

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Π.Μ.Σ.:

«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Του ΝΙΚΟΛΑΪΔΗ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

A.M: 427M2014023

ΘΕΜΑ:

**«Σύγχρονη σχολική ηγεσία και διοίκηση: η οπτική των
εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας»**

ΘΕΜΑ:

**«Modern school leadership and administration: views of the school
teachers»**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Χρυσή Βιτσιλάκη	Καθηγήτρια	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
Νικόλαος Ανδρεαδάκης	Αν. Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
Παναγιώτης Σταμάτης	Επίκουρος Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΔΟΣ , 2017

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και συνήθως εποπτεύονται και διοικούνται από τους/τις Διευθυντές/ντριες. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας ανήκει συνήθως στη διοίκηση μεγαλύτερων οργανισμών. Οι συνθήκες που επικρατούν στην εκπαίδευση και τη διοίκηση της επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο και πιο συγκεκριμένα ασκούν σημαντική επιρροή στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία όπου η τεχνολογία κυριαρχεί και η μετανάστευση αποτελεί μεγάλη πρόκληση, οι Διευθυντές/ντριες των σχολείων καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ένα νέο πλήθος αρμοδιοτήτων. Επομένως, η διοίκηση της σχολικής μονάδας έχει ξεχωριστή σημασία για το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Διευθυντές των σχολείων οφείλουν να παίζουν ένα πιο δυναμικό ρόλο, ώστε να εκπληρώσουν τις σχολικές απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα, διότι δεν οφείλεται να είναι μόνο καλοί διαχειριστές, αλλά και αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες.

Λέξεις- κλειδιά: Διοίκηση σχολείου, Διευθυντής, Ηγεσία σχολείου

ABSTRACT

Teachers teach and usually supervised and managed by the Directors. The administration of the school unit usually belongs to the administration of larger pieces. The conditions prevailing in the education and administration influence the educational work and they have particularly influence on educational results. In a globalized society where technology dominates and migration is a major challenge, the Heads of schools are requested to handle a new crowd powers. Therefore, the administration of the school unit has special meaning for the education system. Principals of schools must play a more dynamic role in order to meet their educational demands of the 21st century, because there will only be good stewards, and effective school leaders.

Key words: school administration, school director, school leadership

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα:

Περίληψη **σελ. 2**

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή **σελ. 5**

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 2: Η σχολική μονάδα **σελ. 6**

Κεφάλαιο 3: Διοίκηση του σχολείου

3.1: Έννοια της διοίκησης του σχολείου και τα μοντέλα διοίκησης **σελ. 8**

3.2: Το ελληνικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης **σελ. 13**

3.2.1: Διοίκηση, διαχείριση και υποστήριξη σε επίπεδο σχολικού συγκροτήματος, Δήμου, Νομού **σελ. 15**

3.2.2: Οργανωτική δομή και λειτουργία της σχολικής μονάδας **σελ. 17**

3.3: Σύγχρονες ανάγκες στη διοίκηση των σχολείων και γενικές παραδοχές **σελ. 20**

Κεφάλαιο 4: Ηγεσία και Διεύθυνση

4.1: Έννοια του όρου της ηγεσίας **σελ. 22**

4.2: Ο παράγοντας του φύλου στην ηγεσία **σελ. 25**

4.3: Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολείου **σελ. 28**

4.4: Η σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας **σελ. 37**

Κεφάλαιο 5: Ο ρόλος του διευθυντή

5.1: Κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων **σελ. 39**

5.2: Τυπικά και άτυπα προσόντα του/της αποτελεσματικού/ης διευθυντή/ντριας **σελ. 41**

5.3: Νομικό πλαίσιο για την ύπαρξη των διευθυντών **σελ. 43**

5.4: : Ο διευθυντής ως ηγέτης: χαρακτηριστικά, δεξιότητες και αρμοδιότητες **σελ. 46**

Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία

6.1 Σκοπός της έρευνας **σελ. 51**

6.2 Ερευνητικά ερωτήματα- Υποθέσεις της έρευνας **σελ. 51**

6.3 Μεθοδολογία της έρευνας **σελ. 52**

6.3.1 Το δείγμα **σελ. 53**

6.3.2 Το ερωτηματολόγιο **σελ. 53**

6.4 Περιγραφή του δείγματος-συμμετέχοντες **σελ. 54**

Κεφάλαιο 7: Ανάλυση δεδομένων-συμπεράσματα **σελ. 59**

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα-Προτάσεις **σελ. 92**

Βιβλιογραφία

Παράρτημα(ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών)

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Οι πολιτικοί, οι φορείς χάραξης της πολιτικής και το ευρύ κοινό έχουν την πεποίθηση ότι η ποιότητα των Διευθυντών/ριών και της διοίκησης είναι εκείνες που οδηγούν την εκπαιδευτική ποιότητα στο ζενίθ ή στο ναδίρ. Αυτή η διαπίστωση κρύβει τη σημασία του θέματος της εργασίας αυτής. Η διοίκηση του σχολείου είναι σημαντική, διότι μέσω κατάλληλων χειρισμών από τα κατάλληλα άτομα θα πραγματοποιηθεί ή όχι η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Ας μην ξεχνάμε ότι το ελληνικό Σύνταγμα κατοχυρώνει την εννιαετή υποχρεωτική εκπαίδευση και αναγνωρίζει την υποχρέωση του Κράτους να παρέχει δωρεάν εκπαίδευση στους Έλληνες, σύμφωνα με το άρθρο 16. Συνεπώς, για να υλοποιηθεί η υπόσχεση που δόθηκε από το Σύνταγμα δεν αρκεί μόνο η νομοθεσία, αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό να είναι ικανό να διδάξει και να διοικήσει. Άρα, ο διευθυντής/ρια-ηγέτης/τιδα της σχολικής μονάδας πρέπει να πληροί πολλά κριτήρια. Στο/στη σχολικό ηγέτη/τιδα κρύβεται ο λόγος επιλογής του θέματος της εργασίας καθώς ο Διευθυντής του σχολείου είναι ο πυρήνας της ομαλής λειτουργίας της Διοίκησης του σχολείου. Συνεπώς, η διερεύνηση του ρόλου του/της σχολικού ηγέτη/τιδας στην εκπαιδευτική μονάδα είναι ένα πολύ ενδιαφέρον ζήτημα προς ανάλυση.

Βέβαια, το σχολείο αποτελεί μια μικρή κοινότητα μέσα στην πραγματική κοινότητα και τα μέλη του σχολείου αντανακλούν τα πιστεύω, τις αξίες και όλα αυτά μεταφέρονται μέσω της δράσης και της συμπεριφοράς στους μαθητές και στην ευρύτερη κοινωνία. Εξάλλου, η σχολική κοινότητα βασίζεται στην οικονομική και κοινωνική ραχοκοκαλιά της κοινωνίας. Υπό αυτό το πρίσμα, ο σκοπός της εργασίας επικεντρώνεται στην ανάδειξη των αυξημένων υποχρεώσεων του/της Διευθυντή/ριας και παράλληλα οι αναβαθμισμένες απαιτήσεις θέλουν τη συνεργασία μεταξύ των φορέων που είναι απαραίτητη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν δεν είναι άλλα από τη φύση του διοικητικού και οργανωσιακού μοντέλου που ακολουθεί η Ελλάδα και επιπλέον, ποιες είναι οι σύγχρονες ανάγκες στη διοίκηση των σχολείων. Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη, το

θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος διακρίνεται σε τέσσερα διαφορετικά κεφάλαια. Αρχικά, θα παρουσιαστεί η έννοια της σχολικής μονάδας. Δεύτερον, θα παρουσιαστεί η Διοίκηση του σχολείου και θα αναλυθούν τα επιμέρους κομμάτια της και στη συνέχεια θα εξεταστεί η έννοια της ηγεσίας. Για το τέλος του θεωρητικού μέρους μένει ο ρόλος του/της Διευθυντή/ριας. Στη συνέχεια, το ερευνητικό μέρος διακρίνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Αρχικά η μεθοδολογία της έρευνας(σκοποί, ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητικά εργαλεία, υποθέσεις). Στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Θα ακολουθήσουν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 2: Η σχολική μονάδα

Στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία στην οποία ζούμε η πολιτική, κοινωνική και οικονομική οργάνωση έχουν μεταβληθεί σε σύγκριση με ό,τι γνωρίζαμε ως τον περασμένο αιώνα. Οι αλλαγές αυτές δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη και την εκπαίδευση, διότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα σύστημα, το οποίο θα προετοιμάσει τους/τις μελλοντικούς/ες εργαζόμενους/ες που θα συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη. Βέβαια, από τα παραπάνω συνάγεται ότι η σχολική μονάδα είναι μια ανοιχτή κοινότητα που δέχεται επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον και δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο από αυτό (Τσαγκάτος, 2015). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την άποψη του Τσαγκάτου (2015), το σχολείο δέχεται από το περιβάλλον του πόρους (μαθητές, εκπαιδευτικούς) και παράγει αποτελέσματα (εκροές).

Αν θελήσουμε να δώσουμε έναν ορισμό της έννοιας του σχολείου, τότε θα καταλήγαμε ότι «το 'σχολείο' ορίζεται ως η βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία διέπεται από ίδιους σκοπούς, έχει καθορισμένο πρόγραμμα, ενιαία διοίκηση, δέχεται μαθητές με καθορισμένους όρους και για καθορισμένο χρόνο σπουδών και παρέχει αναγνωρισμένο από την κοινωνία και την πολιτεία τίτλο

σπουδών» (Σαΐτης, 2005). Ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί εννοούνται τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια) αλλά και η μεταλυκειακή εκπαίδευση, η δια βίου μάθηση και η γενικότερη επιμόρφωση (Τσαγκάτος, 2015). Ο Τσαγκάτος (2015) υποστηρίζει ότι οι σχολικές μονάδες μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταμορφώνουν τα στοιχεία που έρχονται από το περιβάλλον (εισροές) και επιστρέφει στο περιβάλλον τα προϊόντα της μεταμόρφωσης των εισροών (εκροές). Όσον αφορά την επανατροφοδότηση, η σχολική μονάδα βελτιώνει τις εισροές και διορθώνει τις όποιες οργανωτικές και λειτουργικές ατέλειες (Τσαγκάτος, 2015).

Συνεπώς, οδηγούμαστε στη θεωρία που υποστηρίζει ότι υπάρχουν ανοιχτά και κλειστά κοινωνικά συστήματα. Τα ανοιχτά κοινωνικά συστήματα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον γύρω τους, σε αντίθεση με τα κλειστά κοινωνικά συστήματα που χαρακτηρίζονται ως εσωστρεφή μιας που δεν αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον γύρω τους (Μπουραντάς, Βάθης, Παπακωνσταντίνου, Ρεκλείτης, 1999). Οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά και αρνητικά την πορεία της σχολικής μονάδας είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, η θρησκεία, η φορολογία και η γενικότερη κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει η χώρα (Πασιαρδής, 2004).

Τα παραδείγματα που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε προέρχονται τόσο από τη χώρα μας, όσο και από το εξωτερικό. Η Eurostat προβάλλει τις δαπάνες που έκανε η κάθε χώρα για ζητήματα εκπαίδευσης ως ποσοστό του ΑΕΠ της (http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/images/e/ee/Total_general_government_expenditure_on_education%2C_2014_%28%25_of_GDP_%25_of_total_expenditure%29.png). Η Ελλάδα ξόδεψε το 4.4% του ΑΕΠ της το 2014 για τις ανάγκες της εκπαίδευσης, όταν η Φινλανδία ξόδεψε το 6.4% του ΑΕΠ της και η Ισλανδία το 7.7.% του ΑΕΠ της. Τα αποτελέσματα της χώρας μας δεν είναι τόσο απογοητευτικά, διότι ο μέσος όρος των δαπανών για την εκπαίδευση στην Ευρώπη είναι 4.9% του ΑΕΠ 2014. Άλλο παράδειγμα αποτελεί η στάση της εκκλησίας απέναντι στο ζήτημα των θρησκευτικών που διδάσκονται στα σχολεία και στην επικείμενη αλλαγή της διδακτέας ύλης. Τέλος, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική λειτουργία και προέρχονται από τη γενικότερη κατάσταση της χώρας είναι η εμπόλεμη κατάσταση. Η Unicef (2015) ανακοίνωσε ότι 13 εκατομμύρια παιδιά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του σχολείου, λόγω του πολέμου και ειδικότερα,

8.850 σχολεία σε Συρία, Ιράκ, Λιβύη και Υεμένη έχουν καταστραφεί εξαιτίας του πολέμου και τα παιδιά δεν απολαμβάνουν ούτε τη στοιχειώδη εκπαίδευση.

Όλα τα παραπάνω συντείνουν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και πολλοί πιστεύουν ότι τα αριθμητικά αποτελέσματα των εξετάσεων και το ποσοστό εισαγωγής των μαθητών/τριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι τα εργαλεία που αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η παραπάνω άποψη όμως αγνοεί τους κοινωνικο-ψυχολογικούς στόχους, τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών/τριών και την κριτική σκέψη που εξασκείται μέσω του σχολείου (Τσαγκάτος, 2015). Σύμφωνα με τον Τσαγκάτο (2015) η αποδοτικότητα δεν είναι τίποτα άλλο από το μέγεθος εκείνο που εκφράζει την ικανότητα ενός οργανισμού να πραγματοποιεί τον σκοπό του με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Ο Edmonds (1979, οπ. αναφ. στο Τσαγκάτος, 2015) θεώρησε ότι οι παράγοντες που οδηγούν σε ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι: η ισχυρή διοίκηση, το σχολικό κλίμα, οι υψηλές προσδοκίες από του μαθητές, το πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών και η έμφασης στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Στους παραπάνω παράγοντες παρατηρείται ότι η ισχυρή διοίκηση του σχολείου τίθεται στην πρώτη θέση και έτσι αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ριες, πιο συγκεκριμένα, είναι εκείνοι που θα εμπνεύσουν εμπιστοσύνη για την καλή καθοδήγηση των μαθητών/τριών. Η αποτελεσματικότητα είναι εκείνη που θα προκύψει από τις επικοινωνιακές και ηγετικές δεξιότητες που έχει ο/η κάθε ηγέτης/τιδα και του μοντέλου διοίκησης που θα ακολουθήσει.

Κεφάλαιο 3: Διοίκηση του σχολείου

3.1: Έννοια της διοίκησης του σχολείου και τα μοντέλα διοίκησης

Η έννοια της διοίκησης είναι πολύ διαδεδομένη και απαντάται σε κάθε μορφής οργανισμό. Το πρόβλημα που προκύπτει δεν είναι άλλο από την αδυναμία ρητής αποσαφήνισης του όρου μιας που το φάσμα του ορισμού της διοίκησης είναι πολύ μεγάλο. Η διοίκηση είναι ένα ζήτημα διαχρονικό το οποίο απασχόλησε τους ανθρώπους από την αρχαιότητα. Για παράδειγμα, η Κίνα και η Ελλάδα είχαν εκφράσει μέσω του Κομφούκιου, του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη αντίστοιχα την

οπτική που είχαν για την διοίκηση (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Γενικά, στους ιστορικούς χρόνους, ο όρος διοίκηση αναφέρεται στη διαχείριση δημόσιων και ιδιωτικών θεσμών. Τη σημαντικότερη συμβολή στη διοίκηση είχε η σχολή των Καμεραλιστών που αναπτύχθηκε στην Αυστρία και τη Γερμανία κατά το 17^ο – 18^ο αιώνα. Σε όλη τη διάρκεια από το 16^ο ως τον 19^ο αιώνα η διοίκηση γίνεται πιο έντονη και αναπτύσσεται κυρίως στο δημόσιο τομέα (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994).

Παρ' όλα αυτά, γνώρισε ραγδαία ανάπτυξη τα τελευταία εκατό χρόνια και οι τρεις σχολές που αναπτύχθηκαν γύρω από την έννοια της διοίκησης ήταν η ιστορική σχολή, η ορθολογική και η ουμανιστική. Η ιστορική σχολή είχε ως κύριους εκφραστές της το Weber, το Wilson και υποστηρίζουν ότι η διοίκηση πρέπει να απέχει από την πολιτική (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Η ορθολογική σχολή είχε για κύριους εκπροσώπους της τους: Fayol, Taylor, Gulick, Urwick. Οι στοχαστές αυτοί πίστευαν στη μηχανιστική οργάνωση της διοίκησης. Τέλος, η ουμανιστική σχολή είναι εκείνη που θεωρεί ότι οι ανθρώπινες σχέσεις θα καθορίσουν την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Οι κύριοι εκπρόσωποι της ουμανιστικής σχολής είναι οι Mc Gregor, Mayot, Simon, Likert (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994).

Τα τελευταία χρόνια όμως τα μοντέλα διοίκησης είναι τρία και χωρίζονται στην κλασική περίοδο, τη νεοκλασική και την περίοδο της συστημικής προσέγγισης. Στην κλασική περίοδο η επιστημονική οργάνωση και διοίκηση είναι εκείνες που κυριαρχούν. Στη νεοκλασική περίοδο, οι ανθρώπινες σχέσεις είναι στο επίκεντρο και στην περίοδο της συστημικής προσέγγισης, διάφοροι παράμετροι είναι εκείνοι που θα παίξουν ιδιαίτερο ρόλο. Για παράδειγμα, το περιβάλλον και το σύστημα που έχουν αλληλεπίδραση είναι σημαντικά στοιχεία για τη θεωρία της νεοκλασικής περιόδου (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994).

Για τον Fayol (1967) η διοίκηση ορίζεται ως μια *«λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο.»* (Σαΐτη, Σαΐτης, 2011, σελ. 31). Ο ορισμός που δίνουν οι Montana και Charnov (1993) για τη διοίκηση επικεντρώνεται στην επίτευξη σκοπών με τη χρήση διάφορων μέσων και πιο συγκεκριμένα η διοίκηση είναι *«ο τρόπος εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των*

αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του» (Σαΐτη, Σαΐτης, 2011, σελ. 31). Κατά τους Σαΐτη και Σαΐτης (2011) θεωρούν ότι η διοίκηση σημαίνει επιτυχάνω συγκεκριμένους στόχους μέσω της σωστής καθοδήγησης και υποκίνησης του ανθρώπινου δυναμικού.

Συνεπώς, τα βασικά χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τον ορισμό της διοίκησης σε κάθε περίπτωση είναι αφενός, η οργανωτική δομή μέσα στην οποία κάθε μέλος θα αναλάβει το ρόλο του και αφετέρου, οι σκοποί και οι διαδικασίες που θα επακολουθήσει ένα οργανισμός θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι (Σαΐτη, Σαΐτης, 2011). Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας, όλες οι δραστηριότητες πρέπει να κινούνται προς τα καλά αποτελέσματα της μάθησης.

Ωστόσο στους παραπάνω ορισμούς υποκρύπτεται ή δηλώνεται ξεκάθαρα η έννοια της οργάνωσης. Η οργάνωση είναι η τέχνη του *οργανώνειν* και το αποτέλεσμα της οργάνωσης είναι η κατάρτιση του οργανογράμματος. Η οργάνωση μπορεί επίσης να θεωρηθεί και ως μια οντότητα, η οποία υπάρχει και δρα μέσα σε ένα κοινωνικό χώρο. Όταν εννοούμε την οργάνωση ως κοινωνική οντότητα, τότε υποχρεούμαστε να διακρίνουμε την τυπική οργάνωση και την άτυπη. Το σχολείο είναι μια οργάνωση και η επίσημη οργάνωση ορίζεται *«ως ένα σύστημα συντονισμένων δραστηριοτήτων μιας ομάδας που δουλεύουν συνεργατικά για έναν κοινό σκοπό κάτω από εξουσία και ηγεσία»* (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011). Για παράδειγμα, το καθήκον του δημοτικού είναι να μορφώνει τα παιδιά. Αντίθετα, στην άτυπη οργάνωση, η οργάνωση βασίζεται στο συναισθηματικό κομμάτι και υπάρχουν άτυποι κανόνες, καθήκοντα και υποχρεώσεις. Για παράδειγμα, οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα αυθόρμητο και συναισθηματικό κομμάτι. Ένα άλλο παράδειγμα άτυπης οργάνωσης είναι οι φιλίες των ανθρώπων (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

Κατά τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) αν θεωρηθεί ότι η οργάνωση αποτελεί το υπόβαθρο της διοίκησης, τότε θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα ότι η οργάνωση θα είχε ως στόχο την επίτευξη του σκοπού. Η εφαρμοσμένη ψυχολογία ωστόσο είχε ως στόχο να καταδείξει ότι η διοίκηση είναι ένα κομμάτι της οργάνωσης.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων, η εφαρμογή των κανόνων δικαίου, η

δημιουργία και η διατήρηση του εργασιακού περιβάλλοντος, η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και γενικότερα η εκπαιδευτική διοίκηση αποβλέπει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Επομένως, η εκπαιδευτική διοίκηση πρέπει να αποβλέπει στην υιοθέτηση νέων μεθόδων μάθησης, όπου η Παιδεία θα ανταποκρίνεται στη μετάδοση αξιών και βασικών δεξιοτήτων (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

Το ερώτημα που προκύπτει όμως είναι αν η διοίκηση του σχολείου είναι η ίδια με εκείνη των άλλων οργανισμών. Οι Squire και Everad (1982, οπ. αναφ. στο Σαΐτη και Σαΐτης, 2011) θεωρούν ότι η ταύτιση των κερδοσκοπικών και εκπαιδευτικών οργανισμών είναι δεδομένη και τα στελέχη και στις δυο περιπτώσεις οφείλουν να ακολουθούν τις αρχές του management. Η ταύτιση προκύπτει από το γεγονός ότι οι διευθυντές/ντριες έχουν σχέση με γραφειοκρατία, με υπαλληλικά και διοικητικά ζητήματα και η τυποποίηση της εργασίας δε λείπει (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

Εκτός όμως από τη θεωρία για τη διοίκηση η πρακτική εφαρμογή της σχετίζεται με τα μοντέλα οργάνωσης που εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση. Κατά το Fayol τα συστήματα διοίκησης στηρίζονται στην ενότητα παροχής εντολών. Οι μορφές των ιεραρχικών συστημάτων είναι το γραμμικό σύστημα, το πολυγραμμικό σύστημα και το σύστημα διοίκησης μέσω επιτελείων (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Στο γραμμικό σύστημα κάθε υφιστάμενος παίρνει οδηγίες από ένα μόνο προϊστάμενο και το πλεονέκτημα στην περίπτωση αυτή είναι η μοναδικότητα των εντολών, από την άλλη μεριά όμως, η μονολιθικότητα του συστήματος είναι κακός οiwνός. Το πολυγραμμικό σύστημα είναι εκείνο όπου κάθε υφιστάμενος/η παίρνει οδηγίες και εντολές από πολλούς προϊστάμενους. Το πλεονέκτημα στην περίπτωση αυτή είναι ότι τα προβλήματα λύνονται άμεσα, αλλά το βασικό μειονέκτημα είναι οι εντάσεις που ενδέχεται να υπάρξουν μεταξύ των διαφόρων προϊσταμένων. Τέλος, το σύστημα διοίκησης μέσω επιτελείων είναι εκείνο το σύστημα που καθορίζει τη δράση του επιτελείου με βάση το 'πώς' και όχι το 'τι', 'που', 'ποιος' (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η διοίκηση του σχολείου προάγεται και μέσω της λειτουργίας του προγραμματισμού, της λειτουργίας της οργάνωσης, της λειτουργίας του συντονισμού, της λειτουργίας της στελέχωσης, της λειτουργίας της διεύθυνσης-

ηγεσίας, της λειτουργίας της επικοινωνίας, της λειτουργίας του ελέγχου και της λειτουργίας του προϋπολογισμού (Κατσαρός, 2008).

