και επηρεάζουν περισσότερο από άλλες, κατά τη γνώμη των υφισταμένων.

Αν γίνει αντιληπτό ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας είναι νευραλγικής σημασίας για τη σχολική μονάδα, η εμφάνιση τοξικής συμπεριφοράς διαταράσσει τις σχέσεις με τους υφισταμένους του αλλά και επηρεάζει τον τρόπο που διαχειρίζεται σημαντικά θέματα στη σχολική μονάδα. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Burns (2003) Ο/η ηγέτης που καταφέρνει να πετύχει τους στόχους της ομάδας του και του οργανισμού του, παράλληλα με την πρόοδο υφισταμένων του, ανεξαρτήτως του χαρακτήρα του,

θεωρείται επικοδομητικός. Αντίθετα, όταν ασχολείται μόνο με τις ατομικές του βλέψεις και φιλοδοξίες αποτυγχάνοντας στους στόχους της ομάδας του είναι καταστροφικός.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (1996), "Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική στο Δημοτικό Σχολείο. Προοπτικές οργάνωσης και εφαρμογής", Παιδαγωγικός Λόγος, 3, 52-76.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού . Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ.

Ζάχαρης, Ε., (1985), Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως, Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ. (1984). *Οργάνωση και διοίκηση*. τόμος Α', Αθήνα : εκδ. Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (1989). Εποπτεία Προσωπικού, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική

Ζευγαρίδης, Σ. (1983). Οργάνωση και Διοίκηση. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου. Λευκωσία.

Καρατάσιος, Γ., Παπασταμάτης, Α. (2014) Εκπαιδευτική Διαδικασία. Θεσσαλονίκη.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Καταβάτη, Ε. (2003). Ο ρόλος του σημερινού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 69-70, 191-195.

Καμπουρίδης, Γ. (2002) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα

Καψάλης Α. (2005), «Χαρακτηριστικά του Καλού Σχολείου» στο Καψάλης Α. (επιμ.)

Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κουτούζης, Μ.: (1999α), «Ο σχεδιασμός προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες», στο Ε.Α.Π. «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», τ. Α', εκδ. Ε.Α.Π., Πάτρα

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κρουσταλάκης Γ., Διαπαιδαγώγιση, Αθήνα, 1998, σ.35.

- Λαΐνας, Α.** (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα.
- Λαΐνας, Α.** (2004). Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 17, 151-179.
- Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α.** (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. 1(3).
- Μαδεμλής, Η.** (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαραθεύτης, Μ., Ι.** (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του, *Νέα Παιδεία*, 16(47).
- Ματσαγγούρας, Η.Γ.** (2003) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Τόμος β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας, Αθήνα, Gutenberg.
- Μαυρογιώργος Γ.** (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πάτρα: ΕΑΠ, σελ. 119-160
- Μιχόπουλος, Α.** (1994) *Νομικό πλαίσιο και θεσμοί της εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Β.Α.** (2002). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Μπάκας, Θ.** (2010). *Οργάνωση Διοίκηση & Λειτουργία του Σύγχρονου Νηπιαγωγείου*, Ιωάννινα.
- Μπατσιάς Φ., Μπλέσιος Ν., Ναζάκης Χ., Τερζίδης Κ., Κατσαλής Α., Μιχαλόπουλος Ν.,** (2008), *Βασικές Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης*, Τόμος Α: Βασικές Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης, Πάτρα, Εκδόσεις (΄Β) Ε.Α.Π.
- Μπουραντάς.** (2005). *Ηγεσία - Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μυλωνά, Ζ.** (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ.** (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαευαγγέλου, Σ.** (2014). Κατανεμημένη ηγεσία και συλλογική λήψη αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπαναούμ Ζ.** (1995), *Η Διεύθυνση Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη.
- Ρέππα - Αθανασούλα, Α.** (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.

Ξωχέλλης, Π. (1981). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Έκδοση Β΄. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.*

Παπαδιαμαντάκη, Γ., & Φραγκούλης, Γ. (2012). Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης στα επαγγελματικά λύκεια: Προκλήσεις διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 131-152 Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

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.*

Πασιαρδής Π. (2004), “Εκπαιδευτική ηγεσία”, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Πατέλης, Δ. (2000). *Για μια κοινωνικοφιλοσοφική θεώρηση της παιδείας. Ανάκτηση στις 24/9/2019 από :<http://www.ilhs.tuc.gr/gr/koinontheorisi.htm>.*

Πετρίδου, Ε. (2005). *Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση.* Στο: Καψάλης, Α. (επιμ.).