Η λειτουργία του προγραμματισμού γίνεται σε ετήσια βάση και περιλαμβάνει τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών θεμάτων, τα διοικητικά ζητήματα που ανακύπτουν και τα θέματα που απασχολούν τα διδακτικό προσωπικό. Ο προγραμματισμός είναι μια προεργασία η οποία βοηθά την εξοικείωση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και την εξοικείωση τους με τους διοικητικούς υπαλλήλους (Κατσαρός, 2008). Η λειτουργία της οργάνωσης, σύμφωνα με τη Dean (1997, οπ. αναφ. Κατσαρός, 2008, σελ. 70), σχετίζεται με: *« την αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής διοικητικής δομής, την κατάλληλη κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, [και] την αποτελεσματική χρήση του χρόνου, του χώρου και των πόρων.»*

Η λειτουργία του συντονισμού είναι απαραίτητη, ώστε να συντονίζονται οι απαραίτητες δράσεις για την καινοτομία και για την υιοθέτηση σκοπών που δίνουν διαφορετική έμφαση σε διαφορετικές κατευθύνσεις (Κατσαρός, 2008). Ας μην ξεχνάμε ότι το γραφειοκρατικό σύστημα που ακολουθεί η εκπαίδευση βασίζεται στην ιεραρχία και το συντονισμό. Η λειτουργία της στελέχωσης σχετίζεται με την οργάνωση, αφού αναφέρεται στην ανάπτυξη του προσωπικού και συνδέεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008). Η λειτουργία της διεύθυνσης-ηγεσίας επικεντρώνεται στην προσπάθεια των στελεχών για ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού. Η εκχώρηση της εξουσίας, η επικοινωνία, ο συντονισμός, ο χειρισμός διαφορών και η παρακίνηση από την πλευρά του διευθυντή είναι ουσιώδη στοιχεία της λειτουργίας αυτής (Κατσαρός, 2008).

Η λειτουργία της επικοινωνίας περιγράφει τη διαδικασία της επικοινωνίας και η επικοινωνία ξεκινά από τον πομπό και καταλήγει στο δέκτη. Το μήνυμα του πομπού κωδικοποιείται και ο δέκτης το αποκωδικοποιεί (Κατσαρός, 2008). Στη διοίκηση της εκπαίδευσης η επικοινωνία πρέπει να διασφαλίζει τη δυνατότητα επικοινωνίας με όλους, τη διατήρηση του συστήματος επικοινωνίας, τη ροή των πληροφοριών προς κάθε κατεύθυνση και την αξιολόγηση της επικοινωνίας κατά τη Dean (1995, οπ. αναφ. Κατσαρός, 2008).

Η λειτουργία του ελέγχου είναι εκείνη που εξασφαλίζει την απαραίτητη πληροφόρηση και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με την απόφαση που είχε αρχικά ληφθεί (Κατσαρός, 2008). Στο εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνουν χώρα τόσο εσωτερικοί, όσο και εξωτερικοί έλεγχοι. Οι εσωτερικοί έλεγχοι ακολουθούν τη διάρθρωση του συστήματος, ενώ οι εξωτερικοί έλεγχοι αφορούν τους πολιτικούς ελέγχους που πραγματοποιούνται μέσω του προϋπολογισμού (Κατσαρός, 2008). Σε κάθε περίπτωση οι εθνικοί έλεγχοι στην εκπαίδευση πραγματοποιούνται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι τύποι των ελέγχων που υλοποιούνται είναι ο προληπτικός, ο παράλληλος/ διαμορφωτικός και ο κατασταλτικός (Κατσαρός, 2008). Ο προληπτικός γίνεται για την εκτίμηση των εισροών για μια δράση, ο παράλληλος/ διαμορφωτικός γίνεται για την αξιολόγηση της πορείας μιας δράσης και ο κατασταλτικός γίνεται με στόχο την αποτίμηση του επιτεύγματος (Κατσαρός, 2008).

Τέλος, η λειτουργία του προϋπολογισμού είναι εκείνη που συνδέεται άμεσα με τους οικονομικούς πόρους (Κατσαρός, 2008). Η πρόβλεψη των ετήσιων εσόδων-εξόδων περιλαμβάνεται στη λειτουργία του προϋπολογισμού και συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία του προγραμματισμού και τη λειτουργία του ελέγχου. Ο προϋπολογισμός συνδέεται με τη λειτουργία του προγραμματισμού, λόγω οικονομικού και χρονικού πλαισίου και με τη λειτουργία του ελέγχου συνδέεται, λόγω του μέτρου σύγκρισης που τίθεται όσον αφορά τις δαπάνες (Κατσαρός, 2008).

Έχοντας αναλύσει την έννοια της διοίκησης και τα μοντέλα που την απαρτίζουν, ενδιαφέρον θα ήταν να ανιχνεύσουμε το ελληνικό μοντέλο οργάνωσης και τον τρόπο λειτουργίας του. Αυτό θα είναι το θέμα του επόμενου υποκεφαλαίου, το οποίο θα απαρτίζεται από δυο επιμέρους παραγράφους που θα επεξηγούν αναλυτικά τη διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

3.2: Το ελληνικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης

Το ελληνικό μοντέλο της εκπαίδευσης θεωρείται πολύπλοκο, διότι το μέγεθος του είναι δυσθεώρητο και το πλήθος των δομών είναι πολύ μεγάλο. Με λίγα λόγια, το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά μοντέλα, αλλά

παρουσιάζει πολλές ιδιομορφίες (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Από τη μια πλευρά, είναι ανοικτό προς όλους και όλες τις ιδέες, αλλά παρουσιάζει και μεγάλη διαφορά εξαιτίας του περιβάλλοντος στο οποίο πρέπει να δράσει λόγω των μεταβολών που ανιχνεύονται.

Το σύστημα είναι ιεραρχικά δομημένο, δηλαδή έχει μια γραμμική οργάνωση και αν θελήσουμε να το αναπαραστήσουμε σχηματικά, τότε θα καταλήξουμε στην ύπαρξη μιας πυραμίδας (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Η κορυφή της πυραμίδας περιλαμβάνει μόνο τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων ενώ στη βάση της πυραμίδας βρίσκεται το σύνολο των Δημοτικών Σχολείων και των Νηπιαγωγείων. Η πυραμίδα μπορεί να χωριστεί σε τρία κομμάτια που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994).

Όσον αφορά τις διοικητικές αρμοδιότητες, στην πυραμίδα της διοίκησης τοποθετούνται τα όργανα που ανήκουν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι αυτοδιοικούμενη και στην ανώτερη βαθμίδα βρίσκεται ο πρύτανης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Πιο αναλυτικά, στις δύο πρώτες βαθμίδες η διοικητική οργάνωση αποτελείται από:

- ✓ Τις κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας
- ✓ Τα υπηρεσιακά συμβούλια του Υπουργείου Παιδείας
- ✓ Τα γνωμοδοτικά συμβούλια του Υπουργείου Παιδείας
- ✓ Τα συμβουλευτικά συμβούλια του Υπουργείου Παιδείας
- ✓ Οι σύμβουλοι του Υπουργείου Παιδείας
- ✓ Οι βοηθητικού οργανισμοί του συστήματος (ΟΕΔΒ)
- ✓ Τα νομαρχιακά συμβούλια
- ✓ Οι νομαρχιακές διευθύνσεις και τα γραφεία Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης
- ✓ Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994).

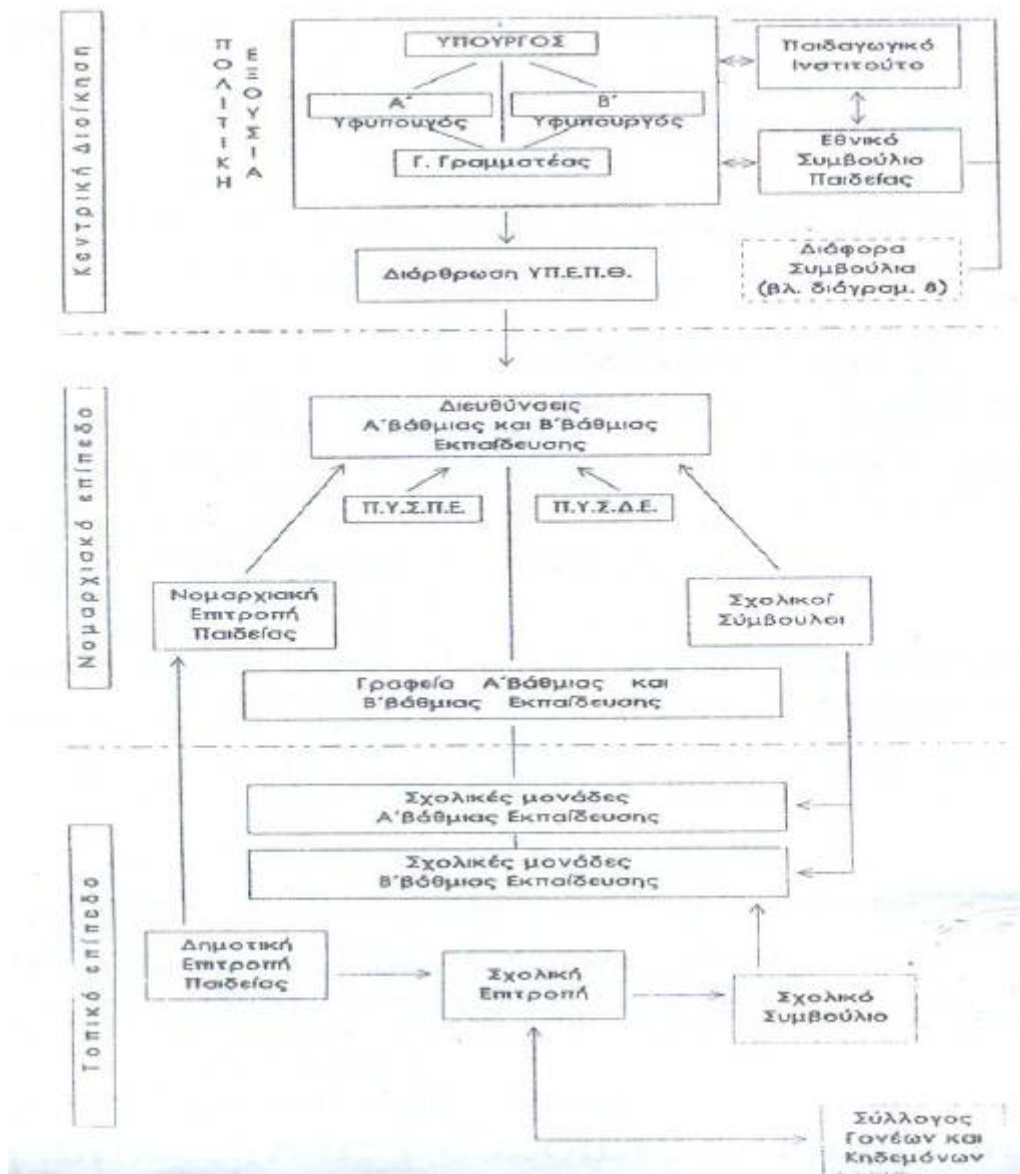
Όσο κατεβαίνουμε στην πυραμίδα, οι διοικητικές αρμοδιότητες μειώνονται και στη βάση καταλήγουμε να συναντάμε μόνο εκτελεστικές αρμοδιότητες. Αυτό όμως μας

αποδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι το πιο εκτεταμένο σύστημα διοίκησης στη χώρα και έχει κάποιον/α εκπρόσωπο του ακόμη και στο πιο απομακρυσμένο σημείο του τόπου (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Αυτός ήταν και ο λόγος που παλαιότερα ο/η δάσκαλος/α και ο ιερέας κάθε χωριού ήταν τα πιο σημαντικά πρόσωπα του τόπου.

3.2.1: Διοίκηση, διαχείριση και υποστήριξη σε επίπεδο Δήμου, Νομού και σε κρατικό επίπεδο

Μέχρι τώρα αναλύσαμε την πυραμίδα της διοικητικής αρμοδιότητας, αλλά και η πυραμίδα των διοικητικών δομών παρουσιάζει ενδιαφέρον. Αρχικά, οι Κεντρικές υπηρεσίες ασκούν διοίκηση σε εθνικό επίπεδο, οι περιφερειακές υπηρεσίες ασκούν διοίκηση σε περιφερειακό επίπεδο και τέλος, τα συμβούλια ασκούν έργο σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Το παρακάτω σχήμα αποσαφηνίζει πλήρως την λειτουργική διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λειτουργική Διάρθρωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος



Πηγή: Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994

Οι διαπιστώσεις που μπορούμε να καταλήξουμε αφού παρατηρήσουμε προσεχτικά το σχεδιάγραμμα είναι αρχικά ότι η συγκέντρωση στην κορυφή τη πυραμίδας είναι μεγάλη και εντοπίζεται το φαινόμενο της συμπύκνωσης της εξουσίας. Ακόμη, το διοικητικό έργο διασπάται αρκετά, διότι η ύπαρξη πολλών συμβουλίων που δρουν παράλληλα μέσα και έξω από το διοικητικό κορμό εμποδίζουν το απρόσκοπτο διοικητικό έργο. Επιπλέον, η γραφειοκρατία από ότι παρατηρείται είναι πολύ μεγάλη και η συγκέντρωση των αρμοδιοτήτων στην κορυφή της πυραμίδας συντείνει στην έλλειψη υπευθυνότητας (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Άλλο στοιχείο που προκύπτει από την ανάλυση του παραπάνω σχεδιαγράμματος είναι το γεγονός ότι η

ύπαρξη πολλών Συμβουλίων υποκαθιστά την ιεραρχία. Ακόμη, το γεγονός ότι η πολιτική ηγεσία αλλάζει κάθε τέσσερα χρόνια ή και συχνότερα συνεπάγεται την αλλαγή και επιτελικών στελεχών και το αποτέλεσμα είναι να αλλάζουν και οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Ασφαλώς, κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, ο έλεγχος της εφαρμογής των αποφάσεων είναι ελλιπής και η τήρηση των αποφάσεων δεν είναι βέβαιο ότι θα υλοποιηθούν.

3.2.2: Οργανωτική δομή και λειτουργία της σχολικής μονάδας

Τα θεμέλια της οργάνωσης της εκπαίδευσης μπήκαν το 1834 και το δημοτικό σχολείο αρχικά ήταν τετραετούς φοίτησης (Κωτσίκης, 2003). Όλο το 19^ο αιώνα η δημοτική εκπαίδευση κινήθηκε σ' αυτό το πλαίσιο και το 1895 νέος νόμος διακρίνει τα δημοτικά σχολεία σε γραμματοδιδασκαλεία, κοινά δημοτικά και πλήρη δημοτικά. Οι επόμενες μεταρρυθμίσεις δεν είχαν αποτέλεσμα ως το 1929 που ψηφίστηκε ο νόμος 4397/1929 και καθιερώθηκε η στοιχειώδης εκπαίδευση και το δημοτικό μετατράπηκε σε εξαετούς φοίτησης σχολείο (Κωτσίκης, 2003).

Η δημοτική εκπαίδευση είναι σημαντική, διότι η καθολικότητα και η κυριαρχία της μέσα στο σχολικό σύστημα είναι παροιμιώδης, μιας που η δημοτική εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο της υπόλοιπης εκπαίδευσης του ατόμου (Κωτσίκης, 2003). Ο σκοπός του δημοτικού σχολείου σύμφωνα με το άρθρο 4§1 του νόμου 1566/1985 είναι:

- a) Η διεύρυνση των δημιουργικών δραστηριοτήτων
- b) Η αφομοίωση της γνώσης μέσω της καλλιέργειας των μηχανισμών γνώσεων
- c) Η εξοικείωση με ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές και ανθρώπινες αξίες, και
- d) Καλλιέργεια του αισθητικού τους στοιχείου (Κωτσίκης, 2003).

Στον ίδιο νόμο το άρθρο 4§4 ορίζεται η δομή των δημοτικών σχολείων και έτσι προκύπτουν μονοθέσια, εξαθέσια, δωδεκαθέσια δημοτικά σχολεία και αυτό είναι αποτέλεσμα του αριθμού των μαθητών/τριών που φοιτούν σε ένα σχολείο (Κωτσίκης, 2003). Στα μονοθέσια και διθέσια σχολεία, ένας/μία δάσκαλος/α διδάσκει 25

μαθητές, ενώ στα υπόλοιπα σχολεία ένας/μία δάσκαλος/α διδάσκει 30 μαθητές. Η ηλικία των μαθητών/τριών που εγγράφονται στο δημοτικό είναι όσα παιδιά έχουν συμπληρώσει το έκτο έτος της ηλικίας τους και όσοι αποφοιτούν μετά από εξαετή φοίτηση, τους απονέμεται τίτλος για την εγγραφή τους στο Γυμνάσιο (Κωτσίκης, 2003).

Στο πρόγραμμα του σχολείου μπορούμε να εντάξουμε και επικουρικά προγράμματα όπως την ενισχυτική διδασκαλία, τη λειτουργία τάξεων υποδοχής και τα προγράμματα για ιδιαίτερες ομάδες (Κωτσίκης, 2003). Δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την καθιέρωση του ολοήμερου σχολείου, το οποίο με το νόμο του 2525/1997 αναφέρεται ότι ο σκοπός του εκτείνεται πέρα από την εφαρμογή του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών. Η μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας και τα προαιρετικά προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας είναι εκείνα που προστίθενται με την εισαγωγή του ολοήμερου σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κωτσίκης, 2003).

Κατά την Αργυροπούλου (2007), η σχολική μονάδα είναι το τελευταίο σκαλί στην ιεραρχική πυραμίδα της εκπαίδευσης και τα όργανα της διοίκησης διακρίνονται σε μονομελή και συλλογικά. Στα συλλογικά όργανα ανήκουν το σχολικό συμβούλιο, η σχολική επιτροπή, ο σύλλογος διδασκόντων και ο σχολικός συνεταιρισμός (Ανδρέου, 1999). Το σχολικό συμβούλιο αποτελείται από το Σύλλογο Διδασκόντων, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων, εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη Σχολική Επιτροπή. Ο διευθυντής του σχολείου είναι ο πρόεδρος του σχολικού συμβουλίου και το έργο του σχολικού συμβουλίου συμπυκνώνεται στην ομαλή λειτουργία του σχολείου (Ανδρέου, 1999). Το σχολικό συμβούλιο συνεδριάζει τρεις φορές το χρόνο υποχρεωτικά και όποτε το κρίνει απαραίτητο ο διευθυντής εκτάκτως.

Η σχολική επιτροπή είναι νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου και ιδρύεται από τους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης και η λειτουργία της επιτροπής διέπεται από διατάξεις του δημοτικού και κοινοτικού κώδικα (Ανδρέου, 1999). Τα μέλη που απαρτίζουν την επιτροπή είναι ένας εκπρόσωπος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, έναν εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων, το διευθυντή του σχολείου, και έναν εκπρόσωπο της μαθητικής κοινότητας. Ο δήμαρχος ή ο πρόεδρος της κοινότητας είναι ο πρόεδρος της σχολικής επιτροπής (Ανδρέου, 1999). Το έργο της σχολικής επιτροπής

δεν είναι άλλο από τη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες, η φροντίδα εξεύρεσης περισσότερων πόρων και η φροντίδα των κτιριακών εγκαταστάσεων (Ανδρέου, 1999).

Ο σύλλογος διδασκόντων είναι εκείνος που αποτελείται από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και πρόεδρος είναι ο διευθυντής του σχολείου (Ανδρέου, 1999). Τα καθήκοντα του συλλόγου των διδασκόντων δεν είναι ρητά προσδιορισμένα αλλά τα θέματα που απασχολούν πολύ συχνά το σύλλογο διδασκόντων είναι η κατανομή των αρμοδιοτήτων, τα προγράμματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η επιλογή σημαιοφόρων, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το σύλλογο γονέων και η ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό σύμβουλο (Ανδρέου, 1999). Οι προϋποθέσεις που πρέπει να συντρέχουν για να λειτουργεί αποτελεσματικά ο σύλλογος διδασκόντων ορίζονται από τον εσωτερικό κανονισμό του συλλόγου διδασκόντων, στην τακτική λειτουργία και την προετοιμασία των συνεδριάσεων (Ανδρέου, 1999).

Ο σχολικός συνεταιρισμός είναι εκείνος που προβλέπεται από το άρθρο 46 του νόμου 1566/85 και έχει ως σκοπό την ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών/τριών, ώστε να αναπτυχθεί η κοινωνική ευθύνη, να αναπτυχθούν οι οικονομικές δραστηριότητες του σχολείου και να μάθουν τα παιδιά την έννοια της αλληλοβοήθειας (Ανδρέου, 1999). Ακόμη, ο σχολικός συνεταιρισμός μπορεί να συγκεντρώσει χρήματα από την πώληση των προϊόντων των δραστηριοτήτων των παιδιών (για παράδειγμα, κεραμικά) και να διαθέσει τα χρήματα που θα συλλέξουν σε άλλες δραστηριότητες των παιδιών (Ανδρέου, 1999).

Στα μονομελή όργανα της διοίκησης του σχολείου ανήκουν ο/η διευθυντής/ντρια και ο/η υποδιευθυντής/ντρια. Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό δίκαιο, ο διευθυντής είναι όργανο διοίκησης δημόσιο ή ιδιωτικό, περιφερειακό, ως προς το αποκεντρωτικό μοντέλο, αποφασιστικό, ως προς την αρμοδιότητα, και μονοπρόσωπο ή μονομελές ή ατομικό, ως προς τη σύνθεση (Αργυροπούλου, 2007). Ο υποδιευθυντής υπάρχει μόνο στις σχολικές μονάδες που έχουν εννέα τμήματα και άνω (Αργυροπούλου, 2007).

3.3: Σύγχρονες ανάγκες στη διοίκηση των σχολείων και γενικές παραδοχές

Ο όγκος αυτών που γνωρίζουμε για την εκπαίδευση έχει αυξηθεί ραγδαία τα τελευταία 20 χρόνια και οι ανάγκες για επιμόρφωση δε σταματούν ποτέ. Στην εποχή της παγκόσμιας οικονομίας, οι άνθρωποι επικεντρώνονται στη δια βίου εκπαίδευση και η τεχνολογία γίνεται απαραίτητο κομμάτι της καθημερινότητας και της επαγγελματικής μας ζωής. Επομένως, και το εκπαιδευτικό σύστημα θα προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και θα αναγκαστεί να ακολουθήσει τις νέες ανάγκες των ατόμων. Για να συμβεί αυτό, όμως, η εκπαίδευση θα πρέπει να ανασκευάσει τις ενέργειες της και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα ήδη από τη δημοτική εκπαίδευση.

Αρχικά, η άσκηση διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι απαιτητική υπόθεση και καλύπτεται από ένα πέπλο ασάφειας. Όσα μοντέλα και αν οριστούν που να αφορούν την καλή διαχείριση της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής του σχολείου καλείται να λειτουργεί σε ένα πλαίσιο το οποίο είναι αρκετά ευμετάβλητο και έτσι οι διάφορες θεωρίες δεν μπορούν να τεθούν πλήρως σε εφαρμογή (Μαδεμλής, 2014). Επομένως, οι θεωρίες θα πρέπει να αμφισβητούνται και δε θα πρέπει να γίνονται άκριτα αποδεκτές.

Ακόμη, τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται στους διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να προωθούν τη διαφορετικότητα των μαθητών και το σεβασμό της, να προωθούν την καινοτομία και γενικότερα να αμφισβητεί την παρωχημένη θεωρία της εκπαίδευσης (Μαδεμλής, 2014). Επιπλέον, νέες αντιλήψεις θα πρέπει να εισαχθούν όσον αφορά το διάλογο της εκπαιδευτικής κοινότητας με την ευρύτερη κοινωνία, αλλά κάτι τέτοιο προϋποθέτει μια καινοτόμα αντίληψη για την εκπαίδευση γενικότερα. Για να διαμορφωθεί ένα καινούριο πλαίσιο, τότε η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να είναι ανοιχτή σε πολλές απόψεις και έτσι η εκπαίδευση θα συνδυάσει την παραδοσιακή της δομή με τις καινοτόμες ιδέες (Μαδεμλής, 2014).

Η αλλαγή και η προσαρμογή στα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση θα προκύψει και μέσα από την αλλαγή κριτηρίων των υποψήφιων διευθυντών/ντριών. Οι νέοι διευθυντές θα πρέπει να διαθέτουν γνώσεις στο εκπαιδευτικό αντικείμενο, αλλά το σπουδαιότερο κομμάτι είναι οι γνώσεις που πρέπει να διαθέτουν σε επίπεδο

παρατήρησης και επίλυσης των σχολικών προβλημάτων (Μαδεμλής, 2014). Βέβαια, η υποστήριξη ενός πιο έμπειρου και ειδικού στη διευθυντική θέση είναι απαραίτητη στα πρώτα βήματα της διευθυντικής καριέρας του κάθε νέου διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα η βοήθεια μπορεί να έρθει από κοινού από διοικητικούς υπαλλήλους ή από άλλους εκπαιδευτικούς, διότι η συνύπαρξη των διοικητικών και παιδαγωγικών δυνάμεων είναι εκείνη που θα φέρει θετικά αποτελέσματα για το σχολείο (Μαδεμλής, 2014).

Όσον αφορά τις γενικές παραδοχές που προκύπτουν για τη διοίκηση του σχολείου οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι πρώτον, τα σχολεία αντιμετωπίζονται πια διαφορετικά και αυτό συμβαίνει, διότι οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και έτσι και οι εκπαιδευτικοί δέχονται μεγαλύτερη πίεση στην εκπλήρωση του έργου τους μέσα στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού που καλούνται να διδάξουν το γνωστικό τους αντικείμενο (Μαδεμλής, 2014). Δεύτερον, η αποκέντρωση του ελέγχου του σχολείου είναι βασικό στοιχείο και έτσι προκύπτουν θέματα σχετικά με το ποιος είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Αυτό το πρόβλημα θα μπορούσε να λυθεί μέσα από την αυτοαξιολόγηση και την εξωτερική αξιολόγηση, διότι η μέτρηση της ποιότητας είναι πολύ δύσκολο καθήκον σε διαφορετική περίπτωση (Μαδεμλής, 2014). Τρίτον, δεδομένης της οικονομικής κρίσης που διανύει το ελληνικό κράτος ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να λειτουργήσει σε ένα πολύ περιορισμένο οικονομικά περιβάλλον και ταυτόχρονα να εκπληρώσει τους στόχους που θέτει η σχολική μονάδα (Μαδεμλής, 2014).

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται ότι οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων είναι αρκετά προβληματικές στη σημερινή εποχή. Το πιο απαραίτητο στοιχείο για την καλή αντιμετώπιση των σύγχρονων αναγκών της σχολικής μονάδας είναι η απόκτηση της κουλτούρας εμπιστοσύνης και κάτω από αυτό το πρίσμα, όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας θα πρέπει να βρίσκονται σε σύμπνοια και να μην επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες (Μαδεμλής, 2014).

Κεφάλαιο 4: Ηγεσία και Διεύθυνση

4.1: Έννοια του όρου της ηγεσίας

‘Οι χαρισματικοί ηγέτες του τόπου, σύσσωμη η ηγεσία του τόπου, η ηγεσία του στρατεύματος, ηγετική προσωπικότητα, ηγετική ικανότητα, ηγετικό στέλεχος’ είναι μερικές από τις φράσεις που ακούμε συχνά στην καθημερινότητα μας για να περιγράψουν ένα κορυφαίο πρόσωπο με αρχηγικές ικανότητες. Ποια είναι όμως η ηγεσία ως ορισμός; Η ηγεσία θεωρείται ότι είναι *«η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων»* (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Για άλλους επιστήμονες οι ηγετικές ικανότητες είναι επίκτητες και για άλλους το ηγετικό προφίλ καλλιεργείται. Σαφώς, η ηγετική τέχνη δεν είναι στατική, αλλά δυναμική και η προσαρμογή του ηγέτη στις κατά περίπτωση συνθήκες είναι απαραίτητη (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να ταυτίζουμε την ‘ηγεσία’ με τη ‘διοίκηση’, διότι η ηγεσία είναι κομμάτι της διοίκησης, αλλά η διοίκηση αναφέρεται στο συνδυασμό των ανθρώπινων πόρων ώστε να επιτευχθεί κάτι (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Κατά τη θεωρία του Weber (1964) η χαρισματική ηγεσία προκύπτει συνήθως σε περιόδους κρίσης όταν οι αξίες βρίσκονται υπό αμφισβήτηση (Takala, 2005). Το γνήσιο χάρισμα θεωρείται κάτι «νέο» και αποτελεί δημιουργική δύναμη ώστε να ανατραπεί η παλιά κατάσταση. Επίσης, ο/η ηγέτης/τιδα δεν αποδεικνύεται τόσο από τις ικανότητες του, όσο από το γεγονός ότι τον/την ακολουθούν οι οπαδοί του/της. Το κεντρικό σημείο της ηγετικής προσωπικότητας είναι η πειθώ που έχει ο ηγέτης για να κινητοποιήσει τους οπαδούς (Takala, 2005). Άλλωστε, για τον Πλάτωνα, ο ηγέτης πρέπει να αναζητά την αλήθεια και το χάρισμα είναι κάτι μυστικό που δεν μπορεί να ασκηθεί ή να προκύψει με τη βία, αλλά είναι θεϊκής προέλευσης (Takala, 2005).

Η ηγεσία λοιπόν είναι διαδικασία άσκησης επιρροή όπως προκύπτει από τα παραπάνω. Η επιρροή όμως έχει δυο πηγές δύναμης: προσωπικά χαρακτηριστικά (ρητορική, επικοινωνιακός χαρακτήρας) και εξειδικευμένη γνώση (διοίκηση εκπαίδευσης, θητεία σε υψηλόβαθμες θέσεις) (Κατσαρός, 2008). Οι πηγές δύναμης που υπάρχουν κατά τα δεδομένα του Κατσαρού (2008) είναι:

- 1) Δύναμη λόγω θέσης
- 2) Δύναμη λόγω αμοιβής
- 3) Δύναμη λόγω καταναγκασμού και ενδεχόμενων ποινών που θα προκύψουν
- 4) Δύναμη προερχόμενη από οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους.

Στη θεωρία της ηγεσίας υπάρχουν δύο τύποι ηγεσίας: οι τύποι συναλλαγής και οι μετασχηματιστικοί τύποι. Στην περίπτωση των ηγετών που ακολουθούν την ηγεσία της συναλλαγής, οι οπαδοί παρακινούνται να αποκοπούν από το δικό τους συμφέρον και να στραφούν προς το καλό της οργάνωσης (Takala, 2005). Στην περίπτωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι ηγέτες χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους ικανότητες για να αλλάξουν το αξιακό πλαίσιο των οπαδών τους. Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η Μητέρα Τερέζα (Takala, 2005).

Για να υπάρξει ηγεσία, απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η ύπαρξη του ηγέτη, η ύπαρξη των οπαδών του και η αποτελεσματική δράση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Η ηγεσία λοιπόν είναι αποτέλεσμα τριών παραγόντων κατά τους Σαΐτη & Σαΐτης (2011):

- a) Η ικανότητα του ηγέτη να αντιλαμβάνεται ότι ο κάθε άνθρωπος υποκινείται διαφορετικά σε κάθε περίπτωση
- b) Η ικανότητα του ηγέτη να εμπνυχώνει τα μέλη της ομάδας του
- c) Η ικανότητα του ηγέτη να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν.

Ωστόσο, δεν πρέπει να συγχέεται η έννοια του/της ηγέτη/τιδας με εκείνη του/της προϊστάμενου/νης. Ο/η προϊστάμενος/η ενδέχεται να μην είναι ηγέτης/τιδα. Η διαφορά έγκειται στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται ο ανθρώπινος παράγοντας είτε από τον/την ηγέτη/τιδα είτε από τον/την προϊστάμενο/η. Ο/η ηγέτης/τιδα καταφέρνει να ενεργοποιήσει τη θεληματική και πρόθυμη συμμετοχή των συνεργατών/τιδων του/της ώστε να επιτευχθεί ένας στόχος, ενώ ο/η προϊστάμενος/η επιτυγχάνει ένα στόχο βάσει των μέσων που του/της διαθέτει η θέση που κατέχει (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Αν θελήσουμε να συγκρίνουμε τον προϊστάμενο και τον ηγέτη, τότε θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα ότι ο ηγέτης αναδεικνύεται, ενώ ο προϊστάμενος διορίζεται από τους ανωτέρους του (Κατσαρός, 2008). Επιπλέον, ο ηγέτης έχει ανθρωποκεντρική προσέγγιση στη μέθοδο επίλυσης των προβλημάτων και των στόχων του, ενώ αντίθετα ο προϊστάμενος έχει τεχνοκρατική αντίδραση. Ακόμη, ο ηγέτης διαχειρίζεται καταστάσεις μακροχρόνια, λόγω της εμπιστοσύνης που απολαμβάνει, ενώ ο προϊστάμενος έχει βραχυχρόνια θητεία. Ας μην ξεχνάμε ότι ο προϊστάμενος χρησιμοποιεί δοτή εξουσία, ενώ ο ηγέτης χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη και όλα αυτά συμβαίνουν σε ένα τυπικό πλαίσιο για τον προϊστάμενο ενώ αντίθετα, ο ηγέτης διευρύνει τους ορίζοντες των συναδέλφων και του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

Ακόμη, καλό είναι να γίνεται η διάκριση ανάμεσα σε ηγέτη και ηγετικό στέλεχος. Το ηγετικό στέλεχος κατέχει μια θέση εργασίας και μπορεί να παίρνει αποφάσεις οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την εργασία των υπολοίπων που εργάζονται στον ίδιο χώρο (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Τα χαρακτηριστικά που έχουν τα ηγετικά στελέχη προέρχονται από την εξουσία που κατέχουν, έχουν ευθύνη για την καθοδήγηση των υφισταμένων και την επίτευξη των στόχων. Πολλές φορές επιβάλλουν την άποψη τους, ώστε να καθοδηγήσουν την ομάδα σωστά και η πρωτοβουλία για δράση αποτελεί την καθημερινότητα τους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Η ηγεσία του διευθυντή μοιάζει με εκείνη του ηγετικού στελέχους, αλλά διαφοροποιείται στο γεγονός ότι τα ηγετικά στελέχη πρέπει να κινηθούν εντός προκαθορισμένων πλαισίων. Αντίθετα, η ηγεσία του/της Διευθυντή/ντριας σχολείου μπορεί να φέρει αλλαγές. Κατά το Sergiovanni (1996) οι αλλαγές στην εκπαίδευση αποτελούν δύσκολη υπόθεση, διότι τα σχολεία παρουσιάζουν ισχυρή κουλτούρα. Ο ηγέτης θα πρέπει να προσδιορίσει το πλαίσιο της αλλαγής και να παρουσιάσει τα οφέλη που θα προκύψουν από την αλλαγή που θα γίνει (Sergiovanni, 1996). Ασφαλώς, το σχέδιο που θα εφαρμόζεται και θα προετοιμάζει την αλλαγή καλό είναι να διαμορφώνεται στην πορεία των αλλαγών, δηλαδή να μην είναι απόλυτα προκαθορισμένο (Sergiovanni, 1996). Στις αλλαγές που θα επιφέρει ο ηγέτης δεν παίζει ρόλο μόνο η αποφασιστικότητα του ηγέτη, αλλά και οι οπαδοί που τον ακολουθούν, αφού και εκείνοι θα πρέπει να είναι δυνατοί, να είναι αφοσιωμένοι και καλοί διαχειριστές του εαυτού τους (Sergiovanni, 1996).

Το συμπέρασμα που προκύπτει από όλα τα παραπάνω επικεντρώνεται στο γεγονός ότι οι χαρισματικοί ηγέτες είναι μια συνάρτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και υψηλού επιπέδου αυτοεπίγνωσης. Μερικοί από τους ηγέτες που άφησαν εποχή στο πολιτικό στερέωμα είναι ο Βοναπάρτης, ο Φιντέλ Κάστρο, ο Τσώρτσιλ, ο Μαχάτμα Γκάντι, ο Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ και ο Νέλσον Μαντέλα. Όσον αφορά τις εξέχουσες προσωπικότητες στην εκπαίδευση που ταυτόχρονα θεωρούνται και ηγετικές μορφές απτά παραδείγματα είναι η Μαρία Μοντεσσόρι, ο Πάουλο Φρέιρε, ο Ζαν Πιαζέ και ο Λεβ Βιγκότσκι.

Η σχολική ηγεσία αποτελεί πια προτεραιότητα στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλο τον κόσμο, μιας που η σχολική αυτονομία είναι μεγαλύτερη στις μέρες μας και έτσι η ανάγκη για ηγέτες/τιδες στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας είναι μεγάλη. Το πρόβλημα που εντοπίζεται σε πολλές περιπτώσεις σχετικά με την ηγεσία του σχολείου είναι η γήρανση των Διευθυντών/ντριων και το αποτέλεσμα είναι οι φρέσκες ιδέες να μην προκύπτουν, ενώ ταυτόχρονα η έλλειψη νέων Διευθυντών/ντριων που θα καλύψουν το κενό των παλαιότερων είναι παροιμιώδεις στην ελληνική περίπτωση.

4.2: Ο παράγοντας του φύλου στην ηγεσία

Το φύλο περιγράφει τόσο το βιολογικό φύλο των ανθρώπων που χρειάζεται στην αναπαραγωγή του είδους, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα ενός ανθρώπου. Οι ρόλοι που προκύπτουν από την κοινωνική διάκριση διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό και έτσι, προκύπτουν οι ανισότητες (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014). Τα πρότυπα που σχεδιάζονται για το κάθε φύλο δείχνουν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται οι άνδρες και πώς οι γυναίκες. Τα κορίτσια αναλαμβάνουν έναν εκφραστικό ρόλο και η καλοσύνη και η στοργή είναι εκείνα τα στοιχεία που τα προετοιμάζει για καλές συζύγους και μητέρες. Αντίθετα, τα αγόρια έχουν ένα συντελεστικό ρόλο, ο οποίος τα οδηγεί να παρέχουν τα προς το ζην στην οικογένεια τους και να την προστατεύουν. Άρα, περιμένει κανείς ότι τα αγόρια θα γίνουν πιο ανεξάρτητα και πιο διεκδικητικά (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014).

Τα στερεότυπα αποτελούν μια βραδυφλεγή βόμβα, διότι τα άτομα που ανήκουν στην ομάδα που γίνονται αντικείμενο στερεοτύπων θεωρούν ότι η συμπεριφορά τους θα επιβεβαιώσει το στερεότυπο. Επομένως, οι δυσκολίες που θα προκύψουν θα είναι αποτέλεσμα της ανησυχίας που δημιουργείται στα συγκεκριμένα άτομα (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014). Ακόμη, η θεωρία της γυάλινης οροφής είναι εκείνη που αποτελεί το γυάλινο φράγμα που εμποδίζει την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών. Το φράγμα αυτό λειτουργεί ανεπαίσθητα αλλά αντανακλά το βαθμό δυσκολίας που πρέπει να αντιμετωπίσει η κάθε γυναίκα, ώστε να προωθηθεί η σταδιοδρομία της.

Στατιστικά, οι γυναίκες στην εκπαίδευση δεν αναλάμβαναν ισόποσα τον ίδιο αριθμό διευθυντικών θέσεων σε σχέση με το ποσοστό των ανδρών. Χαρακτηριστικά το σχολικό έτος 1994- 1995 και το σχολικό έτος 1995- 1996 οι άνδρες διευθυντές ανέρχονταν σε 2.796, ενώ οι γυναίκες αριθμούσαν μόλις 490 (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014). Για τις ίδιες χρονικές περιόδους, αν και οι γυναίκες μονοπωλούν τις εκπαιδευτικές θέσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μόνο το 13.20% καταλάμβαναν διευθυντικές θέσεις (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014). Ωστόσο, με το πέρασμα των χρόνων θα περίμενε κανείς ότι η κατάσταση θα είχε αλλάξει υπέρ των γυναικών, όμως τα στατιστικά δεδομένα μαρτυρούν το αντίθετο. Το 2010 οι άνδρες διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Επικράτεια ανέρχονται σε 84,5% ενώ οι γυναίκες φτάνουν μόλις το 15,5% (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014). Ένα χρόνο αργότερα, τα στατιστικά στοιχεία μεταβλήθηκαν υπέρ των γυναικών (68.29% ήταν άνδρες διευθυντές και 31.71% ήταν γυναίκες διευθυντές) και οι πιο πολλές γυναίκες διευθύντριες εντοπίζονταν στην περιφέρεια Αττικής, ακολουθεί η περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, με τη Θεσσαλονίκη να κρατά τα ηνία, και τρίτη στην κατάταξη ερχόταν η περιφέρεια Κρήτης όμως ο αριθμός των γυναικών διευθυντριών πέφτει κατακόρυφα (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014).

Όσον αφορά την παρουσία των γυναικών σε θέσεις συμβούλων σε όλη την επικράτεια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τα στοιχεία του 2012 είναι χαρακτηριστικά. Οι άνδρες σύμβουλοι άγγιξαν το 58.61% στη δημοτική εκπαίδευση, ενώ οι γυναίκες το 41, 39% (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014). Μόνο στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής οι γυναίκες υπερβαίνουν κατά πολύ την παρουσία των ανδρών στις θέσεις συμβούλων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αυτό σημαίνει ότι

μόνο ένας άνδρας σύμβουλος προσχολικής αγωγής υπήρχε σε όλη την Ελλάδα το 2012 (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014).

Τα αίτια της υπο-αντιπροσώπευσης των γυναικών στην εκπαίδευση οφείλονται τόσο σε εσωτερικούς, όσο και σε εξωτερικούς παράγοντες. Οι εσωτερικοί παράγοντες κατά τις Μπουτουρίδου και Τσιατά (2014) είναι η έλλειψη προσωπικών κινήτρων, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η μη διεκδίκηση ηγετικών θέσεων.

Στα εξωτερικά αίτια συγκαταλέγονται τα κοινωνικά και θεσμικά χαρακτηριστικά, τα οποία περιλαμβάνουν προσωπικούς λόγους, θεσμικούς λόγους και κοινωνικο-πολιτισμικούς λόγους για τους οποίους οι γυναίκες δε βρίσκονται στην διεύθυνση της εκπαίδευσης (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014). Αρχικά, οι γυναίκες πρέπει να αντιμετωπίσουν πολλές φορές τη σύγκρουση μεταξύ της οικογένειας και της επαγγελματικής τους καριέρας. Επίσης, τα αντικειμενικά κριτήρια που οφείλουν να πληρούν οι γυναίκες δεν καλύπτονται επαρκώς (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014). Για παράδειγμα, η διοικητική εμπειρία ή τα ακαδημαϊκά κριτήρια ενδεχομένως να λείπουν από μια υποψήφια. Τέλος, η άδεια κύησης, η έλλειψη προτύπων γυναικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία και η απουσία γυναικών σε υψηλόβαθμες διοικητικές θέσεις γενικότερα αποτελούν τροχοπέδη στην ανέλιξη των γυναικών σε υψηλά ιστάμενες θέσεις (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014).

Το συμπέρασμα που προκύπτει δείχνει ότι οι γυναίκες δεν αποκτούν διασυνδέσεις υψηλού κύρους που θα μπορούσε να τις βοηθήσει στην επαγγελματική ανέλιξη τους. Βέβαια, η ενθάρρυνση από γυναίκες προς γυναίκες είναι σημαντική για την υπερπήδηση εμποδίων στο δρόμο προς την κατάκτηση των διευθυντικών θέσεων (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014).

Για να αρθούν τα στερεότυπα που βασανίζουν τις γυναίκες και δεν τις επιτρέπουν να ανελιχθούν πρέπει να πραγματοποιηθούν πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια και μέσω του επιστημονικού λόγου να γίνει αντιληπτό ότι η πατριαρχία των δομών υπάρχει ακόμη και η εξάλειψη τους θα ήταν πολύ βοηθητική (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014). Επίσης, η ισότητα των δύο φύλων και η προαγωγή αυτών των προτύπων είναι εκείνη που θα βοηθήσει του μαθητές και τις μαθήτριες να επιλέξουν τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό απαλλαγμένοι από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Τέλος, η αντιμετώπιση των σεξιστικών προτύπων που προβάλλονται

μέσα από τα MME είναι ένα εμπόδιο που θα πρέπει επίσης να ξεπεραστεί και έτσι θα πάψει να διαιωνίζει τη λανθασμένη εικόνα ρόλων των δυο φύλων (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014).

4.3: Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολείου

Οι έννοιες της ηγεσίας και της διοίκησης είναι σημαντικές και αλληλένδετες μεταξύ τους, αφού η ηγεσία επιδιώκει τη μεταμόρφωση της καθεστηκυίας τάξης και ο/η ηγέτης/τιδα χαράσσει την πολιτική που θα αλλάξει την παρούσα κατάσταση. Παράλληλα, η διοίκηση αναφέρεται στη χρησιμοποίηση διαδικασιών και πρακτικών του ισχύοντος συστήματος με απώτερο σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν και να επιβεβαιωθεί το χρονοδιάγραμμα που τέθηκε (Σπανός, 2014). Οι δύο έννοιες παρουσιάζουν συνάφεια, γιατί είναι τόσο σημαντικές στη συνύπαρξή τους. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι σε μια οργάνωση αν υπάρχει αυστηρή διοίκηση και χαλαρή ηγεσία, τότε οι στόχοι που τέθηκαν δε θα υλοποιηθούν ποτέ. Αντίθετα, αν υπάρχει χαλαρή διοίκηση και πολλή αυστηρή ηγεσία, τότε πάλι ο στόχος δε θα υλοποιηθεί, διότι ο υπερβάλλον ζήλος θα αποτελέσει εμπόδιο (Σπανός, 2014).

Σαφώς, οι ιδιότητες που πρέπει να έχει ένας/μία ηγέτης/τιδα δεν είναι οι ίδιες με εκείνες ενός/μιας manager ασχέτως αν στην περίπτωση του/της διευθυντή/ντριας σχολείου αυτές οι δύο ιδιότητες μπορούν και πρέπει να συνδυαστούν. Οι ηγέτες κατανοούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να κινηθούν, ενώ οι manager παραδίδονται σε αυτό (Kolodziejczyk, n.d.). Το μυστικό της υγιούς συνύπαρξης των δύο φαινομενικά αντίθετων εννοιών πρέπει να βρίσκεται σε μια ισορροπία, διότι όπως προαναφέρθηκε η ηγεσία είναι απαραίτητη για την ύπαρξη της διοίκησης και η κατάλληλη διοίκηση είναι σημαντική για την ανάδυση της ηγεσίας.

Συναφής με την έννοια του/της ηγέτη/τιδας και του/της manager είναι και η έννοια του/της διευθυντή/ντριας. Ο διευθυντής επιτελεί μία από τις πέντε λειτουργίες της διοίκησης και αφορά τη διαπροσωπική πλευρά της διοίκησης έτσι ώστε οι υφιστάμενοι οδηγούνται να δράσουν προς την κατεύθυνση της υλοποίησης των στόχων (Γερασίμου, 2008).