Πουλής Π.Ε. (1999), Δίκαιο της Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Α.Ν. Σάκκουλα,

Σαϊτή, Α. (2006). Όψεις του Οργανωτικού Σχεδιασμού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: η περίπτωση του ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, Τεύχος 1, σελ. 104-116

Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη περιπτώσεων.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτής Χ. (1992) Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα (αυτοέκδοση)

Σαϊτής Χ.,(2002) Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος

Σαϊτής, Χ., (2005), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, αυτοέκδοση, Αθήνα

Σαϊτής,Χ. (2005) Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων, Αθήνα

Σαϊτής, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη. 3η έκδοση.* Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.

Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση*

Σαϊτής, Χ. (2008α). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαϊτής, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές. Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1983). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Φράγκος, Χ., *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα 1997, σ. 267

Χαραλαμπίδης, Β., *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης ειδικά και κατά μάθημα-Ειδική Διδακτική*, Αθήνα 1984, σ. 45.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η Διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο.

Ελληνόγλωσση από μετάφραση

Dubrin, A. (1998). Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ. (μετάφρ. & επιμ. Ν. Σαρρή). Αθήνα: Έλλην.

Koontz, H. & O'Donnell (1984). Οργάνωση και Διοίκηση (μτφρ. Βαρδάκος, Χρ.). Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση. Lawrence

Drucker, P. (1998). Το Αποτελεσματικό Στέλεχος, Αθήνα, Εκδόσεις Κλειδάριθμος

Ηλεκτρονικές πηγές:

Κουλουμπαρίτση, Χ. Α., «*Το Διοικητικό Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα*», http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevn/s_71_88.pdf, {πρόσβαση 7/6/2018}.

Σταύρου, Δ., (2018), *Σχολική ηγεσία και ελληνική πραγματικότητα*, http://dstavrou.blogspot.com/2018/05/blog-post_20.html, {πρόσβαση 8/6/2018}.

Άρθρο σε επιστημονικό περιοδικό:

Μουρίκη, Μ. (2016), «*Ηγεσία στην εκπαίδευση*», *C.V.P Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, Ανακτήθηκε 8 Ιουνίου, 2018, από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free->

online-journals/education/education-articles/mouriki-maria/leadership-in-education-maria-mouriki.htm

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ärlestig, H. (2012). Principals' Communication Inside Schools: A Contribution to School Improvement?, *The Educational Forum*, 71(3), 262-273.

Heifetz R., “leadership without easy answers”, Cambridge, 1994

Howell J. M., Avolio B. J., “The ethics of charismatic leadership: Submission or Liberation?”, *Academy of Management Executive*, vol. 6, 1992

Burns J., “Transformational Leadership”, Atlantic Monthly Press, 2003

Einarsen S., Aasland M. S., Skogstad A., “Destructive leadership behavior: A definition and conceptual model”, *The Leadership Quarterly*, vol. 18, 2007

Yukl G., “leadership in organisations”, Upper Saddle River, 2006

Tepper B. J., “Consequences of abusive supervision”, *Academy of Management Journal*, vol. 43, issue 2, 2000

Conger J. A., “The dark side of leadership”, *Organisational Dynamics*, vol. 19, issue 2, 1990

Conger J., “The dark side of leadership”, *Organizational Dynamics*, vol. 19, 1990

Lipman- Blumen J., “Following toxic leaders: In search of posthumous praise”, *Jossey- Bass*, 2008

Ashforth B. E., “Petty tyranny in organisations”, *Human Relations*, vol. 47, 1994

Einarsen S., Aasland M. S., Skogstad A., “Destructive leadership behavior: A definition and conceptual model”, *The Leadership Quarterly*, vol. 18, 2007

Tepper B. J., “Consequences of abusive supervision”, *Academy of Management Journal*, vol. 43, issue 2, 2000

Hogan R., Hogan J., “Asserting leadership: A view from the dark side”, *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 9, 2001

Hare R.D., Neumann C.S., “Psychopathy as a clinical and empirical construct”, *Annual Review of Clinical Psychology*, vol. 4, 2008

Babiak B., Hare R. D., “Snakes in suits: When psychopaths go to work”, Harper Collins Publishers