Σύμφωνα με την άποψη του Bush (1994, οπ. αναφ. στο Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007) ο μεγάλοι οργανισμοί ακολουθούν τη γραφειοκρατική οργάνωση, επομένως έτσι και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα περιλαμβάνουν γραφειοκρατικά στοιχεία. Οι Baldridge, Curtis, Ecker και Riley (1978, οπ. αναφ. στο Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007) θεωρούν ότι υπάρχει μια μορφή μονοδιάστατης ηγεσίας και ο ηγέτης βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας. Το πρόσωπο αυτό έχει στοιχεία ηρωικά, έχει τον πρώτο λόγο στη διαμόρφωση της πολιτικής που θα ακολουθηθεί και οι αντιρρήσεις των υπολοίπων δεν αναγνωρίζονται. Αντίθετα, οι Wallace, Hall (1994, οπ. αναφ. στο Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007) θεωρούν ότι το μοντέλο ηγεσίας που προτείνουν οι Baldridge, Curtis, Ecker και Riley είναι αρκετά περιοριστικό, διότι οι ηγέτες βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας, μεν, ζητούν τη συναίνεση των συναδέλφων, δε.

Το μοντέλο ηγεσίας που συνδέεται με τα τυπικά μοντέλα είναι η διοικητική ηγεσία διότι δίνεται έμφαση στις λειτουργίες του σχολικού οργανισμού και βασίζεται σε ορθολογικές διαδικασίες (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Αν και οι επικριτές αυτού του μοντέλου είναι πολλοί, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι μέσα από αυτό το μοντέλο διασφαλίζεται η εφαρμογή του διοικητικού μοντέλου και το σχολικό όραμα εκπληρώνεται (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Ωστόσο, οι αδυναμίες αυτού του μοντέλου κρύβονται στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα ως οργανισμός και επιπλέον, οι αποφάσεις δε λαμβάνονται πάντα μέσα από ορθολογικές διαδικασίες (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007).

Κατά το Σπανό (2014) τα πιο κατάλληλα μοντέλα ηγεσίας είναι αφενός, το μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης (collegial model) το οποίο βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία και αφετέρου, το διοικητικό και ηγετικό στυλ (transformational style) που θα μεταμορφώσει τους ανθρώπους.

Το μοντέλο που βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία (collegial model) έχει να κάνει με την αντίληψη ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το συναδελφικό μοντέλο συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση, γενικότερα (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Τα κύρια γνωρίσματα αυτού του μοντέλου εστιάζουν στο γεγονός ότι είναι έντονα κανονιστικό, είναι κατάλληλο για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και το μοντέλο αυτό προϋποθέτει ότι όλα τα μέλη του εμφορούνται από κοινούς

σκοπούς και αξίες (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Το συναδελφικό μοντέλο είναι εκείνο που καθορίζει και το μοντέλο ηγεσίας που θα ακολουθηθεί. Επομένως, άλλα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού είναι η δημοκρατικότητα που το διακρίνει, η γρήγορη συναίνεση μεταξύ του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών, αφού όλοι βρίσκονται στο ίδιο μήκος σκέψης και συναινούν (Σπανός, 2014). Επίσης, ο/η διευθυντής/ντρια είναι ο πρώτος μεταξύ ίσων και αυτό σημαίνει ότι διαπραγματεύεται ενώ παράλληλα καθοδηγεί. Συνεπώς, ο/η διευθυντής/ντρια δίνει ευκαιρίες για καινοτομία και δημιουργεί ευκαιρίες για ενθάρρυνση της καινοτομίας. Όλα τα προηγούμενα είναι αποτέλεσμα της ξεκάθαρης φιλοσοφίας του διευθυντή του σχολείου (Σπανός, 2014), ο οποίος παίζει μεσολαβητικό ρόλο στο συναδελφικό μοντέλο και πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση του συναδελφικού μοντέλου, ο διευθυντής υιοθετεί τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη συμμετοχική ηγεσία και τη διαπροσωπική ηγεσία (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007).

Η θεωρία από την πράξη διαφέρουν και για να εφαρμοστεί το συναδελφικό μοντέλο πρέπει να εκπληρώνονται τρία κριτήρια: α) αν και σε ποιο βαθμό η συμμετοχή θα εξασφαλίσει την αύξηση της αποτελεσματικότητας, β) αν και σε ποιο βαθμό η συμμετοχή θα βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές και γ) αν και σε ποιο βαθμό η εξουσία και η επιρροή θα μπορούν να διατεθούν σε όλα τα πρόσωπα που θα διαθέτουν την ειδική γνώση για να εφαρμόσει τις αποφάσεις (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007).

Ωστόσο, το νόμισμα έχει δύο πλευρές και το μοντέλο αυτό παρουσιάζει αδυναμίες. Αρχικά, όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν ίδια γνώμη, άρα η συναίνεση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να προκύψει εύκολα. Το μοντέλο διακρίνεται από καθυστερήσεις, διότι οι αποφάσεις λαμβάνονται αργά και για να ληφθεί μια απόφαση απαραίτητο στοιχείο είναι η συμφωνία. Ακόμη, η δυσκολία στον καταλογισμό ευθυνών είναι μεγάλη, διότι όλοι επηρεάζουν τις αποφάσεις. Επομένως, το ερώτημα που προκύπτει είναι ποιος είναι ο υπεύθυνος για τις αποφάσεις που έχουν ληφθεί (Σπανός, 2014). Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε τα συναδελφικά μοντέλα είναι κανονιστικά και αυτό φέρνει στην επιφάνεια τα προβλήματα ή τα αποκρύπτει (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Τέλος, είναι αλήθεια ότι οι συναδελφικές διαδικασίες στα σχολεία είναι αποτέλεσμα της στάσης του διευθυντή και εξαρτάται λιγότερο από τη στήριξη των εκπαιδευτικών (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007).

Το μοντέλο που αναφέρεται στο διοικητικό και ηγετικό στυλ (transformational style) οργανώνεται σε τέσσερα επίπεδα: το πρώτο επίπεδο ανήκει στους κεντρικούς σκοπούς που θέτει το Υπουργείο Παιδείας και πρέπει να επιτευχθούν από κάθε σχολείο. Το δεύτερο επίπεδο ανήκει στους επιμέρους στόχους που θέτει η ίδια η σχολική μονάδα και το τρίτο επίπεδο είναι εκείνο όπου οι σχολικοί στόχοι τίθενται ξεκάθαρα και από το Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, το τέταρτο επίπεδο ανήκει στην τοπική κοινότητα, η οποία θέτει τους δικούς της οραματισμούς και ο Διευθυντής του σχολείου οφείλει να τους ακολουθήσει (Σπανός, 2014).

Κατά το Leitwood (1994, οπ. αναφ. Ράπτης, Βασιλάκη, 2007) υπάρχουν οκτώ διαστάσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας: το χτίσιμο του σχολικού οράματος, η καθιέρωση των σχολικών σκοπών, η παροχή διανοητικών ερεθισμάτων, η προσφορά εξατομικευμένης στήριξης, η εξάσκηση άριστων πρακτικών και σημαντικών οργανωσιακών αξιών, η επίδειξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης και, τέλος, η δημιουργία παραγωγής σχολικής κουλτούρας και η ανάπτυξη δομών για τη συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις. Για να εφαρμοστεί η μετασχηματιστική ηγεσία χρειάζεται να οριστούν βασικές δομές από την κεντρική ηγεσία, όπως ο καθορισμός των κατευθύνσεων, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, η οργάνωση της σχολικής κουλτούρας και η δημιουργία σχέσεων με τη σχολική κοινότητα (Ράπτης, Βασιλάκη, 2007). Άρα, ο/η ηγέτης/τιδα στην περίπτωση αυτή δεν προσπαθεί απλά να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του/της, αλλά να τη μετασχηματίσει.

Η κριτική που έχει δεχτεί αυτό το μοντέλο σχετίζεται με το γεγονός ότι ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες δομές και δε δίνει χώρο στην καινοτομία. Επίσης, αυτό το μοντέλο θέτει στο επίκεντρο τους/τις Διευθυντές/ντριες ως καθοδηγητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί είναι οι καθοδηγούμενοι. Επομένως, οι καθοδηγούμενοι δεν είναι πάντοτε διατεθειμένοι να ακολουθήσουν τις εντολές και τις κατευθύνσεις των Διευθυντών, άρα η πιθανότητα να ανακύψουν προστριβές είναι μεγάλες (Σπανός, 2014). Στην ουσία, θα μπορούσε να πει κανείς ότι αυτό είναι ένα 'όχημα' για το δεσποτισμό του/της Διευθυντή/ντριας. Τέλος, στα εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζουν το συγκεντρωτικό χαρακτήρα, το μοντέλο με διοικητικό και ηγετικό στυλ δεν μπορεί να εφαρμοστεί διότι ο Διευθυντής είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και τα αναλυτικά προγράμματα απαρέγκλιτα (Σπανός, 2014).

Άλλο μοντέλο διοίκησης εκπαιδευτικής μονάδας είναι το πολιτικό μοντέλο και τα βασικά του χαρακτηριστικά δεν είναι άλλα από: την αλληλεπίδραση μεταξύ των μονάδων, που ασχολούνται με συμφέροντα ή ομάδες συμφερόντων, τονίζεται η κυριαρχία της σύγκρουσης μεταξύ των ομάδων και οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από σύνθετες διαδικασίες. Άρα, ο ηγέτης εκπροσωπεί δύο όψεις της ηγεσίας: α) ο ηγέτης είναι συμμετέχων και διαμεσολαβητής ταυτόχρονα και β) οι ηγέτες πρέπει να διατηρήσουν τη βιωσιμότητα του οργανισμού και να αναπτύξουν το περιβάλλον, όπου θα συζητηθούν οι πολιτικές (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007).

Οι περιορισμοί που ανιχνεύονται στο πολιτικό μοντέλο είναι αφενός, η πλήρης βύθιση του στις συγκρούσεις και τη χειραγώγηση που 'ξεχνούν' όποια άλλη λειτουργία του οργανισμού, και αφετέρου, η έμφαση που δίνεται στις ομάδες συμφερόντων είναι μεγάλη (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007).

Επιπλέον, τα μοντέλα ασάφειας είναι εκείνα τα μοντέλα που σχετίζονται με τη διαχείριση απρόοπτων καταστάσεων. Ο ηγέτης πρέπει να είναι πολύ ενεργητικός ή πολύ διακριτικός στο μοντέλο αυτό (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Στην πρώτη περίπτωση, η στάση του ηγέτη παραπέμπει σε πολιτικά μοντέλα και στη δεύτερη περίπτωση η στάση του ηγέτη είναι να δώσει έμφαση στο διοικητικό προσωπικό και να μην αναμειχθεί περαιτέρω στη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής άμεσα (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Αυτή άλλωστε είναι και η δυσκολία στο μοντέλο αυτό, ο ρόλος που πρέπει να τηρήσει ο/η ηγέτης/τιδα. Άλλες δυσκολίες που συναντώνται στο μοντέλο αυτό είναι η ασάφεια σκοπού, η ασάφεια εξουσίας, η ασάφεια εμπειρίας γιατί οι ηγέτες ενδέχεται να μην έχουν την κατάλληλη εμπειρία να διαχειριστούν αντίξοες καταστάσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, και η ασάφεια της επιτυχίας είναι δύσκολη και αυτό συμβαίνει, διότι οι σκοποί είναι ασαφείς (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Επιπλέον, η υπερβολή της ασάφειας είναι εκείνη που δυσχεραίνει το ρόλο του μοντέλου αυτού διότι τα σχολεία απαιτούν την τήρηση κάποιων σταθερών κανόνων. Επομένως, το μοντέλο ασάφειας δεν μπορεί να προσφέρει κάτι χειροπιαστό, αφού δεν μπορεί να συμβιβαστεί με τη δομή του σχολείου (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007).

Ωστόσο, το κλειδί για τον περιορισμό του μοντέλου ασάφειας είναι το μοντέλο των πιθανοτήτων, το οποίο θεωρεί ότι τα διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα θέλουν και

διαφορετική αντιμετώπιση (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Ακόμη, το μοντέλο των πιθανοτήτων είναι εκείνο που υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα για να προκύψει χρειάζεται να γίνουν κάποιοι αποτελεσματικοί χειρισμοί.

Άλλο μοντέλο διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι το μοντέλο κουλτούρας, το οποίο εστιάζει στις ανεπίσημες πλευρές του σχολείου, δηλαδή σε αξίες και στάσεις (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Υπό το πρίσμα αυτό η Harris (1992, οπ. αναφ. Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007) ήταν εκείνη που υποστήριξε ότι εκπαιδευτικοί manager θεωρούνται όσοι είναι ικανοί να ιδρύσουν κάτι σταθερό στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Με τον όρο κουλτούρα εννοείται *«η κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης οργανωσιακής κοινότητας»* (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007, σελ. 62). Στην περίπτωση μας η οργανωσιακή κουλτούρα μας ενδιαφέρει και τα βασικά της χαρακτηριστικά είναι η εστίαση στις αξίες της ομάδας, στον τρόπο έκφρασης της κουλτούρας και τέλος, τα κοινά πρότυπα που θα διαμορφωθούν από την ομάδα είναι εκείνα που θα καθορίσουν τη γενικότερη κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007).

Συμβατό με τη θεωρία της οργανωσιακής κουλτούρας είναι το ηθικό μοντέλο ηγεσίας. Το μοντέλο αυτό τονίζει τη διάσταση της διοίκησης ως ηθική τέχνη και κατά το West- Bergham (1997, οπ. αναφ. Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007) υπάρχουν δύο προσεγγίσεις: α) η πνευματική, όπου οι ηγέτες θεωρούνται ότι έχουν υψηλότερες προοπτικές και β) η ηθική εμπιστοσύνη, όπου οι ηγέτες θεωρείται ότι είναι αξιόπιστοι αν επιδεικνύουν συνέπεια μεταξύ αρχών και πρακτικής, αν εφαρμόζουν τις αρχές σε νέες πρακτικές, αν αιτιολογούν τις αποφάσεις με όρους ηθικής, αν διατηρεί τις αξίες στη διάρκεια του χρόνου και αν επανερμηνεύει τις διάφορες αρχές στη διάρκεια του χρόνου (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007).

Από τα παραπάνω μοντέλα ηγεσίας που έχουμε αναλύσει κανένα δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τη σχολική πραγματικότητα από μόνο του και ο ηγέτης συνήθως κινείται μεταξύ της χαλαρής και της συμμετοχικής διοίκησης (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό και έτσι οι εντολές του Υπουργείου Παιδείας δεν αφήνουν περιθώρια επιλογής στους/στις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, ενώ παράλληλα οι σκοποί, οι αξίες και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι εκείνα που επηρεάζονται άμεσα από τις

κυβερνητικές παρεμβάσεις και έτσι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν μπορεί να εφαρμοστεί (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Αν θελήσουμε να ανιχνεύσουμε το καταλληλότερο μοντέλο για την ελληνική πραγματικότητα, τότε προκρίνεται το μοντέλο που βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία. Στα ελληνικά σχολεία ο αριθμός των εκπαιδευτικών δεν είναι μεγάλος και για το λόγο αυτό η συναίνεση μπορεί να προκύψει εύκολα.

Η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου εκδηλώνεται μέσα από τρεις τύπους ηγεσίας:

- a) Ο αυταρχικός.
- b) Ο εξουσιοδοτικός
- c) Ο δημοκρατικός/ συμμετοχική ηγεσία (Κατσαρός, 2008).

Ο αυταρχικός τύπος ηγετικής συμπεριφοράς είναι εκείνος που ο ηγέτης δε λογοδοτεί σε κανέναν για τον τρόπο λήψεως των αποφάσεων και φυσικά δεν επιτρέπει στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (Κατσαρός, 2008). Ο διευθυντής βασίζεται στην επιβολή κυρώσεων που του δίνει η θέση του και επιδιώκει υπακοή από τους υφιστάμενους, διστάζει να υιοθετήσει τις προτάσεις των υπολοίπων και γενικώς αυτό τον τύπο ηγεσίας τον συναντάμε στα αυταρχικά καθεστώτα (Σαΐτη, Σαΐτης, 2011). Κατά τον Mc Gregor (1960) η 'θεωρία X' είναι εκείνη που ακολουθούν οι αυταρχικοί ηγέτες και αυτό συμβαίνει σε περιπτώσεις όπου οι υφιστάμενοι χρειάζονται καθοδήγηση και μπορεί να μαζοποιηθούν (Κατσαρός, 2008).

Στη συνέχεια, ο εξουσιοδοτικός τύπος ηγεσίας είναι εκείνος που ο διευθυντής μεταβιβάζει όλες του τις εξουσίες στους υφισταμένους του και αυτό αποδεικνύει είτε την αδιαφορία του διευθυντή για τη λήψη των αποφάσεων, είτε την ανασφάλεια που επιδεικνύει έναντι στη λήψη αποφάσεων (Κατσαρός, 2008).

Τέλος, το δημοκρατικό μοντέλο εξουσίας (ή συμμετοχική ηγεσία) είναι εκείνο το μοντέλο ηγεσίας όπου οι αποφάσεις προκύπτουν μετά από συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες (Κατσαρός, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι αποφάσεις λαμβάνονται μετά από εκτενή συζήτηση με τους υφισταμένους τους και υπάρχουν

τρεις στενά συνδεδεμένοι τύποι συμμετοχικών ηγετών: οι συμβουλευτικοί, οι συναινετικοί και οι δημοκρατικοί (Σαΐτη, Σαΐτης, 2011). Ο συμβουλευτικός τύπος ηγεσίας που μπορεί να ακολουθήσει ο διευθυντής προβάλλει τη σύσκεψη με τους υφιστάμενους, την τελική απόφαση όμως την παίρνει ο Διευθυντής μόνος. Ο συναινετικός τύπος ηγεσίας από την πλευρά του διευθυντή δίνει την ευκαιρία σε όλα τα μέλη της συζήτησης να αποφασίσουν και ο διευθυντής δεν κρατά τη λήψη της απόφασης για τον εαυτό του. Ο δημοκρατικός ηγέτης μεταβιβάζει την τελική εξουσία στην ομάδα και στην ουσία γίνεται η συλλογή των απόψεων πριν την ψηφοφορία για τη λήψη των αποφάσεων (Σαΐτη, Σαΐτης, 2011). Για τον Mc Gregor (1960) η θεωρία X εφαρμόζεται στην περίπτωση του αυταρχικού μοντέλου και η θεωρία Y εφαρμόζεται στην περίπτωση του δημοκρατικού μοντέλου, διότι οι συμβαλλόμενοι προς συνεργασία χαίρονται να δουλεύουν και να δημιουργούν γενικότερα (Κατσαρός, 2008).

Από την κριτική που μπορούμε να ασκήσουμε μέσα από τη σύγκριση των τριών κυρίων μοντέλων της ηγετικής συμπεριφοράς καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η δημοκρατική ηγεσία είναι εκείνη που αντιτίθεται ριζικά στην αυταρχική ηγεσία. Ακόμη, το εξουσιοδοτικό μοντέλο ηγεσίας διαφέρει από το δημοκρατικό μοντέλο στο γεγονός ότι τα μέλη της ομάδας συζητούν με το Διευθυντή πριν από τη λήψη της κάθε απόφασης (Σαΐτη, Σαΐτης, 2011). Το ερώτημα που γεννιέται στην περίπτωση αυτή δεν είναι άλλο από το την πρόκριση του καλύτερου τρόπου ηγεσίας. Ασφαλώς, όλοι οι Διευθυντές δεν ακολουθούν τυφλά ένα μοντέλο ηγεσίας, αλλά προχωρούν στη σύνθεση ενός κράματος των τριών μοντέλων. Η ποσόστωση του κράματος από τα τρία μοντέλα εξαρτάται από την προσωπικότητα του ηγέτη, την ωριμότητα της ομάδας και το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται η ομάδα αυτή (Σαΐτη, Σαΐτης, 2011). Με λίγα λόγια, το κατάλληλο στυλ ηγεσίας δεν υπάρχει, απλά προσαρμόζεται στα δεδομένα της κάθε περίπτωσης.

Από την άλλη πλευρά, η θεωρία του Likert (1967) προτείνει τέσσερα μοντέλα ηγεσίας:

- a) Το αυταρχικό εκμεταλλευτικό
- b) Καλοπροαίρετο αυταρχικό
- c) Το συμβουλευτικό
- d) Το συμμετοχικό (Κατσαρός, 2008).

Στις παραπάνω θεωρίες αντίκειται το πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν, διότι κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το δίπτυχο ανθρώπινες σχέσεις και απόδοση εργασίας είναι εκείνο που κάνει τη διαφορά στην περίπτωση της λήψης των αποφάσεων και όχι το μοντέλο ηγεσίας που θα ακολουθηθεί. Στο μήκος κύματος αυτής της λογικής ήταν και οι Blake, Mouton (1964) οι οποίοι δημιούργησαν το διοικητικό πλέγμα, όπως φαίνεται παρακάτω (Κατσαρός, 2008).



Πηγή: Κατσαρός, 2008

Το πλέγμα αυτό μπορούμε να το εξηγήσουμε σε συνδυασμό των του δυο αξόνων. Για παράδειγμα, όταν υπάρχει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για το αποτέλεσμα, όσο και για το προσωπικό, τότε ο διευθυντής καταβάλλει ελάχιστη προσπάθεια για την πραγματοποίηση του έργου του.

Ο Fiedler (1976) ήταν εκείνος που έχει την καλύτερη οπτική στην περίπτωση της θεωρίας της ηγεσίας και η άποψη του συνοψίζεται μέσα από τη φράση « μπορούμε να μιλάμε μόνο για έναν ηγέτη ο οποίος είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη» (Κατσαρός, 2008, σελ. 103). Σύμφωνα με τη θεωρία του Fiedler τρεις είναι οι απαραίτητες ιδιότητες για την ηγεσία του διευθυντή σχολείου: η αποτελεσματική ηγεσία, η οποία σχετίζεται με την απόδοση, οι ελάχιστα επιθυμητοί συνεργάτες, οι οποίοι δυσκολεύουν την τη συνεργασία και τέλος, το ευνοϊκό της κατάστασης είναι σημαντικό, διότι και οι συνθήκες δεν πρέπει να είναι αντίξοες ώστε να επιτευχθεί η καλή ηγεσία (Κατσαρός, 2008).

Οι Vroom και Yetton (1973) εντόπισαν τα διλήμματα που έχει ένας ηγέτης και προκύπτουν από τις διαστάσεις της οργανωτικής πραγματικότητας που έχει μπροστά του ο κάθε ηγέτης. Τα διλήμματα είναι επτά και περιγράφονται όπως ακολούθως:

- a) Σπουδαιότητα της απόφασης
- b) Πληροφορίες που διαθέτει ο ηγέτης για το πρόβλημα
- c) Ορισμός του προβλήματος
- d) Σπουδαιότητα της συναίνεσης των υφισταμένων
- e) Το βαθμό αποδοχής των υφισταμένων των αποφάσεων του διευθυντή σχολείου
- f) Το βαθμό αποδοχής των στόχων του διευθυντή σχολείου
- g) Η ύπαρξη των συγκρούσεων (Κατσαρός, 2008).

Από τη δεκαετία του 1980 και μετά, οι θεωρίες για την ηγεσία έχουν αλλάξει και έχουμε την νέα ηγεσία, η οποία περιλαμβάνει την οραματική ηγεσία, τη μετασχηματιστική ηγεσία/ χαρισματική ηγεσία (Κατσαρός, 2008).