- Leslie J., Van Velsor E.**, “A look at derailment today”, Greensboro, 1996
- Bentz V.**, “A view from the top: A thirty year perspective of research devoted to the discovery, description and prediction of executive behavior”, Paper presented at the 93th annual convention of the American psychological association, 1985
- Hogan R., Kaiser R.**, “What we know about about leadership”, Review of General Psychology, vol. 9, 2005
- American Psychiatric Association**, “Diagnostic and statistical manual of mental disorders”, Author, 2000
- Conger J.**, “The dark side of leadership”, Organizational Dynamics, vol. 19, 1990
- McClelland D.**, “The two faces of power”, Journal of International Affairs, vol. 24, 1970
- Garmez N., Masten A.**, “Chronic Adversities”, Child and adolescent psychiatry, 1994
- Strange J., Mumford M.**, “The origins of vision: charismatic versus ideological leadership”, Leadership Quaterly, vol. 13, 2002
- Hogan R., Kaiser R.**, “What we know about about leadership”, Review of General Psychology, vol. 9, 2005
- Epitropaki O., Martin R.**, “Omplicit leadership theories an appllied setting: Factor structure, generalizability and stability over time”, Journal of Applied Psychology, vol. 89, 2004
- Bass B., Steidmeier P.**, “Ethics, character and authentic transformational leadership behavior”, Leadership Quaterly, vol. 10, 1999
- Schyns, B., & Schilling, J.** (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, 24, 138–158.
- Martinko M.J., Harvey P., Brees J.R., Mackey J.**(2013), A review of abusive supervision research, *Journal of Organizational Behavior* 34, 120-137
- Keashly, L.** (1998). Emotional abuse in the workplace: Conceptual and empirical issues. *Journal of Emotional Abuse*, 1, 85–117
- Ashforth, B. E.** (1994). Petty tyranny in organizations, *Human Relations*, 47: 755-778
- Ashforth, B. E.** (1997). Petty tyranny in organizations: A preliminary examination of antecedents and consequences, *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 14: 126-140.
- Tepper, B. J.** (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43: 178-190.

- Tepper, B. J.,** Duffy, M. K., Henle, C. A., & Lambert, L. S. 2006. Procedural injustice, victim precipitation, and abusive supervision. *Personnel Psychology*, 59: 101-123.
- Taylor, H.** (1947). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper and Row.
- Fayol, H.** (1949). *General and Industrial Management*. London: Pitman.
- Dimmock, C.** (1999). Principals and school restructuring: conceptualizing challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5): 441-462
- Bush, T.** (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub. 3
- House R. et al.** (2004) *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*.
- Everard, K.B. & Morris, G.** (1996), *Effective school management*, 3rd ed., Paul Chapman Publication, London.
- Bush, T., & Glover, D.** (2003). *Leadership Development: A Literature Review*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Blasé, J. & Blasé, J.** (2004). *Handbook of instructional leadership: How really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.** (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp: 185-211.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J.** (2002), *Supervision: a Redefinition*. (7th ed.). Singapore: McGraw-Hill
- Seltzer J., Numerof R.E.,** “Supervisory leadership and subordinate burnout”, *Academy of Management Journal*, vol. 31, 1988
- Goetz B.E**(1949),*Management, Planning and Controll*, McGraw-Hill, CO New York λίγα επίπεδα διοίκησης; Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 124,Μάιος-Ιούνιος
- Geraki, A.** (2014), Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework, *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4s): 45-64.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.** (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Hoy, W., & Miskel, C.** (2005). *Education administration: Theory, Research and Practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

ΝΟΜΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* (ΦΕΚ Α, 167/30-9-1985).

Υπουργική Απόφαση 105657/Δ1/8-10-2002. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων* (ΦΕΚ 1340, τ. Β'/16-10-2002).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης εργάζεστε;
 - Νηπιαγωγείο – Παιδικό Σταθμό
 - Δημοτική Εκπαίδευση
 - Γυμνάσιο
 - Λύκειο
 - ΕΠΑΛ
 - Νυκτερινό
 - ΙΕΚ
 - 3Βάθμια Εκπαίδευση (ΤΕΙ, ΠΑΝ/ΜΙΟ)
2. Σε ποιο νομό εδρεύει η σχολική μονάδα που εργάζεστε;
.....
3. Πόσους εργαζόμενους (εκπαιδευτικούς) απασχολεί η σχολική μονάδα σε μόνιμη βάση όλο το έτος;
 - Συνολικός αριθμός εργαζομένων εκπαιδευτικών:.....
4. Ποια θέση κατέχετε στη συγκεκριμένη σχολική εκπαιδευτική μονάδα;
 - Διευθυντής
 - Υποδιευθυντής
 - Εκπαιδευτικός
 - Διοικητικός Υπάλληλος
5. Πόσα χρόνια εργάζεστε συνολικά;.....
6. Πόσο καιρό εργάζεστε στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα;
7. Με ποια σχέση εργασίας απασχολείστε στο συγκεκριμένο οργανισμό;
 - Πλήρους Απασχόλησης
 - Αναπληρωτής
 - Επί Συμβάσει
8. Ποιο είναι το φύλο σας;
 - Άνδρας
 - Γυναίκα
9. Ποια είναι η ηλικία σας;
 - Έως 35 ετών
 - Από 36 έως 50 ετών
 - Από 51 έως 67 ετών
10. Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει;
 - Ανώτατη Εκπαίδευση
 - Μεταπτυχιακό
 - Διδακτορικό