Η θεωρία είναι ανεξάντλητη, αλλά η κάθε περίπτωση ηγεσίας και η κάθε περίπτωση προσωπικότητας του διευθυντή σχολείου σε συνδυασμό με τους υφιστάμενους και το περιβάλλον στο οποίο πρέπει να δράσουν δημιουργούν διαφορετικές συνθήκες. Η αλήθεια είναι ότι η ηγεσία είναι πολύ δύσκολη υπόθεση διότι δεν περιλαμβάνεται μόνο η ικανότητα του διοικείν, είναι κάτι πολύ περισσότερο από αυτό. Σίγουρα όμως ο ηγέτης βλέπει το πρόβλημα και αυτός αποτελεί τη λύση.

4.4: Η σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Το σχολείο υπάρχει και ζει μέσα σε μια κοινότητα και έτσι γεννιέται η ανάγκη να αποκτήσει μια ταυτότητα, η οποία να αντανάκλα την κοινωνία και τις επιδιώξεις του σχολείου. Το σχολείο έχει τη δική του προσωπικότητα και τα δικά του χαρακτηριστικά. Η κουλτούρα του κάθε σχολείου φαίνεται μέσα από τις ατομικές και συλλογικές αντιλήψεις, αφού το κάθε σχολείο δεν αποτελείται από ομοιογενή

γκρουπ, αλλά από διαφορετικούς χαρακτήρες που μοιράζονται μια κοινή ταυτότητα, εκείνη του σχολείου.

Κατά τους Gibson και Blanford (2005) η σχολική κουλτούρα εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους: πρακτικά μέσω τελετών και εθίμων, μέσω της επικοινωνίας με την προώθηση μύθων και συμβόλων, μέσω φυσικών φορμών και πιο συγκεκριμένα μέσω της τοποθεσίας και των συνθηκών που λειτουργεί η σχολική μονάδα, και τέλος η σχολική κουλτούρα εκδηλώνεται μέσω της γλώσσας που χρησιμοποιεί. Τη σχολική κουλτούρα την καθορίζουν οι διευθυντές-ηγέτες, διότι αυτοί είναι οι επικεφαλής της σχολικής μονάδας. Σε όλες τις σχολικές μονάδες του κόσμου οι γονείς ενδιαφέρονται για τους αποτελεσματικούς ηγέτες, διότι αν οι ηγέτες είναι αποτελεσματικοί, τότε οι μαθητές θα λάβουν μόρφωση υψηλού επιπέδου. Όσο οι οικονομικές εξελίξεις τρέχουν, τόσο οι κυβερνήσεις αντιλαμβάνονται ότι τα βασικά τους εργαλεία για την οικονομική ευημερία είναι το ανθρώπινο δυναμικό και όσο αυτό εξελίσσεται, τόσο θα αυξάνεται η ανταγωνιστικότητα της οικονομίας (Bush, 2007). Έτσι, οι μαθητές πρέπει να έχουν αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς, ώστε να τους καθοδηγούν σωστά και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους ζητούν την εμπνευσμένη διεύθυνση τους, ώστε να είναι βέβαιοι ότι έχουν υποστήριξη στο έργο τους.

Η εκπαιδευτική ηγεσία και η διοίκηση είναι πλουραλιστική υπόθεση και υπάρχουν πολλές αντικρουόμενες και ανταγωνιστικές προοπτικές σχετικά με τη σωστή διοίκηση και ηγεσία, οι οποίες μερικές φορές φτάνουν στην απειθαρχία των υφισταμένων προς τους προϊσταμένους. Στην περίπτωση αυτή, το ερώτημα είναι αν η διοίκηση του σχολείου, που έχει τόσο μεγάλη σημασία, πρέπει να αποτελεί ένα διαφορετικό τμήμα στη διοίκηση ή να είναι ένα υποκεφάλαιο της θεωρίας της διοίκησης, γενικότερα (Bush, 2007). Η εκπαίδευση ενδεχομένως να μιμηθεί μοντέλα διοίκησης από άλλους οργανισμούς αλλά το βασικότερο σημείο της διοίκησης της εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι έχει να κάνει με τους μορφωτικούς σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και όχι με το στεγνό κέρδος μιας επιχείρησης.

Η διαδικασία της απόφασης του τρόπου με τον οποίο θα γίνεται η εκπαιδευτική διοίκηση είναι η καρδιά του ζητήματος. Παρ' όλα αυτά η σχολική διοίκηση επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες και ιδιαίτερα τις προσδοκίες της κυβέρνησης που συχνά εκφράζεται μέσω της νομοθεσίας και των επίσημων δηλώσεων (Bush, 2007). Το κλειδί στην υπόθεση αυτή είναι να ερευνηθεί σε ποια

έκταση οι διευθυντές του σχολείου πρέπει να ακολουθούν την κυβερνητική πολιτική και να εξελίσσουν τις εναλλακτικές προσεγγίσεις της διοίκησης του σχολείου. Πρέπει απαρέγκλιτα να ταυτίζονται με τις κυβερνητικές επιταγές ή μπορούν να δράσουν κατά βούληση;

Το όραμα αρθρώνεται από τον διευθυντή- ηγέτη του σχολείου, διότι μόνο έτσι μπορούν να κερδίσουν τη δέσμευση των υπολοίπων εκπαιδευτικών και να συνδημιουργήσουν το ιδανικότερο μέλλον για το σχολείο και τους μαθητές. Ανεξάρτητα από τη μέθοδος που χρησιμοποιείται για τη διοίκηση του σχολείου, το βασικό σημείο στο οποίο θα πρέπει να εστιάσουμε είναι το καθήκον της εκπαίδευσης που δεν είναι άλλο από τη διαχείριση της μάθησης (Bush, 2007). Αν υπάρχει καλή διοίκηση και ηγεσία αλλά και το μαθησιακό επίπεδο είναι χαμηλό, τότε το γενικότερο αποτέλεσμα είναι μέτριο και οι διευθυντές κρίνονται αρνητικά.

Η σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, λοιπόν, κρύβεται στα μαθησιακά αποτελέσματα. Επομένως, οι διευθυντές/ντριες οφείλουν να έχουν ως κεντρικό σκοπό τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και γύρω από αυτή την αντίληψη να δομούν την ηγεσία τους και όχι να αφήνουν εξολοκλήρου τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν τη διεκπεραίωση των αναλυτικών προγραμμάτων των μαθημάτων.

Κεφάλαιο 5: Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας σχολικών μονάδων

5.1: Κριτήρια επιλογής διευθυντών/ντριων σχολικών μονάδων

Οι επιστημονικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την εκπαίδευση έστω και αν είναι ανεξάρτητοι ο ένας από τον άλλο. Στην πραγματικότητα όταν οι διαφορετικοί αυτοί παράγοντες συνδυαστούν, τότε έρχεται το αποτέλεσμα της επιρροής σωρευτικά. Ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου παραδοσιακά είναι στο επίκεντρο της ηγεσίας και είναι υπεύθυνος/η μεταξύ άλλων να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, ώστε να προωθείται η καθοδήγηση και η συνεργασία τους.

Μετά τα παραπάνω, πολλοί συντείνουν στην άποψη ότι όλοι οι οργανισμοί που προσφέρουν υπηρεσίες μοιάζουν με τις επιχειρήσεις, διότι αντιμετωπίζουν όμοιες περιπτώσεις στους στόχους που θέτουν και στη διοίκηση (Γεωργιάδου, Καμπουρίδης, n.d.). Ωστόσο, οι σχολικές μονάδες είναι μονάδες με χαμηλή απόδοση και οι λόγοι που εξηγούν την επίδοση αυτή είναι τρεις:

- a) Ο διευθυντής του σχολείου δε λειτουργεί με κριτήρια κόστους/ απόδοσης
- b) Το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να αναβαθμιστεί, και
- c) Οι στόχοι και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αφανή (Γεωργιάδου, Καμπουρίδης, n.d.).

Οι τρεις προαναφερθέντες λόγοι δικαιολογούν τη χαμηλή επίδοση αλλά δεν ερμηνεύουν το φαινόμενο της χαμηλής απόδοσης. Σαφώς, ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη προόδου στα πλαίσια του σχολείου είναι ο διευθυντής, αλλά όχι με την έννοια του γραφειοκράτη, διότι αυτό το μοντέλο έχει αποτύχει κατά γενική ομολογία (Γεωργιάδου, Καμπουρίδης, n.d.). Το μοντέλο του διευθυντή που αποζητάμε είναι εκείνο του διευθυντή- ηγέτη.

Τα κριτήρια που τίθενται για την επιλογή ενός διευθυντή πρέπει να είναι κοινώς αποδεκτά και εφαρμόσιμα, σύμφωνα με το Μαδεμλή, (2014). Ο ισότιμος ανταγωνισμός και η αντικειμενικότητα είναι ζητήματα που απασχολούν κατά την επιλογή των εργαλείων επιλογής των διευθυντών. Η αρχαιότητα και η εμπειρία είναι βασικά κριτήρια για την επιλογή των υποψήφιων. Ωστόσο, η αρχαιότητα δε θεωρείται πια το πιο βασικό στοιχείο και μόνο η Αυστρία και η Ισπανία εμμένουν στη σπουδαιότητα της αρχαιότητας των εκπαιδευτικών που θα προαχθούν σε διευθυντές (Μαδεμλής, 2014).

Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, τα κριτήρια αξιολόγησης ορίζουν ότι *«οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θα πρέπει να γνωρίζουν τον ιδιαίτερο ρόλο τους στη λειτουργία του σχολείου, να κατανοούν την τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας και να έχουν την ικανότητα να πράττουν πάντα με γνώμονα το καλό του σχολείου που διευθύνουν»* (Μαδεμλής, 2014, σελ. 70). Με βάση την προηγούμενη δήλωση, τα βασικά κριτήρια που διερευνώνται κατά την επιλογή του διευθυντή είναι η διαχειριστική- οργανωτική ικανότητα, η διοικητική εμπειρία, οι δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινων σχέσεων, η εκπαιδευτική ικανότητα και η ικανότητα

συνεργασίας (Μαδεμλής, 2014). Επιπλέον, ο υποψήφιος διευθυντής θα πρέπει να έχει την ικανότητα να ανταπεξέλθει στη συμβολική διάσταση του ρόλου του, δηλαδή να μπορεί να διαμορφώσει τις αξίες και τις συμπεριφορές του σχολείου, να μπορεί να ανταπεξέλθει στην πολιτιστική διάσταση του ρόλου, δηλαδή να προωθή τις αξίες και τις ιδέες του σχολείου, και τέλος, ο άξιος διευθυντής θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινότητας (Μαδεμλής, 2014).

Στη διαμόρφωση του διευθυντή- ηγέτη σημαντικότατο ρόλο παίζει ο υποψήφιος να καλλιεργεί τα προσωπικά του χαρακτηριστικά. Εκτός από αυτό, ο διευθυντής-ηγέτης συναισθάνεται το πρόβλημα των συναδέλφων, μοιράζεται το όραμα και τους στόχους του με τους υπόλοιπους και δεν είναι μισαλλόδοξος (Μαδεμλής, 2014). Επίσης, η καλλιέργεια των ατομικών του ταλέντων θα συνεισφέρουν στη μετατροπή του σε ηγέτη και θα του προσφέρουν την απαραίτητη αποφόρτιση που θα έχει ανάγκη, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις καθημερινές προκλήσεις. Τέλος, η σταθερή προσήλωση στα ουσιαστικά προβλήματα είναι πολύ βασική και τα προβλήματα θα πρέπει να αναλύονται σε τέτοιο βαθμό, ώστε να προκρίνεται η συμμετοχική επίλυση τους.

5.2:Τυπικά και άτυπα προσόντα του/της αποτελεσματικού/ης διευθυντή/ντριας

Ο/Η διευθυντής/ρια για να είναι αποτελεσματικός/η θα πρέπει να συνδυάζει τυπικά και άτυπα προσόντα. Τυπικά προσόντα νοούνται τα τυπικά αποτελέσματα (πτυχίο, δίπλωμα ή τίτλος) μιας αξιολογήσιμης και επικυρωμένης διαδικασίας τα οποία αποκτούνται όταν ένας αρμόδιος φορέας αποφασίσει ότι κάποιος/α έχει αποκτήσει τα προδιαγραφόμενα μαθησιακά αποτελέσματα ή/και κατέχει την απαραίτητη ικανότητα να επιτελέσει μια εργασία σε μια συγκεκριμένη επαγγελματική θέση. Σύμφωνα με το Νόμο 4473/2017(ΦΕΚ 78 Α’/30-5-2017)μοριοδοτούμενα κριτήρια επιλογής διευθυντών/ριών αποτελούν τα εξής:

1) Κριτήριο επιστημονικής –παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης

Στο κριτήριο αυτό περιλαμβάνονται οι περαιτέρω σπουδές των υποψηφίων, οι οποίες δεν ήταν αναγκαίες για το διορισμό τους(Διδακτορικό δίπλωμα, Μεταπτυχιακό

δίπλωμα, δεύτερο πτυχίο, Τίτλος Διδασκαλείου Εκπαίδευσης, Πιστοποιημένη Επιμόρφωση στις ΤΠΕ, Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας).

2) Κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας

Στο κριτήριο αυτό περιλαμβάνονται η υπηρεσιακή κατάσταση(διδασκική προϋπηρεσία),η διοικητική εμπειρία(άσκηση καθηκόντων ως διευθυντής/ρια ή προϊστάμενος/η σχολικής μονάδας)και καθοδηγητική εμπειρία(άσκηση καθηκόντων ως Διευθυντής/ρια Εκπαίδευσης ή Περιφερειακός/η Διευθυντής/ρια Εκπαίδευσης κ.α).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι πουθενά δεν αναφέρεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης η αυξημένη μοριοδότηση μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος σχετικού με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

3) Κριτήριο συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο - προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης

Στο κριτήριο αυτό περιλαμβάνονται τα άτυπα προσόντα του υποψηφίου. Ο /Η αποτελεσματικός/η διευθυντής/ρια εκτός των τυπικών προσόντων που αναφέραμε παραπάνω ,θα πρέπει να έχει και άλλα προσόντα τα οποία δεν είναι μετρήσιμα ούτε μπορεί να τους απονεμηθεί κάποιο πτυχίο ή κάποιος άλλος τίτλος σπουδών. Ο/Η σημερινός/η διευθυντής/ρια, σύμφωνα με τη Στραβάκου (2003α), εκτός από τη διεκπεραίωση διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων, επιτελεί επιπρόσθετες λειτουργίες, όπως την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, το συντονισμό ομάδας ανθρώπων που υπηρετούν τη σχολική μονάδα αλλά και την παρέμβαση του για την αναμόρφωση και αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής αποτελεί ένα πρότυπο για επαγγελματικά, υπηρεσιακά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα και ενεργεί ως εμπνευστής όλων των εμπλεκόμενων προσώπων της σχολικής μονάδας, διευκολύνοντας τη μεταξύ τους επικοινωνία (Κόνσολας,2005, Κοσμίδου, 2005). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), οι λειτουργίες του διευθυντή σχολείου καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα το οποίο μπορεί να διακριθεί σε πέντε «τομείς», από τους οποίους απορρέουν ευθύνες που σχετίζονται με αυτούς. Συγκεκριμένα αφορούν:

- A) Το διδακτικό προσωπικό, π.χ. η επίβλεψη του έργου των διδασκόντων κ.ά.
- B) Τους μαθητές, π.χ. να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους κ.ά.
- Γ) Την επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, π.χ. η δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κοινωνία κ.ά.
- Δ) Την κτιριακή και υλικοτεχνική δομή του σχολείου, π.χ. η διαμόρφωση ενός οπτικά καλαίσθητου και καθαρού κτιρίου κ.ά.
- Ε) Την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας, π.χ. η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας κ. ά

Για να φτάσουμε όμως στις παραπάνω απαιτήσεις και κριτήρια επιλογής των διευθυντών είναι απαραίτητο να ερευνήσουμε την ιστορική πορεία της έννοιας του διευθυντή και τη θέση που κατείχαν στην εκπαίδευση ανά τους αιώνες. Το νομικό πλαίσιο το οποίο προστάτευε ή έθετε τα κριτήρια του διορισμού των διευθυντών του σχολείου και τα χαρακτηριστικά που κατέχουν οι υποψήφιοι είναι εκείνα τα θέματα που θα αναπτυχθούν στα επόμενα δυο κεφάλαια.

5.3: Η ιστορική διαδρομή του Διευθυντή και το νομικό πλαίσιο ύπαρξής τους

Η ανάλυση των κριτηρίων που πρέπει να πληρούνται, ώστε να ανιχνευθεί η καταλληλότητα των διευθυντών είναι μεγάλη και το φάσμα των κριτηρίων που ξεδιπλώνονται μπροστά μας είναι μεγάλο. Στην πραγματικότητα, η πράξη είναι εκείνη που θα αποδείξει την καταλληλότητα ή την ακαταλληλότητα ενός εκπαιδευτικού ή στην περίπτωση μας του διευθυντή του σχολείου. Κατά το Σιδέρη (n.d.) οι εκπαιδευτικοί είναι η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όσο μεγαλύτερη σημασία δίνεται στα εκπαιδευτικά ζητήματα, τόσο μεγαλύτερη σημασία θα πρέπει να δίνεται και στα ζητήματα που σχετίζονται με την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Η έμφαση είναι σαφώς μεγαλύτερη στην περίπτωση του διευθυντή, διότι είναι ενορχηστρωτής του σχολείου, μιας που είναι διοικητικός και επιστημονικός ηγέτης και ταυτόχρονα παιδαγωγός (Σιδέρης, n.d).

Η διαδρομή του αξιώματος του Διευθυντή του σχολείου ανά τους αιώνες αποκαλύπτεται μεγάλη. Την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης η εκπαίδευση ήταν μία από τις προτεραιότητες που έθετε η κάθε κυβέρνηση και αυτό συνέβαινε με απώτερο στόχο την ομογενοποίηση των πληθυσμών και την ενσωμάτωση μέσα στην κοινωνία που είχε διαμορφωθεί (Μαδεμλής, 2014). Στην εποχή εκείνη, οι ταυτότητες των ανθρώπων ήταν δοτές και περιθώρια επιλογής δεν υπήρχαν. Σ' αυτό συνέβαλαν η γλώσσα, η εθνική ταυτότητα και η πίστη στη χώρα. Ο διευθυντής στα σχολεία εμφανίζεται το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα και συμπίπτει με την εποχή της μαζικοποίησης για να εξυπηρετήσει την οικονομία και τη βιομηχανία (Μαδεμλής, 2014). Πριν την εμφάνιση του διευθυντή το ρόλο του υπεύθυνου για όλες τις δραστηριότητες του σχολείου τον είχε ένας εκπαιδευτικός. Ο διευθυντής του σχολείου εκείνη την εποχή είχε διττό ρόλο: διοικητικό και εκπαιδευτικό. Σα διοικητικός υπάλληλος ήταν επιφορτισμένος με τη γενική λειτουργία του σχολείου και ταυτόχρονα έπρεπε να σέβεται το νόμο. Σαν εκπαιδευτικός, ήταν πρώτος μεταξύ ίσων (*primus inter pares*) αλλά αναλάμβανε και μη παιδαγωγικές αρμοδιότητες, για παράδειγμα τη διαχείριση των πόρων του σχολείου (Μαδεμλής, 2014).

Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι μετασχηματισμοί στην εκπαίδευση συνέβησαν ταυτόχρονα με τους μετασχηματισμούς του κράτους. Οι δυο περίοδοι αλλαγών που ανιχνεύονται είναι η ένδοξη τριακονταετία (1945- 1973) και η δεύτερη είναι η εποχή της αποκέντρωσης (1980 και έπειτα). Ξεκινώντας από την ένδοξη τριακονταετία (1945-1973) θα μπορούσε να πει κανείς ότι ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης ήταν γεγονός, διότι οι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι, η έκρηξη των δαπανών για την εκπαίδευση και η ισότητα των δύο φύλων ήταν τα κύρια χαρακτηριστικά της περιόδου εκείνης (Μαδεμλής, 2014).

Περνώντας στην εποχή της αποκέντρωσης, που ξεκινά από το 1980, εστιάζει το ενδιαφέρον της κυρίως στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Το κύριο μέλημα αυτής της περιόδου είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι εκπαιδευτικοί σκοποί και επιπλέον, παρατηρείται η παραχώρηση αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία στην περιφέρεια (Μαδεμλής, 2014). Η αποκέντρωση της εκπαίδευσης και όλα τα θετικά που συνεπάγεται παρατηρείται από το πέρασμα από τα αυταρχικά καθεστώτα προς την δημοκρατική οργάνωση ενός τόπου. Η αποκέντρωση στην εκπαίδευση μπορεί να σημαίνει την εναλλαγή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (είτε από την τοπική

αυτοδιοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων, είτε από ένα συνδυασμό των δύο προηγούμενων), την αυτονομία της σχολικής μονάδας και την επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού και των οικονομικών πόρων (Μαδεμλής, 2014).

Στην εποχή της αποκέντρωσης ωστόσο αναδείχθηκαν και οι έννοιες της αυτονομίας και της λογοδοσίας. Η αυτονομία νοείται ως η τάση να μεταβιβάζεται η εξουσία από ένα ψηλότερο σε ένα χαμηλότερο επίπεδο και στην εκπαίδευση το χαμηλότερο επίπεδο είναι η περιφέρεια, ο δήμος, το ίδιο το σχολείο. Η αυτονομία σχετίζεται επί της ουσίας με την επιλογή των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των προγραμμάτων σπουδών και έτσι η σχολική μονάδα να είναι εντελώς αυτόνομη ή εν μέρει αυτόνομη (Μαδεμλής, 2014). Από την άλλη πλευρά η λογοδοσία αφορά την υποχρέωση του σχολείου να ενημερώνει και να 'απολογείται' έναντι της κοινωνίας στην οποία δρα το σχολείο και πολύ περισσότερο η λογοδοσία αφορά την ενημέρωση των γονέων. Ο τύπος της λογοδοσίας που θα ακολουθηθεί (τυπική ή χαλαρή) θα εξαρτηθεί από το μοντέλο διοίκησης που έχει καθοριστεί (Μαδεμλής, 2014). Για παράδειγμα, όταν ο διευθυντής του σχολείου παίζει τον πρώτο ρόλο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, τότε οι αρμοδιότητες που αναλαμβάνει είναι άγνωστες και αυτές κλέβουν χρόνο από την εκπαιδευτική του δραστηριότητα. Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής καλείται να αναλάβει και άλλους ρόλους, όπως η επικοινωνία με τον έξω κόσμο, η ενσωμάτωση των μαθητών στη σχολική ζωή και η παρέμβαση στο συμβούλιο διοίκησης του σχολείου (Μαδεμλής, 2014).

Ήταν ευρέως διαδεδομένο ότι η αποκέντρωση θα έφερνε μεγάλες αλλαγές στην εκπαίδευση. Όμως, στην πραγματικότητα οι πολιτικές αποκέντρωσης που ακολουθούνται λειτουργούν αντίθετα και τελικά, οι πολιτικές αυτές είναι πολιτικές ελέγχου. Η παιδαγωγική πρωτοβουλία ελέγχεται και πνίγεται μέσα από τη γραφειοκρατία, τις συνδικαλιστικές ενστάσεις και τις αδύναμες μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες (Μαδεμλής, 2014).

Το νομικό πλαίσιο το οποίο ορίζει το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας συνοψίζεται από τους παρακάτω νόμους:

- Ν. 309/1976, όπου ρυθμίζονται οι αρμοδιότητες των διευθυντών
- Ν. 576/1977

- Ν. 1304/1982
- Ν. 1566/1985, όπου γίνεται αναφορά στα όργανα της διοίκησης της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Ν. 1824/1988, όπου τίθενται θέματα επιλογή και τοποθέτησης διευθυντών
- Ν. 2043/1992, όπου ορίζεται η εποπτεία και η διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Π.Δ. 201/98, όπου ορίζεται η οργάνωση και η λειτουργία των δημοτικών σχολείων
- Υ.Α.ΑΡΙΘΜ. Φ. 350/2/1/52091, όπου ορίζονται τα καθήκοντα των διευθυντών του Δημοτικού σχολείου (Στραβάκου, 2003).

Γενικότερα, το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται ο/η διευθυντής/ντρια χαρακτηρίζεται πιο πρόσφατα από την Υπουργική Απόφαση του 2002 και τα καθήκοντα του είναι: να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι που τέθηκαν, να καθοδηγεί τους/τις συναδέλφους/ισσες, να φροντίζει ώστε η σχολική κοινότητα να είναι κοιτίδα επιμόρφωσης και να ελέγχει την πορεία των εργασιών του σχολείου, ώστε οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών να εκπληρώνονται (Σιδέρης, n.d.).

Η ιστορική διαδρομή και τα καθήκοντα των διευθυντών/ντριων έχουν έλξει το ενδιαφέρον των μελετητών και τα αποτελέσματα της έρευνας τους είναι πολύ χρήσιμα για να κατανοήσουμε τόσο την εξέλιξη της εκπαίδευσης, όσο και την πορεία που ακολούθησε η αρμοδιότητα του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι με βάση το νομικό πλαίσιο, οι διευθυντές/ντριες εκκινούν από την ίδια αφετηρία, αλλά την ειδοποιώ διαφορά την κάνουν πάντοτε τα χαρακτηριστικά που έχει ο κάθε άνθρωπος και οι δεξιότητες που έχει αναπτύξει.

5.4: : Ο διευθυντής ως ηγέτης: χαρακτηριστικά, δεξιότητες και αρμοδιότητες

Τα καλά σχολεία δεν υπάρχουν μακριά από τους/τις καλούς/ες διευθυντές/ντριες. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει ορίσει ότι οι αρχές της διοικητικής αριστείας στα ποιοτικά σχολεία θα είναι από τις θεμελιώδεις αρχές της διοικητικής αριστείας που οφείλει το κάθε σχολείο να ενσωματώσει, ώστε να αυξηθεί η ποιότητα των παρεχόμενων

υπηρεσιών και η αποτελεσματικότητα (Κριεμάδης, Θ., Θωμοπούλου, Ι.,2012) . Οι βασικές αρχές της διοικητικής αριστείας εστιάζουν στον προσανατολισμό στα αποτελέσματα, στην επικέντρωση στον αποδέκτη, στην αποτελεσματική ηγεσία, στη διοίκηση μέσω διεργασιών, στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, στη διαρκή μάθηση και την καινοτομία, στη σύναψη των αναγκαίων συνεργασιών και τέλος, στην κοινωνική ευθύνη των σχολικών μονάδων (Κριεμάδης, Θ., Θωμοπούλου, Ι.,2012). Επομένως, οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή του σχολείου είναι αυξημένα.

Σύμφωνα με την άποψη του Κωτσίκη (2003) η συμπεριφορά του ανθρώπινου παράγοντα και η ανθρώπινη επικοινωνία είναι θέματα που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επικοινωνία, αφού είναι απαραίτητη για τη λήψη αποφάσεων και την διευθέτηση διοικητικών υποθέσεων. Ασφαλώς, ο ηγέτης συνδέεται με τα πρόσωπα τα οποία διοικεί και αυτό σημαίνει ότι οι δυσκολίες θα είναι αυξημένες, διότι τα συμφέροντα των προσώπων θα συγκρουστούν, άρα ο διευθυντής πρέπει να σέβεται την αξιοπρέπεια του καθενός και να αντιμετωπίζει θετικά τα προσωπικά ενδιαφέροντα του καθενός (Κωτσίκη 2003). Οι παράγοντες που προσδιορίζουν τη σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους σύμφωνα με τη μελέτη του Κωτσίκη (2003) είναι:

- 1) Η ποιότητα και ο βαθμός παρόθησης
- 2) Το είδος και η έκταση των κινήτρων, και τέλος,
- 3) Ο βαθμός ικανοποίηση που απολαμβάνει το κάθε μέλος του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ως απόρροια, λοιπόν, όσων προηγήθηκαν τίθεται το ζήτημα των δεξιοτήτων που πρέπει να έχουν οι διευθυντές των σχολείων. Οι δεξιότητες κατά τον Κωτσίκη (2003) συνοψίζονται :

- 1) στις τεχνικές δεξιότητες, δηλαδή την ικανότητα που έχει ο διευθυντής να ασκεί διοικητικές λειτουργίες,
- 2) στις ανθρώπινες δεξιότητες, δηλαδή κατά πόσο η συνεργατικότητα των ατόμων είναι υψηλή, και τέλος,
- 3) στις νοητικές δεξιότητες, δηλαδή την ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει την οργάνωση ως σύνολο που δένεται με δεσμούς αλληλεξάρτησης.

Ο διευθυντής του σχολείου επομένως βρίσκεται ανάμεσα στην ηγεσία και τη διοίκηση διότι τοποθετείται ως στέλεχος της σχολικής μονάδας για να διαχειριστεί τις σχολικές εγκαταστάσεις, αλλά είναι ταυτόχρονα και διδακτικός, στρατηγικός και συνεργατικός ηγέτης (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007). Επιπλέον, ο διευθυντής πρέπει να δίνει μεγάλη έμφαση στη σχολική διαχείριση, όμως ταυτόχρονα να δίνει έμφαση και στην ηγεσία, αφού ο διευθυντής είναι εκείνος που θα εμπνεύσει και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007).

Τα χαρακτηριστικά που προσθέτει ο Μαδεμλής (2014) και τα θεωρεί απαραίτητα για τον κάθε διευθυντή είναι η αναλυτική ικανότητα, η ικανότητα να καταλήγει σε λογικά συμπεράσματα και οι οργανωτικές του δεξιότητες να είναι πολύ υψηλές. Επιπλέον, η ικανότητα να αποφασίζει ο διευθυντής με ταχύτητα και να κινητοποιεί αποτελεσματικά σύσσωμη την εκπαιδευτική κοινότητα είναι αρετές ανεκτίμητες. Ακόμη, η επιτυχής αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων είναι κάτι που μας ωθεί να σκεφτούμε ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι ο κατάλληλος και το γεγονός ότι γνωρίζει τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο καλείται να δράσει μας κάνει να πιστεύουμε ότι η γενική παιδεία του είναι υψηλή και μπορεί να επικοινωνήσει τα γεγονότα με σαφήνεια και ακρίβεια (Μαδεμλής, 2014).

Εκτός όμως από τα έμφυτα χαρακτηριστικά που έχει ο κάθε άνθρωπος σημαντικό ρόλο παίζει και η χρονική περίοδος στην οποία γίνεται κανείς διευθυντής, κατά τον Παπαγεωργίου (2002). Όταν ο διευθυντή προέρχεται από τους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, τόσο οι συνάδελφοι, όσο και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις αρετές και τις αδυναμίες του νέου διευθυντή. Ο νέος διευθυντής ωστόσο πρέπει να ακολουθήσει βήματα τα οποία θα τον εδραιώσουν και δε θα τον κάνουν αντιπαθή στα μάτια των υπολοίπων. Αρχικά, ο νέος διευθυντής πρέπει να κάνει σαφές ότι από τη θέση που έχει, θα δράσει υπέρ της εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένου των δικών του λαθών και των δικών του παραλείψεων (Παπαγεωργίου, 2002). Επίσης, η βοήθεια πρέπει να έρχεται από παντού και ο διευθυντής οφείλει να την αποζητά, ώστε να δίνει δείγματα ότι είναι ένα άτομο μη αλαζονικό και αξιοσέβαστο και δεν προτίθεται να δράσει ως δικτάτορας, αλλά ως συντονιστής. Ασφαλώς, καλό είναι ο νέος διευθυντής να αποφύγει να κάνει απότομες και ριζικές αλλαγές, διότι μ' αυτό τον τρόπο δε θα δηλώσει ότι έχει διαφορετική φιλοσοφία, αλλά ότι είναι διψασμένος για επίδειξη

δεξιοτήτων (Παπαγεωργίου, 2002). Με πυξίδα όλα τα παραπάνω, ο καλός διευθυντής σταδιακά θα γίνει ο υποδειγματικός διευθυντής που θα ενθαρρύνει, θα είναι προσηνής και θα διαθέτει πολύ χιούμορ.

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και δεξιότητες πρέπει να συνδυάζονται σε ένα μοναδικό μείγμα, ώστε ο διευθυντής να ανταπεξέρχεται στα αυξημένα του καθήκοντα. Ο διευθυντής του σχολείου είναι οργανωτής, επόπτης, εκπαιδευτής, συντονιστής και ρυθμίζει λειτουργικά ζητήματα (Σαΐτη, Σαΐτης, 2011). Επιπλέον, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι και ρυθμιστής των λειτουργικών ζητημάτων. Για παράδειγμα, ο διευθυντής θα πρέπει όπως να ρυθμίζει τις πρόσθετες απασχολήσεις των εκπαιδευτικών, την αναπλήρωση της έκτακτης απουσίας των εκπαιδευτικών, την ενδεχόμενη απεργία, τις εγγραφές των μαθητών ή τις μετεγγραφές τους και πρέπει να μεριμνά για τη φοίτηση, την ασφάλεια των μαθητών και τη λειτουργία των συστεγαζόμενων σχολείων (Σαΐτη, Σαΐτης, 2011).

Όλες οι προηγούμενες τοποθετήσεις και οι αναλύσεις σχετικά με την προσωπικότητα του διευθυντή είναι εκείνες που συντείνουν στην αποτελεσματικότητα του. Βέβαια, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή δεν μπορεί να επιβληθεί βάση νόμου, αλλά η συμμόρφωση και οι κρατικές συστάσεις προς αυτή την κατεύθυνση είναι αναγκαίες και συμβάλλει στην υιοθέτηση καλών πρακτικών. Συνοψίζοντας, ο αποτελεσματικός ηγέτης – διευθυντής θα πρέπει να καθοδηγεί και να επηρεάζει τους συναδέλφους του, ώστε να επιτευχθούν οι σχολικοί στόχοι και αυτό θα συμβεί μόνο αν ακολουθεί δημοκρατικούς τρόπους ηγεσίας περιλαμβάνοντας και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων. Επίσης, ο ηγέτης – διευθυντής οφείλει να μεταδίδει το όραμα του και να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα μέσω του ταυτόχρονου ενδιαφέροντος για τα σχολικά επιτεύγματα και τις καλές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Ακόμη, ο αποτελεσματικός ηγέτης- διευθυντής είναι οπαδός της καινοτομίας και προωθεί την αδιάλειπτη επιμόρφωση του προσωπικού όσον αφορά τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Τέλος, ο ηγέτης- διευθυντής που θα ξεχωρίζει για την αποτελεσματικότητά του από τους υπόλοιπους θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, λόγω της εργατικότητας, της συνεργασίας και της ανθρωπιάς που θα επιδεικνύει.

Η φράση που συνοψίζει καλύτερα τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι η ακόλουθη: *«το σχολείο δεν χρειάζεται διευθυντή που θα είναι απλός διεκπεραιωτής των καθημερινών διοικητικών και γραμματειακών καθηκόντων, αλλά ηγέτη ο οποίος θα διαμορφώσει μια στρατηγική βασισμένη σε συγκεκριμένο όραμα για ένα καλύτερο μέλλον και θα εμπνεύσει το προσωπικό προς αυτή την κατεύθυνση»* (Θεοφιλίδης, 1994).

Στο σημείο αυτό πρέπει να προσθέσουμε ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική για το έργο των εκπαιδευτικών, διότι έτσι προάγεται η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Τα όργανα της εκπαίδευσης μπορεί να είναι ερωτηματολόγια, δοκίμια επιδόσεων, κλίμακες διαβάθμισης, κατάλογοι δεξιοτήτων, κατάλογοι σκοπών και επίσημες εκθέσεις (Δημητρόπουλος, 1999). Ο διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και ο ίδιος ο διευθυντής αξιολογείται από τον προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης και το Σχολικό Σύμβουλο. Είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει εισαχθεί με το νόμο 2525/1997 αλλά επί της ουσίας μένει ανενεργής. Οι προϋποθέσεις που θα έπρεπε να υπάρχουν ώστε να εφαρμοστεί η αξιολόγηση είναι η υποστήριξη των αξιολογούμενων και η αντικειμενικότητα (Σαΐτη, 2017). Κάτι που μέχρι τώρα δεν έχει επιτευχθεί και δε φαίνεται να πείθει την εκπαιδευτική κοινότητα για την αποτελεσματικότητά της.

Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία

6.1 Σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της ερευνητικής εργασίας ήταν να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι πρέπει να έχει ένας/μια αποτελεσματικός/ή διευθυντής/ντρια όσον αφορά τον τρόπο που θεωρούν κατάλληλο για να ηγηθεί και να ασκήσει τα διοικητικά του/της καθήκοντα.

6.2 Ερευνητικά ερωτήματα-Υποθέσεις της έρευνας

Ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός άξονας της εργασίας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια προσόντα πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί (τυπικά και μη) ότι πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές/ντριες ώστε να ασκούν με αποτελεσματικότητα τα διοικητικά τους καθήκοντα;
- Ποιες ικανότητες πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να μπορεί να ηγηθεί αποτελεσματικά στη σχολική μονάδα;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους αναφορικά με την έμφυλη διάσταση στην ηγεσία και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις για το αν σχετίζονται ο/η ιδανικός/η ηγέτης/ίδα με τον/την ιδανικό/η manager;

Υποθέσεις της έρευνας

Κύρια υπόθεση της διπλωματικής διατριβής είναι η διερεύνηση των απόψεων, θέσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις διάφορες παραμέτρους του προς συζήτηση αντικειμένου.

Επιμέρους υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας είναι:

- i. Με βάση τη μέση της πεντάβαθμης κλίμακας για τα προσόντα του/της αποτελεσματικού/ης διοικητή/τριας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη προηγούμενη διοικητική εμπειρία, και τη γνώση της κείμενης νομοθεσίας λειτουργίας των σχολικών μονάδων, είναι πάνω από 3.
- ii. Με βάση τη μέση της πεντάβαθμης κλίμακας για τις ικανότητες του/της ιδανικού/ης ηγέτη/ιδας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο να μη λογοδοτεί σε κανέναν, να επιδιώκει την υπακοή των συναδέλφων/ισσών και να επιτρέπει να γίνεται αντιληπτή η ανασφάλειά του/της είναι κάτω από 3.
- iii. Το φύλο, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, δεν παίζει κανένα ρόλο για τον/την ιδανικό/η ηγέτη/ίδα και τον/την ιδανικό/η manager.
- iv. Ο/Η ιδανικός/η ηγέτης/ίδα δεν είναι απαραίτητα και ιδανικός/η manager.
- v. Οι εκπαιδευτικοί με επιπρόσθετες σπουδές τις θεωρούν σημαντικές, σε σχέση με όσους δεν έχουν επιπρόσθετες σπουδές, ώστε ο/η διευθυντής/ντρια να είναι αποτελεσματικός/η στα διοικητικά του/της καθήκοντα.

6.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Το σύνολο των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για να πραγματοποιηθεί μια ερευνητική διαδικασία αποτελεί τη μεθοδολογία της. Η έρευνα στηρίζεται σε τεχνικές και διαδικασίες με στόχο τη διερεύνηση ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Η μέθοδος διερεύνησης μέσω ερωτηματολογίου είναι γενικά και επιστημονικά αποδεκτή για διεξαγωγή ερευνητικών εργασιών (Παρασκευόπουλος, 1993; Βάμβουκας, 2006). Σημαντικό πλεονέκτημα αποτελεί, το ότι οι απαντήσεις δίνονται απρόσωπα και ανώνυμα, εύκολα και γρήγορα και η συλλογή των πληροφοριών γίνεται σε ελάχιστο χρονικό διάστημα. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δομήθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Γενικά οι ερωτήσεις κλειστού τύπου:

- Προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση
- Είναι σύντομες και συνήθως κατανοητές ώστε να δίνουν εύκολες απαντήσεις για κωδικοποίηση
- Μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων.

Υπάρχουν όμως και μειονεκτήματα αφού οι ερωτώμενοι περιορίζονται σε δεδομένες απαντήσεις και έτσι χάνεται ένα χρήσιμο ποσοστό πληροφορίας για την έρευνα

6.3.1 Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 164 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε για συμπλήρωση ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής Google docs. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στάλθηκε με email μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης(δημοτικά και νηπιαγωγεία) σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας(οι περιοχές δεν αναφέρονται στις δημογραφικές ερωτήσεις καθώς δεν αποτελούν βασικό στοιχείο της έρευνας).Επίσης το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο δημοσιοποιήθηκε στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης facebook με παράκληση να συμμετέχουν μόνο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης(νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και ειδικότητες).

6.3.2 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ομάδες ερωτήσεων. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων (φύλο ,ηλικία) και την υπηρεσιακή κατάσταση(επιπρόσθετες σπουδές, οργανικότητα /λειτουργικότητα σχολείου, έτη προϋπηρεσίας, ειδικότητα), έξι ερωτήσεις συνολικά. Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν ερωτήσεις σχετικές με την οπτική των ερωτηθέντων για θέματα σχετικά με τη διοίκηση και την ηγεσία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

- ❖ Δεκαπέντε ερωτήσεις που αφορούν την αποτελεσματική άσκηση των διοικητικών καθηκόντων των διευθυντών/ντριων των σχολικών μονάδων
- ❖ Δεκατρείς ερωτήσεις που αφορούν τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας/μια διευθυντής/ντρια ώστε να μπορεί να ηγηθεί σε μια σχολική μονάδα

- ❖ Πέντε ερωτήσεις που συσχετίζουν τις έννοιες του/της ιδανικού/ης ηγέτη/ιδας και του/της ιδανικού/ης manager.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κλειστές ερωτήσεις βαθμολόγησης με 5βαθμη κλίμακα (βασισμένες στην κλίμακα Likert) με βαθμολόγηση από 1=διαφωνώ απόλυτα έως 5=συμφωνώ απόλυτα. Το πλήρες ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο παράρτημα.

6.4 Περιγραφή του δείγματος-συμμετέχοντες

Το δείγμα, όπως αναφέρεται και παραπάνω, αποτελείται από 164 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όλες οι ερωτήσεις κάθε ερωτηματολογίου έχουν απαντηθεί διότι το απαιτούσε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1.1, οι γυναίκες αποτελούν το 69,5% του δείγματος ενώ οι άντρες το 30,5%. Όπως βλέπουμε οι γυναίκες υπερτερούν επειδή το γυναικείο φύλο επιλέγει κατά κόρον τις Παιδαγωγικές Επιστήμες και κυρίως των Νηπιαγωγών.

Πίνακας 1.1. Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος κατά φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
Γυναίκα	114	69,5
Άνδρας	50	30,5
Άθροισμα	164	100

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1.2 το 7,3% των ερωτώμενων είναι από 21-30 ετών, το 46,3% από 31-40, το 29,3% από 41-50, το 14,6% από 51-60 και το 2,4% 61και άνω.

Πίνακας 1.2. Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας, σχετικής συχνότητας και σχετικής αθροιστικής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος κατά ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
21-30	12	7,3	7,3
31-40	76	46,3	53,7
41-50	48	29,3	82,9
51-60	24	14,6	97,6
61+	4	2,4	100
Άθροισμα	164	100	

Όσο αφορά τα έτη υπηρεσίας βλέπουμε στον πίνακα 1.3 ότι το 59,8% έχουν από 11-20 χρόνια, το 22% από 1-10 χρόνια, το 15,9% από 21-30 χρόνια και μόλις το 2,4% περισσότερα από 31 χρόνια προϋπηρεσίας.

Πίνακας 1.3. Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας, σχετικής συχνότητας και σχετικής αθροιστικής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος σύμφωνα με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-10	36	22,0	22,0
11-20	98	59,8	81,7

21-30	26	15,9	97,6
31+	4	2,4	100
Άθροισμα	164	100	

Στον πίνακα 1.4. είναι αξιοσημείωτο να δούμε ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (48,8%) δεν έχουν επιπρόσθετες σπουδές ενώ το 41,5% δηλαδή 68 εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό. Τα ποσοστά για σπουδές πέρα από μεταπτυχιακό είναι πολύ μικρά.

Πίνακας 1.4. Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος σχετικά με τις επιπρόσθετες σπουδές

Επιπρόσθετες σπουδές	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
Δεν υπάρχουν	80	48,8
Δεύτερο πτυχίο	4	2,4
Διδασκαλείο	2	1,2
Μεταπτυχιακό	68	41,5
Διδακτορικό	2	1,2
Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό	4	2,4
Μεταπτυχιακό, Πιστοποιητικό Εξειδικευμένης Επιμόρφωσης	2	1,2

Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό	2	1,2
Άθροισμα	164	100

Όσο αφορά για τις ειδικότητες που έλαβαν μέρος στην έρευνα το 53,7% είναι ΠΕ70-Δάσκαλοι, το 29,3% ΠΕ60-Νηπιαγωγοί και μόλις το 17% άλλες ειδικότητες(ΠΕ06-Αγγλικών, ΠΕ11-Φυσικής Αγωγής, ΠΕ19-20-Πληροφορικής και ΠΕ71-Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής. Αυτό είναι λογικό διότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι ειδικότητες αποτελούν ένα μικρό κομμάτι του δυναμικού επειδή οι ώρες που τους αναλογούν είναι ελάχιστες.

Πίνακας 1.5. Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Ειδικότητα/κλάδος	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
ΠΕ06	12	7,3
ΠΕ11	10	6,1
ΠΕ19-20	4	2,4
ΠΕ60	48	29,3
ΠΕ70	88	53,7
ΠΕ71	2	1,2
Άθροισμα	164	100

Στον πίνακα 1.6 παρατηρείται ότι το 36,6% υπηρετούν σε 1/θέσιο-3/θέσιο σχολείο, το 22% σε 4/θέσιο-6/θέσιο, το 29,3% σε 7/θέσιο-12/θέσιο σχολείο και μόλις το 12,2% σε σχολείο μεγαλύτερο από 13/θέσιο. Αυτό είναι φυσιολογικό διότι τα νηπιαγωγεία σχεδόν σε όλη την επικράτεια λειτουργούν έως 3/θέσια. Επίσης τα μεγάλα σχολεία (13/θέσια και πάνω) έχουν μειωθεί λόγω έλλειψης μαθητικού δυναμικού.

Πίνακας 1.6 Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του ερευνητικού δείγματος σχετικά με την οργανικότητα/λειτουργικότητα των σχολείων που υπηρετούν οι ερωτηθέντες

Οργανικότητα σχολείου/Λειτουργικότητα	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %
1/θέσιο-3/θέσιο	60	36,6
4/θέσιο-6/θέσιο	36	22,0
7/θέσιο-12/θέσιο	48	29,3
13/θέσιο+	20	12,2
Άθροισμα	164	100

Κεφάλαιο 7. Ανάλυση δεδομένων-συμπεράσματα

Το πρώτο μέρος της έρευνας σχετίζεται με τα προσόντα που θεωρούν οι ερωτώμενοι, από μια λίστα ερωτήσεων που δίνεται, ότι χρειάζεται ένας/μία διευθυντής/ντρια ώστε να ασκεί με αποτελεσματικότητα τα διοικητικά του/της καθήκοντα.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 το 50% των υποκειμένων ούτε συμφωνούν/ούτε διαφωνούν ότι το δεύτερο πτυχίο βοηθάει στην αποτελεσματική άσκηση των διοικητικών καθηκόντων των διευθυντών/ντριων, το 31,7% κινούνται στο να διαφωνούν και μόλις το 4,9% συμφωνούν απόλυτα. Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 2,76.