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟ ΣΑΣ

(Βάλτε X στο τετράγωνο της απάντησης που σας ταιριάζει, ανάλογα με την περίπτωση)

11. Κάθε πότε, ο άμεσος προϊστάμενός σας παρουσιάζει τις παρακάτω συμπεριφορές ή / και χαρακτηριστικά κατά την καθημερινή ενασχόληση με την εργασία του, δηλαδή ποια είναι η συχνότητα παρουσίασης των παρακάτω δράσεων, ενεργειών, συμπεριφορών ή λήψης αποφάσεων του προϊσταμένου σας;

	Ο προϊστάμενός σας:	Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες Φορές	Συχνά	Πολύ
11.1.	Φέρετε στους υφιστάμενους του με υποτιμητικό τρόπο (δηλαδή χωρίς σεβασμό);	1	2	3	4	5
11.2.	Φέρετε στους υφιστάμενους, κατά την διάρκεια της εργασίας, με τρόπο που απαξιώνει τις επαγγελματικές ικανότητές τους;	1	2	3	4	5
11.3.	Δεν ενδιαφέρεται ουσιαστικά και συστηματικά για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων του (δεν τους στηρίζει στα καθημερινά τους εργασιακά προβλήματα);	1	2	3	4	5

11.4.	Όταν εμφανίζονται διαφορές (ή συγκρούσεις) μεταξύ των υφισταμένων του επιβάλλει τη θέση του χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις θέσεις των υφισταμένων (επιδεικνύει, δηλαδή, εξαναγκαστικό τρόπο επίλυσης);	1	2	3	4	5
-------	---	---	---	---	---	---

12. Ποια είναι η πραγματικότητα που παρουσιάζεται στο χώρο που εργάζεστε, στα παρακάτω ζητήματα – θέματα που έχουν σχέση με το επίπεδο της *αποδοτικότητας / αποτελεσματικότητας* των καθημερινών ενεργειών - δράσεων του προϊστάμενού σας. Δηλαδή, ποιος είναι ο βαθμός αποτελεσματικότητας που εκδηλώνει ο προϊστάμενός σας στις παρακάτω δράσεις – ενέργειες – συμπεριφορές ή αποφάσεις;

ΠΡΟΣΟΧΗ:

Η βαθμολογία για τις επόμενες ερωτήσεις που πρέπει να σημειώσετε, στο αντίστοιχο πλαίσιο (δεξιά), κυμαίνεται από το 1 έως το 100 και οι βαθμοί σημαίνουν:

- 1-9** = καθόλου (1 = απόλυτα καθόλου ή δεν κάνει αυτή τη δράση ο προϊστάμενος),
- 10-19** = πάρα πολύ λίγο,
- 20-29** = πολύ λίγο,
- 30-39** = λίγο,
- 40 -49** = μέση κατάσταση με τάση προς το λίγο,
- 50-59** = μέση κατάσταση με τάση προς το πολύ,
- 60-69** = πολύ,
- 70-79** = αρκετά πολύ,
- 80-89** = σημαντικά πολύ,
- 90-100** = πάρα πολύ (100 = απόλυτα)

Ο Προϊστάμενός σας:	Βαθμολόγηση (Από 1-100)
12.1. Κάνει σωστή - αποτελεσματική οικονομική διαχείριση πόρων/ κονδυλίων;	
12.2. Θέτει αποτελεσματικές προτεραιότητες μεταξύ των εργασιών που πρέπει να πραγματοποιηθούν στη μονάδα (οργανισμό) που διευθύνει;	
12.3. Κατανέμει τις ευθύνες των εργασιών της μονάδας (οργανισμού) με εύστοχο και αποτελεσματικό τρόπο;	
12.4. Κάνει εύστοχο σχεδιασμό και αποτελεσματική οργάνωση δράσεων της μονάδας (οργανισμού) που διευθύνει;	
12.5. Έχει αποτελεσματική συνεργασία με τους υφιστάμενους για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον προγραμματισμό της μονάδας (οργανισμού);	
18.7. Διαχειρίζεται με αποτελεσματικότητα το χρόνο (δικό του και υφισταμένων) στη μονάδα (οργανισμό) που διευθύνει;	