Πίνακας 1. Τυπικό προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου

Να είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	26	15,9	15,9
2-Διαφωνώ	26	15,9	31,7
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	82	50,0	81,7
4-Συμφωνώ	22	13,4	95,1
5-Συμφωνώ Απόλυτα	8	4,9	100
Αθροισμα	164	100	

Όπως παρατηρούμε στους πίνακες 2 και 3 τα υποκείμενα της έρευνας κινούνται αδιάφορα σε ποσοστό 35,4% για κατοχή ενός οποιουδήποτε μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος, το 18,3% διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα, το 34,1% συμφωνούν και μόλις το 12,2% συμφωνούν απόλυτα. Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 3,30. Αντίθετα με το μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα με συνάφεια στη διοίκηση συμφωνεί απόλυτα το 37,8%, το 41,5 % συμφωνεί, το 19,5% κινείται αδιάφορα και μόλις το 1,2% διαφωνεί απόλυτα. Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 4,15. Είναι ολοφάνερο από τα στοιχεία της έρευνας ότι το μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα με συνάφεια θεωρείται πολύ πιο σημαντικό από οποιοδήποτε άλλο δίπλωμα.

Πίνακας 2. Τυπικό προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος

Να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	16	9,8	9,8
2-Διαφωνώ	14	8,5	18,3
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	58	35,4	53,7
4-Συμφωνώ	56	34,1	87,8
5-Συμφωνώ Απόλυτα	20	12,2	100
Άθροισμα	164	100	

Πίνακας 3. Τυπικό προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος με συνάφεια στη διοίκηση

Να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος με συνάφεια στη διοίκηση	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	2	1,2	1,2
2-Διαφωνώ	0	0,0	1,2
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	32	19,5	20,7
4-Συμφωνώ	68	41,5	62,2
5-Συμφωνώ Απόλυτα	62	37,8	100
Άθροισμα	164	100	

Από τον πίνακα 4 διαπιστώνεται ότι το 75,6% συμφωνεί απόλυτα ότι η πιστοποιημένη γνώση Η/Υ αποτελεί σημαντικό προσόν για τον/την αποτελεσματικό/η διευθυντή/ντρια, το 18,3 συμφωνεί και μόλις το 6,1% κινείται αδιάφορα.

Πίνακας 4. Τυπικό προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να είναι πιστοποιημένος/η γνώστης Η/Υ

Να είναι πιστοποιημένος/η γνώστης Η/Υ	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	10	6,1	6,1
4-Συμφωνώ	30	18,3	24,4
5-Συμφωνώ Απόλυτα	124	75,6	100
Άθροισμα	164	100	

Από τον πίνακα 5 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 71,9% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα ότι η πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διοίκηση, ένα 20,7% κινείται αδιάφορα και μόλις το 7,3% διαφωνεί. Η μέση τιμή είναι 3,87 Αντίθετα το 24,4% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι αποτελούν σημαντικό προσόν οι δημοσιοποιημένες εργασίες, το 52,4% κινείται αδιάφορα ενώ το 23,2% διαφωνεί. Η μέση τιμή είναι 2,96.

Πίνακας 5. Τυπικό προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να είναι πιστοποιημένος/η γνώστης ξένων γλωσσών

Να είναι πιστοποιημένος/η γνώστης ξένων γλωσσών	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	8	4,9	4,9
2-Διαφωνώ	4	2,4	7,3
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	34	20,7	28,0
4-Συμφωνώ	74	45,1	73,2
5-Συμφωνώ Απόλυτα	44	26,8	100
Αθροισμα	164	100	

Πίνακας 6. Τυπικό προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να έχει δημοσιοποιημένες εργασίες σε εκπαιδευτικά περιοδικά ή συνέδρια

Να έχει δημοσιοποιημένες εργασίες σε εκπαιδευτικά περιοδικά ή συνέδρια	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	20	12,2	12,2

2-Διαφωνώ	18	11,0	23,2
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	86	52,4	75,6
4-Συμφωνώ	28	17,1	92,7
5-Συμφωνώ Απόλυτα	12	7,3	100
Άθροισμα	164	100	

Από τους πίνακες 7 και 8 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδακτική εμπειρία απόλυτα σημαντική ως προσόν για την αποτελεσματική άσκηση των διοικητικών καθηκόντων, ενώ τη προηγούμενη διοικητική εμπειρία όχι τόσο σημαντική. Συγκεκριμένα το 79,3% συμφωνεί απόλυτα για τη διδακτική εμπειρία και το 19,5% απλά συμφωνεί, και η μέση τιμή είναι 4,78, αντίθετα συγκριτικά μόλις το 24,4 % συμφωνεί απόλυτα, το 40,2 % απλά συμφωνεί και το 29,3% κινείται αδιάφορα και η μέση τιμή είναι 3.80.

Πίνακας 7. Τυπικό προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να έχει διδακτική εμπειρία

Να έχει διδακτική εμπειρία	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	2	1,2	1,2

4-Συμφωνώ	32	19,5	20,7
5-Συμφωνώ Απόλυτα	130	79,3	100
Άθροισμα	164	100	

Πίνακας 8. Τυπικό προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να έχει προηγούμενη διοικητική εμπειρία

Να έχει προηγούμενη διοικητική εμπειρία	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	4	2,4	2,4
2-Διαφωνώ	6	3,7	6,1
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	48	29,3	35,4
4-Συμφωνώ	66	40,2	75,6
5-Συμφωνώ Απόλυτα	40	24,4	100
Άθροισμα	164	100	

Στους πίνακες 9-15 είναι φανερό ότι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστά άνω του 95% με τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν και οι μέσες τιμές είναι πάνω από 4,5. Αυτό δείχνει ότι τα συγκεκριμένα άτυπα προσόντα τα

θεωρούν απόλυτα σημαντικά για την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας. Επίσης είναι αξιοσημείωτο να αναφέρουμε ότι στη μόνη ερώτηση που κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα, διαφωνεί ή κινείται αδιάφορα είναι στη λογική διαχείριση των οικονομικών πόρων.

Πίνακας 9. Άτυπο προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να είναι γνώστης της κείμενης νομοθεσίας λειτουργίας των σχολικών μονάδων

Να είναι γνώστης της κείμενης νομοθεσίας λειτουργίας των σχολικών μονάδων	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	2	1,2	1,2
4-Συμφωνώ	32	19,5	20,7
5-Συμφωνώ Απόλυτα	130	79,3	100
Άθροισμα	164	100	

Πίνακας 10. Άτυπο προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν μεταξύ των συναδέλφων/ισσών

Να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν μεταξύ των συναδέλφων/ισσών	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	2	1,2	1,2
4-Συμφωνώ	46	28,0	29,3
5-Συμφωνώ Απόλυτα	116	70,7	100
Άθροισμα	164	100	

Πίνακας 11. Άτυπο προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να ολοκληρώνει τις διοικητικές εργασίες στην ώρα τους

Να ολοκληρώνει τις διοικητικές εργασίες στην ώρα τους	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0

2-Διαφωνώ	2	1,2	1,2
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	4	2,4	3,7
4-Συμφωνώ	38	23,2	26,8
5-Συμφωνώ Απόλυτα	120	73,2	100
Άθροισμα	164	100	

Πίνακας 12. Άτυπο προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να εφαρμόζει κανόνες δικαίου μεταξύ του τρίπτυχου εκπαιδευτικοί-μαθητές/τριες-γονείς

Να εφαρμόζει κανόνες δικαίου μεταξύ του τρίπτυχου εκπαιδευτικοί-μαθητές/τριες-γονείς	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	4	2,4	2,4
4-Συμφωνώ	34	20,7	23,2
5-Συμφωνώ Απόλυτα	126	76,8	100
Άθροισμα	164	100	

Πίνακας 13. Άτυπο προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να δημιουργεί το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον

Να δημιουργεί το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	2	1,2	1,2
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	2	1,2	2,4
4-Συμφωνώ	36	22,0	24,4
5-Συμφωνώ Απόλυτα	124	75,6	100
Αθροισμα	164	100	

Πίνακας 14. Άτυπο προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να αποβλέπει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Να αποβλέπει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0

3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	8	4,9	4,9
4-Συμφωνώ	40	24,4	29,3
5-Συμφωνώ Απόλυτα	116	70,7	100
Άθροισμα	164	100	

Πίνακας 15. Άτυπο προσόν για αποτελεσματική άσκηση διοικητικών καθηκόντων του/της διευθυντή/ντριας: Να διαχειρίζεται λογικά τους οικονομικούς πόρους για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας

Να διαχειρίζεται λογικά τους οικονομικούς πόρους για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	0	0,0	0,0
4-Συμφωνώ	44	26,8	26,8
5-Συμφωνώ Απόλυτα	120	73,2	100
Άθροισμα	164	100	

Το δεύτερο μέρος της έρευνας σχετίζεται με τις ικανότητες-προσόντα που θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνας ότι πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα.

Από τους πίνακες 16-18 φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 92,7% ότι πρέπει να είναι επικοινωνιακός/η ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα, σε ποσοστό 91,5 % να είναι ο/η εμπυχωτής/τρια του συλλόγου διδασκόντων και 100% ότι πρέπει να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν. Οι δε μέσες τιμές αντίστοιχα είναι 4,50 ,4,52 και 4,66.

Πίνακας 16. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να είναι επικοινωνιακός/η

Να είναι επικοινωνιακός/η	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	12	7,3	7,3
4-Συμφωνώ	58	35,4	42,7
5-Συμφωνώ Απόλυτα	94	57,3	100
Άθροισμα	164	100	

Πίνακας 17. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να είναι ο/η εμπυχωτής/τρια του συλλόγου διδασκόντων

Να είναι ο/η εμπυχωτής/τρια του συλλόγου διδασκόντων	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	14	8,5	8,5
4-Συμφωνώ	50	30,5	39,0
5-Συμφωνώ Απόλυτα	100	61,0	100
Άθροισμα	164	100	

Πίνακας 18. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν

Να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0

3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	0	0,0	0,0
4-Συμφωνώ	58	35,4	35,4
5-Συμφωνώ Απόλυτα	106	64,6	100
Άθροισμα	164	100	

Στον πίνακα 19 φαίνεται ξεκάθαρα η θέση των υποκειμένων της έρευνας για το πόσο σημαντικό είναι να αποπνέει εμπιστοσύνη ο/η διευθυντής/ντρια για να ηγηθεί αποτελεσματικά. Το 80,5% συμφωνεί απόλυτα και το 18,3% συμφωνεί. Ενδεικτικά η μέση τιμή φτάνει σχεδόν στο απόλυτο με 4,79.

Πίνακας 19. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να αποπνέει εμπιστοσύνη

Να αποπνέει εμπιστοσύνη	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	2	1,2	1,2
4-Συμφωνώ	30	18,3	19,5
5-Συμφωνώ Απόλυτα	132	80,5	100
Άθροισμα	164	100	

Στον πίνακα 20 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 82,9% διαφωνούν απόλυτα ή διαφωνούν με ένα ποσοστό 9,8% να κινείται αδιάφορα και μόλις το 7,3% να συμφωνεί ότι θα πρέπει ο/η διευθυντής /ντρια να μη λογοδοτεί σε κανέναν/καμία για τις αποφάσεις που λαμβάνει με τη μέση τιμή των απαντήσεων να είναι μόλις 1,83.

Πίνακας 20. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να μη λογοδοτεί σε κανέναν/καμία για τις αποφάσεις που λαμβάνει

Να μη λογοδοτεί σε κανέναν/καμία για τις αποφάσεις που λαμβάνει	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	72	43,9	43,9
2-Διαφωνώ	64	39,0	82,9
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	16	9,8	92,7
4-Συμφωνώ	8	4,9	97,6
5-Συμφωνώ Απόλυτα	4	2,4	100
Άθροισμα	164	100	

Στον πίνακα 21 το 65,9% διαφωνεί στο να επιδιώκει υπακοή από τους συναδέλφους/ισσες, το 22% κυμαίνεται αδιάφορα και ένα 12,2% συμφωνεί με τη μέση τιμή να φθάνει στο 2,21. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι υπάρχει ένα ποσοστό 12,2% που συμφωνεί να επιδιώκει υπακοή από τους εκπαιδευτικούς δηλαδή να μη λειτουργεί δημοκρατικά.

Πίνακας 21. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να επιδιώκει υπακοή από τους/τις συναδέλφους/ισσες

Να επιδιώκει υπακοή από τους/τις συναδέλφους/ισσες	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	44	26,8	26,8
2-Διαφωνώ	64	39,0	65,9
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	36	22,0	87,8
4-Συμφωνώ	18	11,0	98,8
5-Συμφωνώ Απόλυτα	2	1,2	100
Άθροισμα	164	100	

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 22 το 82,9% διαφωνεί απόλυτα ή διαφωνεί με το να μεταβιβάζει ο/η διευθυντής/ντρια όλες τις εξουσίες στους εκπαιδευτικούς, το 11% κυμαίνεται αδιάφορα και το 6,1% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα, με τη μέση τιμή να κυμαίνεται στο 1,83.

Πίνακας 22. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να μεταβιβάζει όλες τι εξουσίες στους/στις συναδέλφους/ισσες

Να μεταβιβάζει όλες τι εξουσίες στους/στις συναδέλφους/ισσες	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	70	42,7	42,7
2-Διαφωνώ	66	40,2	82,9
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	18	11,0	93,9
4-Συμφωνώ	6	3,7	97,6
5-Συμφωνώ Απόλυτα	4	2,4	100
Άθροισμα	164	100	

Στον πίνακα 23 υπάρχει διασπορά απόψεων στο αν πρέπει να επιτρέπει ο/η διευθυντής/ντρια να γίνεται αντιληπτή η ανασφάλεια του/της στη λήψη αποφάσεων με το 75,6% να διαφωνεί αλλά και με το 19,5% να μην παίρνει θέση σε αυτό το σημαντικό ζήτημα. Υπάρχει και ένα ποσοστό της τάξεως του 4,9% που συμφωνεί με τη μέση τιμή να φθάνει στο 1,88.

Πίνακας 23. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να επιτρέπει να γίνεται αντιληπτή η ανασφάλειά του/της στη λήψη αποφάσεων

Να επιτρέπει να γίνεται αντιληπτή η ανασφάλειά του/της στη λήψη αποφάσεων	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	70	42,7	42,7
2-Διαφωνώ	54	32,9	75,6
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	32	19,5	95,1
4-Συμφωνώ	6	3,7	98,8
5-Συμφωνώ Απόλυτα	2	1,2	100
Άθροισμα	164	100	

Από τον πίνακα 24 βλέπουμε ξεκάθαρα πως το συντριπτικό ποσοστό 85,6% συμφωνεί ότι ο/η διευθυντής/ντρια πρέπει να διαμορφώνει στρατηγικές με συγκεκριμένο όραμα, το 14,6% κινείται αδιάφορα και μόλις το 4,9% διαφωνεί με τη μέση τιμή να φτάνει στο 4,17.

Πίνακας 24. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να διαμορφώνει στρατηγικές με συγκεκριμένο όραμα

Να διαμορφώνει στρατηγικές με συγκεκριμένο όραμα	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	4	2,4	2,4
2-Διαφωνώ	4	2,4	4,9
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	16	9,8	14,6
4-Συμφωνώ	76	46,3	61,0
5-Συμφωνώ Απόλυτα	64	39,0	100
Άθροισμα	164	100	

Στον πίνακα 25 και στην ερώτηση αν πρέπει να εκφράζει ανοικτά τα συναισθήματα και τις ανησυχίες του/της οι απόψεις των εκπαιδευτικών διασπείρονται σε όλες τις βαθμίδες με το λιγότερο ποσοστό να είναι το διαφωνώ απόλυτα με 3,7% και το μεγαλύτερο 45,1% στο συμφωνώ. Η μέση τιμή είναι στο 3,52 που δείχνει ουσιαστικά ότι οι εκπαιδευτικοί κινούνται μεταξύ του να μην πάρουν θέση και του συμφωνώ.

Πίνακας 25. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να εκφράζει ανοικτά τα συναισθήματα και τις ανησυχίες του/της

Να εκφράζει ανοικτά τα συναισθήματα και τις ανησυχίες του/της	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	6	3,7	3,7
2-Διαφωνώ	24	14,6	18,3
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	36	22,0	40,2
4-Συμφωνώ	74	45,1	85,4
5-Συμφωνώ Απόλυτα	24	14,6	100
Άθροισμα	164	100	

Είναι ξεκάθαρο στον πίνακα 26 ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 91,5% τάσσεται υπέρ του να παραδέχεται τα λάθη του ο/η διευθυντής/ντρια για να ηγηθεί αποτελεσματικά στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 26. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να παραδέχεται τα λάθη του/της

Να παραδέχεται τα λάθη του/της	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	4	2,4	2,4
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	10	6,1	8,5
4-Συμφωνώ	82	50,0	58,5
5-Συμφωνώ Απόλυτα	68	41,5	100
Άθροισμα	164	100	

Στον πίνακα 27 διαπιστώνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί απαιτούν ο αποτελεσματικός ηγέτης να συμπεριφέρεται με δικαιοσύνη με τη μέση τιμή να φτάνει στο 4,87.

Πίνακας 27. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να συμπεριφέρεται με δικαιοσύνη

Να συμπεριφέρεται με δικαιοσύνη	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
--	------------------	----------------------------	---------------------------------------

1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	0	0,0	0,0
4-Συμφωνώ	22	13,4	13,4
5-Συμφωνώ Απόλυτα	142	86,6	100
Άθροισμα	164	100	

Ο πίνακας 28 δείχνει την ανάγκη των υποκειμένων της έρευνας να δέχονται κίνητρα για την επίτευξη των στόχων τους από τον/την αποτελεσματικό/η ηγέτη/ίδα. Το 85.1% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη μέση τιμή να φτάνει στο 4,61.

Πίνακας 28. Ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια ώστε να ηγηθεί αποτελεσματικά σε μια σχολική μονάδα: Να δίνει κίνητρα για την επίτευξη των στόχων

Να δίνει κίνητρα για την επίτευξη των στόχων	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	0	0,0	0,0
2-Διαφωνώ	0	0,0	0,0
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	8	4,9	4,9

4-Συμφωνώ	48	29,3	34,1
5-Συμφωνώ Απόλυτα	108	65,9	100
Άθροισμα	164	100	

Στο τρίτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που συνδυάζουν τον/την αποτελεσματικό/η manager με τον/την αποτελεσματικό/η ηγέτη/ίδα, καθώς και ερωτήσεις σχετικές με το βαθμό που παίζει ρόλο το φύλο στην ηγεσία και τη διοίκηση.

Στους πίνακες 29 και 30 βλέπουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο αν ο/η ιδανικός/η ηγέτης/ίδα και ο /η manager <<γεννιούνται>> και δεν <<γίνονται>> μέσω της επιμόρφωσης ή/και της εμπειρίας. Στον πίνακα 29 οι ερωτώμενοι διαφωνούν σε ποσοστό 48,8% ότι ο/η ηγέτης/ίδα <<γεννιέται>>, το 26,8% κινείται αδιάφορα και το 24,4% συμφωνεί, με τη μέση τιμή να φτάνει στο 2,62. Στον πίνακα 30 το 74,4% δηλαδή 3 στους 4 διαφωνεί ,το 14.6% κινείται αδιάφορα και το 11% συμφωνεί, με τη μέση τιμή να είναι 2,09. Παρόλο που και στις δύο περιπτώσεις το δείγμα κινείται στο ότι διαφωνεί ,από τις μέσες τιμές φαίνεται ξεκάθαρα ότι ο/η manager γίνεται αποτελεσματικός/η μόνο μέσω της εμπειρίας και της επιμόρφωσης.

Πίνακας 29. Ο/η ηγέτης/ίδα <<γεννιέται>> και δεν <<γίνεται>> μέσω της εμπειρίας ή/και της επιμόρφωσης

Ο/η ηγέτης/ίδα <<γεννιέται>> και δεν <<γίνεται>> μέσω της εμπειρίας ή/και της επιμόρφωσης	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	36	22,0	22,0
2-Διαφωνώ	44	26,8	48,8

3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	44	26,8	75,6
4-Συμφωνώ	26	15,9	91,5
5-Συμφωνώ Απόλυτα	14	8,5	100
Άθροισμα	164	100	

Πίνακας 30. Ο/η manager <<γεννιέται>> και δεν <<γίνεται>> μέσω της εμπειρίας ή/και της επιμόρφωσης

Ο/η manager <<γεννιέται>> και δεν <<γίνεται>> μέσω της εμπειρίας ή/και της επιμόρφωσης	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	52	31,7	31,7
2-Διαφωνώ	70	42,7	74,4
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	24	14,6	89,0
4-Συμφωνώ	12	7,3	96,3
5-Συμφωνώ Απόλυτα	6	3,7	100
Άθροισμα	164	100	

Στους πίνακες 31 και 32 προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν το φύλο δεν παίζει ρόλο για τον/την ιδανικό/η ηγέτη/ίδα και τον/την ιδανικό/η manager. Για την ηγεσία το δείγμα σε ποσοστό 82,9% θεωρεί ότι δε παίζει κάποιο ρόλο το φύλο, το 4,9% δεν εκφέρει άποψη και το 12,2% θεωρεί ότι το

φύλο παίζει σημαντικό ρόλο για τον/την ιδανικό/η ηγέτη/ίδα. Για το/τη manager το 86,6% θεωρεί ότι το φύλο δε παίζει κανένα ρόλο και μόλις το 7,4% ότι παίζει ρόλο. Αντίστοιχα οι μέσες τιμές είναι 4,26 και 4,41.

Πίνακας 31. Το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο για τον/την ιδανικό/η ηγέτη/ίδα

Το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο για τον/την ιδανικό/η ηγέτη/ίδα	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	12	7,3	7,3
2-Διαφωνώ	8	4,9	12,2
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	8	4,9	17,1
4-Συμφωνώ	34	20,7	37,8
5-Συμφωνώ Απόλυτα	102	62,2	100
Άθροισμα	164	100	

Πίνακας 32. Το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο για τον/την ιδανικό/η manager

Το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο για τον/την ιδανικό/η manager	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	6	3,7	3,7

2-Διαφωνώ	6	3,7	7,3
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	10	6,1	13,4
4-Συμφωνώ	34	20,7	34,1
5-Συμφωνώ Απόλυτα	108	65,9	100
Άθροισμα	164	100	

Από τον πίνακα 33 διαπιστώνουμε ότι οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 45,1% δε συμφωνούν ότι ο/η ιδανικός/ή ηγέτης/ίδα είναι απαραίτητα και ιδανικός/η manager, το 37,8% κινείται αδιάφορα και το 17,1% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη μέση τιμή να είναι στο 2,63. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι σύμφωνα με το δείγμα ο/η ιδανικός/ή ηγέτης/ίδα δεν είναι απαραίτητα και ιδανικός/η manager.

Πίνακας 33. Ο/Η ιδανικός/ή ηγέτης/ίδα είναι απαραίτητα και ιδανικός/η manager

Ο/Η ιδανικός/ή ηγέτης/ίδα είναι απαραίτητα και ιδανικός/η manager	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Σχετική Αθροιστική Συχνότητα %
1-Διαφωνώ Απόλυτα	22	13,4	13,4
2-Διαφωνώ	52	31,7	45,1
3-Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	62	37,8	82,9
4-Συμφωνώ	20	12,2	95,1

5-Συμφωνώ Απόλυτα	8	4,9	100
Άθροισμα	164	100	

Στο τέταρτο μέρος της ανάλυσης των δεδομένων θα εξετάσουμε αν οι διάφορες κατηγορίες των υποκειμένων της έρευνας ,σε κάποιες από τις ερωτήσεις που τους κάναμε , αποκρίθηκαν με τον ίδιο ή διαφορετικό τρόπο. Για να ελέγξουμε τις παραπάνω συσχετίσεις χρησιμοποιήσαμε πίνακες κατανομών και ελέγχους t-test. Σε όλους του ελέγχους t-test θεωρήσαμε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Όταν το p-value του ελέγχου είναι μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας ($p\text{-value}<0,05$), συμπεραίνουμε ότι οι κατηγορίες του δείγματος έχουν αποκριθεί με διαφορετικό τρόπο.

Στους πίνακες 34-36 βλέπουμε τις κατανομές των απαντήσεων σε συσχέτιση των επιπρόσθετων σπουδών και της κατοχής δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού και μεταπτυχιακού ή διδακτορικού με συνάφεια στη διοίκηση. Από το έλεγχο t-test που κάναμε για τον πίνακα 34 το αποτέλεσμα ήταν 0,941815073 για τον πίνακα 35 :0,14249621 και για τον πίνακα 36: 0,429979259. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι μέσω του ελέγχου που κάναμε όσοι έχουν επιπρόσθετες σπουδές αλλά και όσοι δεν έχουν, αποκριθήκαν με τον ίδιο τρόπο στα τυπικά προσόντα που προαναφέραμε που είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική άσκηση διοίκησης του/της διευθυντή/ντριας.

Πίνακας 34. Κατανομή απαντήσεων για το δεύτερο πτυχίο σε σχέση με τις επιπρόσθετες σπουδές του υποκειμένου της έρευνας

		Να είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου				
Επιπρόσθετες σπουδές	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε	Συμφωνώ	Συμφωνώ	Γενικό άθροισμα
			συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ			

ΝΑΙ	12	10	50	10	2	84
ΟΧΙ	14	16	32	12	6	80
Γενικό άθροισμα	26	26	82	22	8	164

Πίνακας 35. Κατανομή απαντήσεων για το μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα σε σχέση με τις επιπρόσθετες σπουδές του υποκειμένου της έρευνας

		Να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος				
Επιπρόσθετες σπουδές	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Γενικό άθροισμα
			Συμφωνώ			
ΝΑΙ	8	2	32	30	12	84
ΟΧΙ	8	12	26	26	8	80
Γενικό άθροισμα	16	14	58	56	20	164

Πίνακας 36. Κατανομή απαντήσεων για το μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα σε σχέση με τις επιπρόσθετες σπουδές του υποκειμένου της έρευνας

		Να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος με συνάφεια στη διοίκηση				
Επιπρόσθετες σπουδές	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ	Γενικό άθροισμα
			Συμφωνώ		Απόλυτα	
ΝΑΙ	8	2	32	30	12	84
ΟΧΙ	8	12	26	26	8	80
Γενικό άθροισμα	16	14	58	56	20	164

ΝΑΙ	0	0	16	36	32	84
ΟΧΙ	2	0	16	32	30	80
Γενικό άθροισμα	2	0	32	68	62	164

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε συσχετίσεις ορισμένων ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο. Στο πίνακα 37 βλέπουμε τη κατανομή απαντήσεων για τη διαμόρφωση στρατηγικών με συγκεκριμένο όραμα σε σχέση με το φύλο. Από τον έλεγχο t-test που πραγματοποιήσαμε βγάλαμε αποτέλεσμα $0,036653552 < 0,05$ που σημαίνει ότι τα υποκείμενα της έρευνας απάντησαν διαφορετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση. Αν προσθέσουμε και τις μέσες τιμές ανδρών και γυναικών (άνδρες: 4,4, γυναίκες: 4,070175) μπορούμε να συμπεράνουμε ότι και τα δύο φύλα συμφωνούν αλλά οι άνδρες περισσότερο από τις γυναίκες. Θεωρούμε ότι αυτό είναι φυσιολογικό διότι οι άνδρες πάντα κινούνται με συγκεκριμένους τρόπους ενώ οι γυναίκες θέλουν ελευθερία κινήσεων.

Πίνακας 37.Κατανομή απαντήσεων για τη διαμόρφωση στρατηγικών με συγκεκριμένο όραμα σε σχέση με το φύλο

	Να διαμορφώνει στρατηγικές με συγκεκριμένο όραμα					
Φύλο	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Γενικό άθροισμα
Άνδρας	2	0	4	14	30	50
Γυναίκα	2	4	12	62	34	114
Γενικό άθροισμα	4	4	16	76	64	164

Στον πίνακα 38 έχουμε την κατανομή για τον/την ηγέτη/ίδα σε σχέση με το φύλο. Από το έλεγχο t-test που πραγματοποιήσαμε το αποτέλεσμα ήταν $0,012073776 < 0,05$. Άρα τα υποκείμενα σε σχέση με το φύλο απαντούν διαφορετικά. Επίσης η μέση τιμή για τους άντρες είναι 3,04 και για τις γυναίκες 2,438596 που σημαίνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφωνούν περισσότερο από τους άντρες στο ότι ο/η ηγέτης/ίδα <<γεννιέται>> και δεν <<γίνεται>> μέσω της εμπειρίας ή/και της επιμόρφωσης.

Πίνακας 38. Κατανομή απαντήσεων για τον/την ηγέτη/ίδα αν «γεννιέται» και δεν «γίνεται» μέσω της εμπειρίας ή/και της επιμόρφωσης σε σχέση με το φύλο

Ο/η ηγέτης/ίδα «γεννιέται» και δεν «γίνεται» μέσω της εμπειρίας ή/και της επιμόρφωσης						
Φύλο	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Γενικό άθροισμα
Άνδρας	12	6	12	8	12	50
Γυναίκα	24	38	32	18	2	114
Γενικό άθροισμα	36	44	44	26	14	164

Στον έλεγχο t-test που πραγματοποιήσαμε στα ευρήματα πίνακα 39 το αποτέλεσμα ήταν σχεδόν 0 που σημαίνει ότι οι απαντήσεις διαφέρουν ανάμεσα στα φύλα αν και οι μέσες τιμές ανδρών και γυναικών δε φαίνεται να έχουν μεγάλη διαφορά άνδρες:2, γυναίκες: 2,122807.

Πίνακας 39. Κατανομή απαντήσεων για τον/την manager αν «γεννιέται» και δεν «γίνεται» μέσω της εμπειρίας ή/και της επιμόρφωσης σε σχέση με το φύλο

	Ο/η manager «γεννιέται» και δεν «γίνεται» μέσω της εμπειρίας ή/και της επιμόρφωσης					
Φύλο	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Γενικό άθροισμα
Ανδρας	22	16	6	2	4	50
Γυναίκα	30	54	18	10	2	114
Γενικό άθροισμα	52	70	24	12	6	164

Από τον πίνακα 40 μετά τον έλεγχο που κάναμε με αποτέλεσμα σχεδόν 0 συμπεραίνουμε ότι τα δύο φύλα αποκρίθηκαν διαφορετικά στην ερώτηση. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό από τις μέσες τιμές με τους άνδρες να έχουν 3,4 και τις γυναίκες 4,631578947 και δείχνει ότι σύσσωμες οι γυναίκες δεν θεωρούν ότι ο/η ιδανικός/η ηγέτης/ίδα έχει να κάνει με το φύλο εν αντιθέσει με τους άνδρες που κινούνται σχεδόν αδιάφορα.

Πίνακας 40. Κατανομή απαντήσεων για το αν το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο για τον/την ιδανικό/η ηγέτη/ίδα

	Το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο για τον/την ιδανικό/η ηγέτη/ίδα					
Φύλο	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Γενικό άθροισμα

Άνδρας	10	8	4	8	20	50
Γυναίκα	2	0	4	26	82	114
Γενικό άθροισμα	12	8	8	34	102	164

Με τον έλεγχο t-test για το ρόλο του φύλου σε σχέση με τον/την ιδανικό/η manager βγήκε αποτέλεσμα $0,005234466 < 0,05$ που δείχνει ότι και εδώ τα δύο φύλα κινήθηκαν διαφορετικά στις απαντήσεις τους με τους άντρες να έχουν μέση τιμή 4 δηλαδή απλά να συμφωνούν και τις γυναίκες μέση τιμή 4,596491228 πολύ κοντά στο να συμφωνούν απόλυτα.

Πίνακας 41. Κατανομή απαντήσεων για το αν το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο για τον/την ιδανικό/η manager

Το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο για τον/την ιδανικό/η manager						
Φύλο	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Γενικό άθροισμα
Άνδρας	4	6	4	8	28	50
Γυναίκα	2	0	6	26	80	114
Γενικό άθροισμα	6	6	10	34	108	164

Στον πίνακα 42 και στην κατανομή των απαντήσεων των δύο φύλων το αποτέλεσμα του ελέγχου είναι $0,003324558 < 0,05$. Συμπεραίνουμε ότι και σε αυτό το ερώτημα τα δύο φύλα κινήθηκαν διαφορετικά στις απαντήσεις τους, με τη μέση τιμή των ανδρών

να είναι 2,28 και των γυναικών 2,789474.Βλέπουμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο διαφωνούν αντίθετα με τις γυναίκες που κινούνται προς το αδιάφορο.

Πίνακας 42. Κατανομή απαντήσεων για το αν ο/η ιδανικός/ή ηγέτης/ίδα είναι απαραίτητα και ιδανικός/η manager

Ο/Η ιδανικός/ή ηγέτης/ίδα είναι απαραίτητα και ιδανικός/η manager						
Φύλο	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Γενικό άθροισμα
Ανδρας	14	16	12	8	0	50
Γυναίκα	8	36	50	12	8	114
Γενικό άθροισμα	22	52	62	20	8	164

Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα-προτάσεις

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά πορίσματα από τα οποία άλλα επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις που αναφέρθηκαν και άλλα όχι:

- Η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος με ή χωρίς συνάφεια καθώς και η πιστοποιημένη γνώση η/υ και ξένων γλωσσών θεωρούνται πολύ σημαντικά προσόντα από τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι αποτελεσματικός/η ο/η διευθυντής/ντρια στα διοικητικά του καθήκοντα σε αντίθεση με τη κατοχή δεύτερου πτυχίου και τις δημοσιοποιημένες εργασίες

σε επιστημονικά περιοδικά ή συνέδρια που δε θεωρούνται σημαντικά. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με πρόσθετες σπουδές ,περά του βασικού πτυχίου που ήταν απαραίτητο για τον διορισμό τους, και οι εκπαιδευτικοί χωρίς πρόσθετες σπουδές απάντησαν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο στο ποια τυπικά προσόντα θεωρούν σημαντικά.

- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ή διδακτική εμπειρία καθώς και η γνώση της κείμενης νομοθεσίας λειτουργίας της σχολικής μονάδας είναι περισσότερο σημαντικές από την διοικητική εμπειρία για να ασκήσει ο/η διευθυντής/ντρια αποτελεσματικά τα διοικητικά του/της καθήκοντα.
- Οι ικανότητες της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της εμπιστοσύνης καθώς και να είναι ο/η διευθυντής/ντρια ο/η εμπνευστή/τρια του συλλόγου διδασκόντων θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς σε υπέρτατο βαθμό βασικές για να μπορεί να ηγηθεί ιδανικά ο/η διευθυντής/ντρια. Επίσης, όσοι εκφράζουν ανοιχτά τα συναισθήματα τους, παραδέχονται τα λάθη τους, δίνουν κίνητρα και συμπεριφέρονται με δικαιοσύνη θεωρούνται από τους /τις εκπαιδευτικούς ιδανικοί ηγέτες. Αντίθετα όσοι διευθυντές/ντριες δεν λογοδοτούν σε κανέναν/καμία για τις αποφάσεις που λαμβάνουν, μεταβιβάζουν όλες τις εξουσίες στους/στις συναδέλφους/ισσες, επιδιώκουν υπακοή και επιτρέπουν να γίνεται αντιληπτή η ανασφάλεια τους δεν μπορούν να ηγηθούν ιδανικά σε μια σχολική μονάδα.
- Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς τόσο ο/η ιδανικός/η manager αλλά και ο/η ιδανικός ηγέτης/ίδα δημιουργούνται μέσω της απόκτησης εμπειρίας και της επιμόρφωσης, με τις γυναίκες να είναι πιο κάθετες από ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί.
- Το φύλο σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς δεν παίζει σημαντικό ρόλο για τον/την ιδανικό/η manager και ηγέτη/ίδα. Παρόλ' αυτά οι άνδρες για τον/την ιδανικό/η ηγέτη/ίδα κρατούν μια πιο ουδέτερη στάση από ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί.
- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο/η ιδανικός/η ηγέτης/ίδα δεν είναι απαραίτητα και ιδανικός/η manager. Άρα δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών, με τους άνδρες να είναι περισσότερο κάθετοι από ότι οι γυναίκες.

Προτάσεις

- Θα πρέπει να αλλάξουν τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της διοίκησης δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην άποψη των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας, όχι με μυστική ψηφοφορία, όπως συνέβη στο πρόσφατο παρελθόν, αλλά με ερωτηματολόγια που θα συμπληρώνουν οι εκπαιδευτικοί σε μια σειρά από βασικά και ουσιώδη ζητήματα. Τα ερωτηματολόγια αυτά θα αντικαταστήσουν τη συνέντευξη και μαζί με τα μετρήσιμα τυπικά προσόντα θα γίνεται η επιλογή.
- Η πολιτεία θα πρέπει να επιμορφώνει κατάλληλα όσους επιλέγονται σε θέσεις διευθυντών/ντριών έτσι ώστε να τους/τις βοηθήσει να ανελιχθούν και να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για να ασκήσουν αποτελεσματικά τα διοικητικά τους καθήκοντα.
- Θα πρέπει να δημιουργηθούν επιμορφωτικές δράσεις ,στα πρότυπα των ξένων χωρών, με στόχο την εξεύρεση εκείνων των εκπαιδευτικών που θα ηγηθούν στα σχολεία και στους/στις συναδέλφους/ισσες ,τα δύσκολα χρόνια που έρχονται για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανδρέου, Α. (1999) Θέματα οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας. Αθήνα: Λιβάνης.

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Λιβάνης

Αργυροπούλου, Ε. (2007) *Οργάνωση και Διοίκηση της προσχολικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική

Βάμβουκας, Μ.Ι., (2006), *Εισαγωγή στη Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Γερασίμου, Μ. (2008) *Διερεύνηση του ηγετικού προφίλ των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο*. Διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/115594/files/GRI-2010-4679.pdf>

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

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

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κόνσολας Ε. κ.ά. (2005). Η επαγγελματοποίηση του διευθυντή. Μια προσέγγιση μέσα από το πρίσμα της ανθρώπινης επικοινωνίας. Στο Π. Γεωργογιάννης, 20 Πανελλήνιο Συνέδριο-Διοίκηση Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης, τόμος 1, Πάτρα.

Κριεμάδης, Θ., Θωμοπούλου, Ι., 2012. Διοικητική Αριστεία και Ποιότητα στη σχολική μονάδα. *Newsletter Διοίκηση σχολικών μονάδων, Vol.1.* σελ. 5-8 Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2017, από http://dide.flo.sch.gr/Press_Releases/NewsLetter-AdminSxoleia-PanepistimioPeloponnisou-Mart2013-No01.pdf

Κωτσίκης, Β. (2003) *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.

Μαδεμλής, Η. (2014) *Η επιλογή των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου Χ., Ρεκλείτης, Π. (1999). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2017, από <http://docplayer.gr/633888-A-mpourantas-a-vathis-h-p-ap-akonstantinoy-p-rekleitis-arhes-organosis-kai-dioikisis-epiheiriseon-kai-ypiresion.html>

Μπουτουρίδου, Μ., Τσιατά, Ε.(2014) *Φύλο και Ηγεσία: στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμβουλευτικές παρεμβάσεις*. Πτυχιακή εργασία. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ. Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου, 2017, από http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/Mpoutouridou_Tsiata.pdf

Νόμος 4473/2017(ΦΕΚ 78 Α' /30-5-2017

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

Παρασκευόπουλος, Ι.(1993), *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα

Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ.(2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Σαΐτη, Α. (2017) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου, 2017, από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3706/1099_01_oaed_enotita11_v01.pdf

Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ., (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση .

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο- από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα (Αυτοέκδοση)

Σιδέρης, Δ. (n.d.) *Ο Διευθυντής του σχολείου: εμπνευστής μαθησιακής κουλτούρας*. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου, 2017, από http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dLhsfGsVIGkJ:pelop.pde.sch.gr/perif/index.php%3Foption%3Dcom_k2%26view%3Ditem%26task%3Ddownload%26id%3D116_dc4693b7bf76f8e2157e6ca8a8be0166+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=g
r

Σπανός, Α. (2014) *Τρόπος Διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων*. *Έρκυνα*. Τεύχος 2ο, σελ. 40-50. Ανάκτηση 17 Φεβρουαρίου, 2017, από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-03.pdf

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

Τσαγκάτος, Ε.(2015) *Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης ενός αποτελεσματικού και ανοιχτού σχολείου*. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2017, από <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:svniPwWbuBAJ:https://mtsagkatos.files.wordpress.com/2015/07/ceb5cf81ceb3ceb1cf83ceb9ceb1-cf84cf83ceb1ceb3cebaceb1cf84cebfcf83-cebcecb1cebdcf89cebbceb7cf83.docx+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr>

Bush, T. (2007) Educational Leadership and Management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education, Vol.27 (3)* σελ. 391-406. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου, 2017, από http://wrap.warwick.ac.uk/426/1/WRAP_Bush_107_366_1_PB1.pdf

Kolodziejczyk, J. (n.d.) Leadership and Management in the definitions of school heads. *Athens Journal of Education, VOL X (Y)*, σελ. 1-13. Ανακτήθηκε 17 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://www.atiner.gr/journals/education/2014-1-X-Y-Kolodziejczyk.pdf>

Sergiovanni, Th. (1996) *Leadership for the Schoolhouse*. California: Jossey- Bass Inc.

Takala, T. (2005) Charismatic leadership and Power. *Problems and perspectives in management, Vol. 3*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2017, από https://businessperspectives.org/journals_free/ppm/2005/PPM_EN_2005_03_Takala.pdf

UNICEF (2017) *Education under fire*. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2017, από https://www.unicef.org/mena/Education_Under_Fire.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Παρακολουθώ το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου, «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης». Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου διατριβής με θέμα «Σύγχρονη σχολική ηγεσία και διοίκηση: Η οπτική του συλλόγου διδασκόντων», διεξάγω έρευνα η οποία επικεντρώνεται στην ανάδειξη των αυξημένων υποχρεώσεων του/της Διευθυντή/ριας και παράλληλα στις αναβαθμισμένες απαιτήσεις που θέλουν τη συνεργασία μεταξύ των φορέων που είναι απαραίτητη.

Τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Η συμμετοχή σου είναι εθελοντική και ανώνυμη και η βοήθειά σου θα είναι πολύτιμη, γι' αυτό σε παρακαλώ να αφιερώσεις λίγο χρόνο για να συμπληρώσεις αυτό το ερωτηματολόγιο.

Για οποιαδήποτε απορία, επικοινωνήσε μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
nikospori2015@gmail.com

Σε ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη συνεργασία σου.

Νίκος Νικολαΐδης

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο *

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία *

21-30

31-40

41-50

51-60

61+

3. Έτη υπηρεσίας *

1-10

11-20

21-30

31+

4. Επιπρόσθετες σπουδές *

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Δεν υπάρχουν

Άλλο:

5. Οργανικότητα σχολείου/Λειτουργικότητα *

1/θέσιο-3/θέσιο

4/θέσιο-6/θέσιο

7/θέσιο/12/θέσιο

13/θέσιο+

6. Ειδικότητα/κλάδος *

ΠΕ70

ΠΕ60

ΠΕ11

ΠΕ06

ΠΕ19-20

Άλλο:

Πρώτο Μέρος- Διοίκηση

Ποια από τα παρακάτω προσόντα πιστεύετε ότι ένας/μια διευθυντής /ντρια θα πρέπει να έχει, ώστε να ασκεί με αποτελεσματικότητα τα διοικητικά του/της καθήκοντα;

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

1. Να είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

2. Να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

3. Να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος με συνάφεια στη διοίκηση *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

4. Να είναι πιστοποιημένος/η γνώστης Η/Υ *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

5. Να είναι πιστοποιημένος/η γνώστης ξένων γλωσσών *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

6. Να έχει δημοσιοποιημένες εργασίες σε εκπαιδευτικά περιοδικά ή συνέδρια *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

7. Να έχει διδακτική εμπειρία *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

8. Να έχει προηγούμενη διοικητική εμπειρία *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

9. Να είναι γνώστης της κείμενης νομοθεσίας λειτουργίας των σχολικών μονάδων *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

10. Να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν μεταξύ των συναδέλφων/ισσών *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

11. Να ολοκληρώνει τις διοικητικές εργασίες στην ώρα τους *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

12. Να εφαρμόζει κανόνες δικαίου μεταξύ του τρίπτυχου εκπαιδευτικοί-μαθητές/τριες-γονείς *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

14. Να αποβλέπει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

15. Να διαχειρίζεται λογικά τους οικονομικούς πόρους για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

Δεύτερο Μέρος-Ηγεσία

Ποιες/ποια από τις/τα παρακάτω ικανότητες-προσόντα πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/ντρια, ώστε να μπορεί να ηγηθεί σε μια σχολική μονάδα.

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

1. Να είναι επικοινωνιακός/η
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα
2. Να είναι ο/η εμψυχωτής/τρια του συλλόγου διδασκόντων
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα
3. Να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα
4. Να αποπνέει εμπιστοσύνη *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα
5. Να μη λογοδοτεί σε κανέναν/καμία για τις αποφάσεις που λαμβάνει *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα
6. Να επιδιώκει υπακοή από τους/τις συναδέλφους/ισσες *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα
7. Να μεταβιβάζει όλες τις εξουσίες στους/στις συναδέλφους/ισσες *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα
8. Να επιτρέπει να γίνεται αντιληπτή η ανασφάλειά του/της στη λήψη αποφάσεων *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα
9. Να διαμορφώνει στρατηγικές με συγκεκριμένο όραμα *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα
10. Να εκφράζει ανοικτά τα συναισθήματα και τις ανησυχίες του/της *

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

11. Να παραδέχεται τα λάθη του/της *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

12. Να συμπεριφέρεται με δικαιοσύνη *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

13. Να δίνει κίνητρα για την επίτευξη των στόχων *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

Τρίτο Μέρος

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω προτάσεις όχι σύμφωνα με όσα έχετε ακούσει ή διαβάσει αλλά σύμφωνα με όσα πιστεύετε ή/και θεωρείτε ότι ισχύουν

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

1. Ο/η ηγέτης/ίδα «γεννιέται» και δεν «γίνεται» μέσω της εμπειρίας ή/και της επιμόρφωσης *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

2. Ο/η manager «γεννιέται» και δεν «γίνεται» μέσω της εμπειρίας ή/και της επιμόρφωσης *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

3. Το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο για τον/την ιδανικό/ή ηγέτη/ίδα *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

4. Το φύλο δεν παίζει κανένα ρόλο για τον/την ιδανικό/ή manager *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

5. Ο/Η ιδανικός/ή ηγέτης/ίδα είναι απαραίτητα και ιδανικός/η manager *
Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα