



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού
Ιωαννίνων για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας**

της

ΕΛΕΝΗΣ Β. ΔΗΜΑΡΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Βασιλική Βράνα

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

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2018



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος, 2018

Ο/Η Δηλών/ούσα: Ελένη Δημάρη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Προκειμένου να παρακολουθήσει το σχολείο τις μεγάλες αλλαγές του σύγχρονου κόσμου απαιτείται ισχυρή διοίκηση, επιμορφωμένη στις τελευταίες εξελίξεις της παιδαγωγικής και διοικητικής επιστήμης, εμπνευσμένη με όραμα, καινοτόμος με γνώσεις management. Τον πολυδιάστατο αυτό ρόλο καλείται σήμερα να ενσαρκώσει, κατά κύριο λόγο, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή καθώς και να μετρηθούν ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας με τις ικανότητες και δεξιότητες, τα ατομικά και τα διοικητικά χαρακτηριστικά των διευθυντών του Νομού Ιωαννίνων και των ιδανικών διευθυντών, όπως τους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του Νομού. Σε δεύτερο επίπεδο καταγράφηκε το διοικητικό μοντέλο που χρησιμοποιούν στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων τους. Τα ευρήματα ήταν, ότι οι διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων εμφορούνται από πολλές απ' τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να πετύχουν στον ρόλο τους και πως κάνουν χρήση ποικίλων διοικητικών μεθόδων, που θα μπορούσαν να τους αποφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η διαφοροποίηση με τους ιδανικούς διευθυντές ήταν της τάξης της μίας μονάδας κατά μέσο όρο, ενώ χρησιμοποιούν τα διοικητικά μοντέλα της Διοικητικής, της Παιδαγωγικής, της Μετασχηματιστικής, της Διανεμημένης ή Κατανεμημένης και της Ενδεχομενικής ηγεσίας. Τέλος, διατυπώθηκαν προτάσεις που αποσκοπούν στη βελτίωση των χαρακτηριστικών των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης, αλλά καταγράφηκε και η ανάγκη διεξαγωγής περεταίρω ερευνών για το ζήτημα αυτό.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ: Αποτελεσματικός διευθυντής, σχολείο, στάσεις, ικανότητες, δεξιότητες, χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικοί

SUMMARY

An innovating and strong administration is required which will be able to keep up with the latest developments in the field of both pedagogical and administrative science and which will be inspired by a vision combined also with a lot of knowledge on management. That multidimensional role has to be played primarily by the Head teacher of each school unit.

The main purpose of this study is to take all opinions of teachers of primary education in Ioannina into consideration and to make an effort to assess the differentiation between an ideal Head teacher and the contemporary Head teacher of a school unit in Ioannina.

On second level, the administrative model, used in organizing and managing their schools, was recorded. The findings were that the directors of the Prefecture of Ioannina embrace many of the skills and abilities required to succeed in their role, and that they use a variety of administrative methods to deliver the desired result.

Differentiation among them and the ideal managers was measured at one unit on average, as they practice the administrative models of Administrative, Pedagogical, Transformational, Distributed or Allocated and Eventual leadership.

Based on the findings of the research, a lot of proposals were made in order to improve the characteristics that Head teachers must have. However, it is certain that further research has to be conducted.

KEY-WORDS: effective Head teacher, school, opinions, abilities, skills, characteristics, teachers

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	7
Summary	8
Περιεχόμενα	9
Πίνακας Διαγραμμάτων και Πινάκων	13
Εισαγωγή	15

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ	23
1.1. Εκπαιδευτική διοίκηση - Διάκριση διευθυντή και ηγέτη	23
1.2. Εκπαιδευτική ηγεσία	25
1.3. Βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας	27
1.3.1 Ηγεσία και όραμα	27
1.3.2 Ηγεσία και επιρροή	28
1.3.3 Ηγεσία και αξίες	29
1.4. Μορφές - μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης	30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΜΟΡΦΕΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ

ΗΓΕΣΙΑΣ	33
2.1. Η Διοικητική ηγεσία	33
2.1.1. Ορισμός, χαρακτηριστικά και λειτουργίες της διοικητικής ηγεσίας	33
2.1.2. Κριτική της διοικητικής ηγεσίας	34
2.2. Η Παιδαγωγική ηγεσία	35
2.2.1. Ορισμός, χαρακτηριστικά και λειτουργίες της παιδαγωγικής ηγεσίας	35
2.2.2. Κριτική της παιδαγωγικής ηγεσίας	38
2.3. Η Μετασχηματιστική ηγεσία	38
2.3.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας	38
2.3.2. Διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας	39
2.3.2.1. Εξιδανικευμένη επιρροή (Στάσεις - χαρακτηριστικά)	39
2.3.2.2. Εξιδανικευμένη επιρροή (Συμπεριφορές)	40
2.3.2.3. Εμπνευσμένη υποκίνηση	40

2.3.2.4. Πνευματική διέγερση	41
2.3.2.5. Εξατομικευμένη υποστήριξη	41
2.3.3. Χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών	41
2.3.4. Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση	42
2.3.5. Κριτική της μετασχηματιστικής ηγεσίας	42
2.4. Η Συναλλακτική ηγεσία	43
2.4.1. Ορισμός, χαρακτηριστικά και λειτουργίες της συναλλακτικής ηγεσίας	43
2.4.2. Κριτική της συναλλακτικής ηγεσίας	44
2.5. Η Διανεμημένη ή Κατανεμημένη ηγεσία	44
2.5.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της διανεμημένης ή κατανεμημένης ηγεσίας	44
2.5.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην κατανεμημένη ηγεσία	45
2.5.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην κατανεμημένη ηγεσία	47
2.5.4. Ο ρόλος των μαθητών στην κατανεμημένη ηγεσία	47
2.5.5. Ο ρόλος των γονέων στην κατανεμημένη ηγεσία	48
2.5.6. Συνεργατικό κλίμα - συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	49
2.5.7. Κριτική της διανεμημένης ηγεσίας	50
2.6. Η Ηθική ηγεσία	51
2.6.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της ηθικής ηγεσίας	51
2.7. Η Διαπροσωπική ηγεσία	53
2.7.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της διαπροσωπικής ηγεσίας	53
2.8. Η Ενδεχομενική ηγεσία	54
2.8.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της ενδεχομενικής ηγεσίας	54
2.9. Η Μεταμοντέρνα ηγεσία	55
2.9.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της μεταμοντέρνας ηγεσίας	55
2.10. Η Υπηρετική ηγεσία (servant leadership)	56
2.10.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της υπηρετικής ηγεσίας	56
2.10.2. Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη - υπηρέτη	59
2.10.3. Η υπηρετική ηγεσία και η σχολική απόδοση	60
2.11. Συγκριτική κριτική των μοντέλων ηγεσίας	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	63

3.1. Ο αποτελεσματικός ηγέτης στην εκπαίδευση	63
3.2. Τα αποτελέσματα της ηγεσίας	64
3.3. Η ηγεσία και το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει	65
3.4. Ηγεσία και εργασιακή ικανοποίηση	67
3.4.1. Η Επαγγελματική ικανοποίηση - θεωρητικό πλαίσιο	67
3.4.1.1. Ορισμοί για την Επαγγελματική ικανοποίηση	68
3.4.1.2. Ιστορική Αναδρομή στις μελέτες για την επαγγελματική ικανοποίηση	68
3.4.2. Ηγέτης και εργασιακή ικανοποίηση	69
3.4.3. Εργασιακή ικανοποίηση και συναισθηματική νοημοσύνη	70
3.4.4. Η Εργασιακή ικανοποίηση από την υπηρετική ηγεσία	71
3.5. Ηγεσία και διοίκηση ολικής ποιότητας	72
3.5.1. Τα δεκατέσσερα βήματα της διοίκησης ολικής ποιότητας για την εκπαίδευση	72
3.5.2. Ο ηγέτης του σχολείου στη διοίκηση ολικής ποιότητας	73

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ

ΣΧΟΛΕΙΟΥ	75
4.1. Θεσμικό πλαίσιο	75
4.2. Ερευνητικά δεδομένα για την ηγεσία και διεύθυνση του ελληνικού σχολείου	78

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	87
5.1. Οι λόγοι διεξαγωγής και η πορεία της έρευνας	87
5.2. Στόχοι της έρευνας	87
5.2.1. Προσδιορισμός ερευνητικών υποθέσεων	88
5.3. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	89
5.4. Πληθυσμός, δείγμα και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας	90
5.5. Επιλογή μεθόδου δειγματοληψίας	91
5.6. Δομή, αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου	92

5.7. Διαδικασία της έρευνας	96
5.8. Επεξεργασία των δεδομένων	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

6.1. Παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών	99
6.2. Περιγραφή ποσοτικών ευρημάτων	101
6.3. Περιγραφή συσχετίσεων των μεταβλητών	109
6.4. Περιγραφή συσχετίσεων των μεταβλητών ανάλογα με τον τύπο ηγεσίας	113

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 - Συνοδευτική επιστολή ερωτηματολογίου	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 - Ερωτηματολόγιο: Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας	133

Δ' ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ιστοσελίδες	143
2. Πηγές	143
3. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	145
4. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	156

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Γράφημα 1: Φύλο εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα	99
Γράφημα 2: Ηλικίες εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα	99
Γράφημα 3: Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	100
Γράφημα 4: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδανικού διευθυντή και διευθυντή σχολείου των εκπαιδευτικών της έρευνας αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα	110
Γράφημα 5: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδανικού διευθυντή και διευθυντή σχολείου των εκπαιδευτικών της έρευνας αναφορικά με τη διοργάνωση σεμιναρίων και συζητήσεις με παιδαγωγικό περιεχόμενο	111
Γράφημα 6: Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας με τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες και δεξιότητες των διευθυντών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων, ανάλογα με τον τύπο ηγεσίας	114
Γράφημα 7: Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας με τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες και δεξιότητες των ιδανικών διευθυντών σχολείων, ανάλογα με τον τύπο ηγεσίας	115
Πίνακας 1: Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα	100
Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών	101
Πίνακας 3: Ενασχόληση του διευθυντή με τις αρμοδιότητες της θέσης του, στο σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας	103
Πίνακας 4: Ικανότητες και δεξιότητες των διευθυντών των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας	104
Πίνακας 5: Ατομικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας	104
Πίνακας 6: Διοικητικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας	105
Πίνακας 7: Ενασχόληση ενός ιδανικού διευθυντή με τις αρμοδιότητες της θέσης του	107
Πίνακας 8: Ικανότητες και δεξιότητες ενός ιδανικού διευθυντή	108

Πίνακας 9: Ατομικά χαρακτηριστικά ενός ιδανικού διευθυντή	108
Πίνακας 10: Διοικητικά χαρακτηριστικά ενός ιδανικού διευθυντή	109
Πίνακας 11: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδανικού διευθυντή και διευθυντή σχολείου των εκπαιδευτικών της έρευνας ως προς τις δεξιότητες και τις ικανότητες	111
Πίνακας 12: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδανικού διευθυντή και διευθυντή σχολείου των εκπαιδευτικών της έρευνας ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά	112
Πίνακας 13: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδανικού διευθυντή και διευθυντή σχολείου των εκπαιδευτικών της έρευνας ως προς τα διοικητικά χαρακτηριστικά	113
Πίνακας 14: Διαφορές απόψεων για την υπάρχουσα και την ιδανική διοίκηση, ανάλογα με τις μορφές ηγεσίας	115
Πίνακας 15: Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τα μοντέλα ηγεσίας	116

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου έρευνας που αφορά στην Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στόχος της, να καταγράψει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας, χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων.

Αναφορικά με τα κίνητρα που ώθησαν την ερευνήτρια στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, σχετίζονται με την εργασία της σε θέση εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Ιωαννίνων και παράλληλα, με τις συνεχιζόμενες σπουδές της, αρχικά στο Διδακταλείο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αργότερα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και τέλος, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης με θεματικό αντικείμενο την Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Όλα αυτά την παρότρυναν να ασχοληθεί ενεργά με την καταγραφή των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του Διευθυντή σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά τους, τις ικανότητες και δεξιότητες που έχουν, τα ατομικά και τα διοικητικά τους χαρακτηριστικά και τέλος, τους τύπους ηγεσίας που ακολουθούν κατά την ενάσκηση των καθηκόντων τους.

Το σχολείο σήμερα είναι ένας οργανισμός ανταγωνιστικός, ο οποίος ενσωματώνει στοιχεία και θέτει στόχους που πριν λίγα χρόνια φάνταζαν αδιανόητοι. Είναι ένα σχολείο συμμετοχικό, πολύπλευρο, όπου η γνώση φαίνεται να αποτελεί δευτερεύουσα επιλογή, καθώς κυριαρχούν αξίες όπως οι τεχνολογικές και οι επιτυχημένοι προσμετρούνται με γνώμονα τις ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτουν. Η μετάλλαξη αυτή ανακλά απλά την κοινωνία μας, η οποία δομείται τα τελευταία έτη σ' ένα περιβάλλον πολυπραγμοσύνης, όπου όλοι γνωρίζουν τα πάντα, μπορούν τα πάντα και η διαφοροποίηση συνίσταται στον τρόπο χρήσης των μέσων, η οποία προσδίδει μια μορφή ειδικευσης. Σ' αυτό το ρευστό περιβάλλον ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας ως ηγέτη καθίσταται καθοριστικός.

Ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων στην εκπαίδευση είναι καίριος, αν και απαξιωμένος στην εκπαιδευτική ιεραρχία, για την ορθή λειτουργία των σχολικών μονάδων, τις οποίες διευθύνουν. Είναι οι οραματιστές, αυτοί που συλλαμβάνουν και εμπνέουν ένα όραμα για το μέλλον των σχολικών τους μονάδων και μαζί με τους συνεργάτες τους εκπαιδευτικούς καλούνται να το υλοποιήσουν. Παράλληλα είναι οι υπεύθυνοι για την

ορθή λειτουργία της σχολικής μονάδας, οι παιδαγωγοί που χαράσσουν κατευθυντήριες γραμμές, οι εμπυχωτές των εκπαιδευτικών και των μαθητών, οι συντονιστές των προσπαθειών, οι άνθρωποι που επιλύουν όποιο πρόβλημα ανακύψει στη σχολική μονάδα, οι γραφειοκράτες που εκπροσωπούν την κεντρική εξουσία, οι οικονομικά υπόλογοι για την ορθή διαχείριση των πόρων της μονάδας, οι εισηγητές καινοτομιών, οι υπεύθυνοι για την προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, είναι οι συνδεδειγμένοι κίριοι όλων των ομάδων που συναπαρτίζουν τη σχολική μονάδα, οι συνεργάτες όλων, αλλά και οι τελικοί υπόλογοι για όποια αβλεψία ή ατυχές περιστατικό δημιουργηθεί στην εκπαιδευτική μονάδα που διευθύνουν. Συνεπώς, ο ρόλος τους έχει χαρακτήρα πολυδιάστατο και αφορά όχι μόνο στους άμεσους συνεργάτες τους, αλλά ανακλά σε ένα ευρύτερο κομμάτι της κοινωνίας.

Από τα παραπάνω καθίσταται προφανές, ότι απαιτείται υψηλή κατάρτιση των διευθυντών σε παιδαγωγικό αλλά και οργανωτικό - διοικητικό επίπεδο, προκειμένου να αποκτηθούν όλες οι απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να διοικήσουν αποτελεσματικά τις σχολικές τους μονάδες και να εδραιώσουν το όραμα που έχουν γι' αυτές. Το αίτημα αυτό καθίσταται εντονότερο, καθώς στο πέρασμα των χρόνων οι ανάγκες των εκπαιδευτικών μονάδων γίνονται ολοένα και πιο απαιτητικές, προκειμένου το σχολείο να ακολουθήσει την αλματώδη πρόοδο της τεχνολογίας και της πληροφορίας.

Η παρούσα εργασία αφορά στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και έχει ως στόχο να ερευνήσει τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικών μονάδων. Ως παράδειγμα και για την υπόλοιπη χώρα θα χρησιμοποιηθεί η περίπτωση του Νομού Ιωαννίνων, για τον οποίο θα επιχειρηθεί η ανάδειξη των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο του Διευθυντή σχολικών μονάδων στο σύγχρονο σχολείο.

Τα ερωτήματα που θα απασχολήσουν την έρευνα και θα επιχειρηθεί να απαντηθούν είναι τα εξής:

1. Ποια χαρακτηριστικά του σύγχρονου διευθυντή σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας θεωρούνται σημαντικά απ' τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων και σε ποιον βαθμό;

2. Ποια απ' τα χαρακτηριστικά που έχει ένας σύγχρονος διευθυντής σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων ότι διαθέτουν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων και σε ποιον βαθμό;

3. Αν το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η ειδικότητα και οι τίτλοι σπουδών διαφοροποιούν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ηγεσία στο σχολείο.

4. Ποιο/ποια απ' τα μοντέλα ηγεσίας φαίνεται πως εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων σύμφωνα με τις εκδηλούμενες στάσεις και συμπεριφορές τους, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, θα τεθούν προς διερεύνηση οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

Υπόθεση 1^η: Το διοικητικό - γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας είναι πιο σημαντικό από άλλα διοικητικά μοντέλα στο σύγχρονο σχολείο.

Υπόθεση 2^η: Δεν υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ του ιδεατού ηγέτη και του πραγματικού, όπως τον αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Ως προς τη δομή, η εργασία χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος, που περιγράφει το θεωρητικό πλαίσιο, έχει τέσσερα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της διοίκησης της εκπαίδευσης και γίνεται διάκριση των εννοιών «διευθυντής» και «ηγέτης». Ακολούθως παρουσιάζεται η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας και τα βασικά χαρακτηριστικά της, τα οποία συνίστανται στο όραμα, την επιρροή και τις αξίες. Τέλος, παρουσιάζονται οι μορφές που λαμβάνει η εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η αναλυτική παρουσίαση των μορφών άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται αναλυτικά ο ορισμός, τα χαρακτηριστικά και οι λειτουργίες, καθώς και η κριτική θεώρηση της διοικητικής και της παιδαγωγικής ηγεσίας, ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι διαστάσεις της, τα χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών, ο τρόπος με τον οποίο η μετασχηματιστική ηγεσία λειτουργεί στην εκπαίδευση και η κριτική αποτίμησή της. Ακόμη, παρουσιάζονται ο ορισμός, τα χαρακτηριστικά και οι λειτουργίες της συναλλακτικής ηγεσίας και η κριτική αποτίμησή της, ο ορισμός, τα χαρακτηριστικά και οι λειτουργίες της διανεμημένης ή κατανεμημένης ηγεσίας, ο ρόλος του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σ' αυτή, ο τρόπος λήψης αποφάσεων καθώς και η κριτική αποτίμησή της, ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά της ηθικής, της διαπροσωπικής, της ενδεχομενικής και της μεταμοντέρνας ηγεσίας. Επιπλέον, παρουσιάζονται ο ορισμός και τα

χαρακτηριστικά της υπηρετικής ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά του ηγέτη - υπηρέτη και το πώς ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας επηρεάζει τη σχολική απόδοση. Τέλος, γίνεται μια συγκριτική κριτική όλων των παραπάνω μοντέλων ηγεσίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται θέματα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, ανιχνεύεται ο αποτελεσματικός ηγέτης στην εκπαίδευση, τα αποτελέσματα της ηγεσίας, η σχέση της ηγεσίας και του σχολείου ως οργανισμός που μαθαίνει, η σχέση της ηγεσίας με την εργασιακή ικανοποίηση, Για την τελευταία παρουσιάζεται το θεωρητικό της πλαίσιο, δίνονται ορισμοί και επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή στις μελέτες που την αφορούν. Παράλληλα, παρουσιάζεται η σχέση του ηγέτη με την εργασιακή ικανοποίηση, η σχέση της με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την υπηρετική ηγεσία. Τέλος, παρουσιάζεται η σχέση ηγεσίας και διοίκησης ολικής ποιότητας, τα δεκατέσσερα βήματα της διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση και ο ηγέτης του σχολείου στη διοίκηση ολικής ποιότητας.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στο θεσμικό πλαίσιο στο οποίο δομείται η ηγεσία και η διεύθυνση του ελληνικού σχολείου και γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση όπου παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν καταγραφεί ως τώρα για τη διεύθυνση του ελληνικού σχολείου.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, αφορά στην ερευνητική προσέγγιση του ζητήματος και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια.

Στο πέμπτο κεφάλαιο που αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας, αρχικά γίνεται αναφορά στους λόγους διεξαγωγής και την πορεία της έρευνας, ακολούθως στον σκοπό της, τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και καταγράφονται οι ερευνητικές υποθέσεις επιλέγεται η ερευνητική μέθοδος, καθορίζονται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας καθώς και το ερευνητικό πλαίσιο, στο οποίο διεξήχθη η έρευνα μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχτηκε, παρουσιάζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε καθώς και η δομή του. Ακολούθως περιγράφεται η διαδικασία της έρευνας και τέλος, παρουσιάζονται οι τρόποι και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα δεδομένα της έρευνας. Αρχικά γίνεται παρουσίαση των δημογραφικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, ακολουθεί η περιγραφή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας και περιγράφονται οι

συσχετίσεις που επιχειρήθηκαν προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν. Τέλος, περιγράφονται συσχετίσεις των μεταβλητών ανάλογα με τον τύπο της ηγεσίας.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται μια συζήτηση και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις που θα προωθήσουν την έρευνα και θα βοηθήσουν στην ορθότερη διαχείριση του ρόλου του διευθυντή από την πολιτεία, ώστε να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη από την ύπαρξή του σε ρόλο ηγέτη στις εκπαιδευτικές μονάδες της χώρας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

1.1. Εκπαιδευτική διοίκηση - Διάκριση διευθυντή και ηγέτη

Η εκπαίδευση ως μαθησιακή διαδικασία πραγματώνεται στο χώρο της σχολικής μονάδας, στην οποία καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να συντονιστούν όλες εκείνες οι δυνάμεις που τη συναπαρτίζουν και να γίνει η καλύτερη δυνατή χρήση των υλικών και τεχνολογικών πόρων που θα βοηθήσουν στην κατεύθυνση αυτή. Για το συντονισμό όλων των παραπάνω ο βασικότερος ρόλος ανήκει στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, η οποία καλείται να κινητοποιήσει, να ορίσει, να τοποθετήσει, να μοιράσει, να εμπνεύσει, να παροτρύνει, να αποδώσει και να ελέγξει όλη τη διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί αδιαμφισβήτητο λοιπόν τον παράγοντα που θα επιλέξει τον «κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών» (Σαΐτης, 2005).

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις της έννοιας της διοίκησης που διαφοροποιούνται ελάχιστα ή περισσότερο η μία απ' την άλλη. Ωστόσο διακρίνουμε μια συμφωνία των θεωριών αυτών σε τρεις βασικές αρχές:

α. Στην επιδίωξη πραγματοποίησης στον καλύτερο δυνατό βαθμό ορισμένων γενικών σκοπών,

β. στην οργάνωση των μέσων, και

γ. στην αντίληψη της διοίκησης ως διαδικασίας που περιλαμβάνει τις λειτουργίες, του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου (Κατσαρός, 2008).

Ο ορισμός της ηγεσίας θα μπορούσε κατά τον Πασιαρδή (2004) να χαρακτηριστεί ως μια συμπεριφορά που χρησιμοποιεί κάποιος για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων. Η συμπεριφορά αυτή αποτελεί το στρατηγικό επίκεντρο της διοικητικής θεωρίας αλλά και της πρακτικής, σε καθημερινό επίπεδο, κάθε δυναμικού οργανισμού ανά τον πλανήτη.

Οι Leithwood & Riehl (2003) πάλι αντιλαμβάνονται αυτή τη συμπεριφορά ως τον τρόπο με τον οποίον κάποιος ηγέτης θα επιδιώξει και θα επιτύχει να θέσει σε κίνηση όλους τους άλλους συνεργάτες τους και θα επιδιώξουν από κοινού να επιτύχουν κοινούς στόχους.

Ο Σαΐτης (2005) με τη σειρά του θεωρεί την ηγεσία ως «διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον, ώστε να

εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος», για το καλό και την επιτυχία του οργανισμού.

Ο Μπουραντάς (2005) ισχυρίζεται ότι ο ηγέτης επιδιώκει να επηρεάσει τη σκέψη, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές μιας ομάδας ανθρώπων ώστε εθελοντικά και πρόθυμα να εργαστούν με αυταπάρνηση για την επίτευξη κοινών στόχων που από πριν έχουν συναποφασίσει. Στην περίπτωση αυτή δηλαδή διακρίνεται η πεποίθηση ότι ο ηγέτης θα καταφέρει να εμψυχήσει στους συνεργάτες του δυο δομικές για την επιτυχία αντιλήψεις:

α. Ότι είναι δυνατό να γίνει για την επιτυχία του κοινού στόχου θα προσφερθεί τόσο πρόθυμα όσο και, κυρίως, εθελοντικά, και

β. Ο στόχος δεν αποτελεί μόνο το όραμα του ηγέτη στην επίτευξη του οποίου κατευθύνει τις προσπάθειες των συνεργατών του, αλλά έναν κοινό στόχο που ενσωματώνει τις επιθυμίες και τις αγωνίες όλων των συνεργατών, που τον έχουν ενστερνιστεί απόλυτα.

Με άλλα λόγια ο ορισμός της ηγεσίας υποκρύπτει μια λανθάνουσα ή πιο φανερή προσφορά στοχοθεσίας από τον ηγέτη προς τους υφισταμένους συνεργάτες του και κυρίως μια ικανότητα επιρροής και διαμόρφωσης αντιλήψεων.

Για την επίτευξη των δύο αυτών στόχων που συναπαρτίζουν τον ορισμό «ηγεσία» συχνά απαιτούνται ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ ηγέτη και συνεργατών, συνεχή παρώθηση, επικοινωνία συχνή και ουσιαστική, έλεγχο ή χειρισμό διαφωνιών που τυχόν θα ανακύψουν και άμεση επίλυση των συγκρούσεων που τείνουν να εκδηλωθούν. Τελικά, ο ηγέτης επιτυγχάνει το στόχο του όταν δεν διστάζει σε αρκετά ζητήματα να υποχωρήσει για χάρη της συνεννόησης και της από κοινού πορείας και παραχωρεί μέρος της διοικητικής εξουσίας του ή των αρμοδιοτήτων του με πιο μόνιμο ή, συνήθως, με παροδικό χαρακτήρα (Στιβακτάκης, 2006). Καθοριστικοί παράγοντες για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι η διαρκής εμπύχωση που δυναμώνει την πίστη στην επίτευξη του τελικού σκοπού, η ενθάρρυνση στην κατεύθυνση ότι είναι εφικτός ο στόχος που έχει τεθεί και αναμφίβολα θα επιτευχθεί, η υποκίνηση, φανερή ή άδηλη και η καθοδήγηση στην επιλογή των προσφορότερων μεθόδων για την επίτευξη αυτή (Σαΐτης, 2002).

Μέρος της γενικότερης έννοιας «ηγεσία» είναι και η εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία σκοπό έχει να συνενώσει και να καθοδηγήσει όλους τους διαθέσιμους πόρους που δύναται να έχει μια εκπαιδευτική μονάδα με στόχο να κατορθώσει να πραγματώσει τους στόχους του σχολείου. Ο Κατσαρός ορίζει την εκπαιδευτική ηγεσία ως «εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την

πραγματοποίηση στον καλύτερο δυνατό βαθμό των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων-ανθρώπινων και υλικών μέσα από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος» (Κατσαρός, 2008).

Πρέπει ωστόσο, να διαχωριστούν και να διασαφηνιστούν οι έννοιες «διεύθυνση» και «ηγεσία», επειδή ακριβώς, κάθε ηγέτης μπορεί να είναι και διευθυντής, ενώ η φράση δεν ισχύει και αντίστροφα (Yamasaki, 1999).

Η ουσιώδης διαφορά αφορά στη στάση που υιοθετούν διευθυντές και ηγέτες έναντι των αλλαγών, τοποθετώντας το αντικείμενο της ενασχόλησης και του ενδιαφέροντός τους στον χρόνο που απευθύνονται. Οι διευθυντές είναι αυστηρά πραγματιστές και αναφέρονται στο παρόν ενώ οι ηγέτες, επειδή προσβλέπουν στην αλλαγή στάσεων συμπεριφορών και δομών έχουν πάντα πεδίο αναφοράς τους το μέλλον (Harris, 2005).

Οι Tracey & Hinkin (1998), υποστηρίζουν ότι στην ουσία οι έννοιες «ηγεσία» και «διοίκηση» είναι έννοιες συμπληρωματικές, καθώς τόσο οι διευθυντικές όσο και οι ηγετικές προσεγγίσεις εμφανίζουν αρκετές ομοιότητες και διαφορές και ότι μπορεί εύκολα κανείς να διακρίνει τον ηγέτη στη συμπεριφορά ενός διευθυντή και αντίστροφα.

Θεωρητικά λοιπόν, στο ίδιο πρόσωπο συνυπάρχει ο διευθυντής και ο ηγέτης, με τον μεν πρώτο να ασχολείται με την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας που διευθύνει, ενώ ως ηγέτης προτείνει στη μονάδα το όραμα με το οποίο απευθύνεται στο μέλλον, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα επιδιώξει την πραγμάτωσή του.

Ο Πασιαρδής (2004) πιστεύει πως διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος «σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους και την πολιτική του υπουργείου» ενώ ηγέτης είναι το άτομο που «είναι οραματιστής και ενθαρρύνει τις καινοτομίες και τις πρωτοβουλίες».

1.2. Εκπαιδευτική ηγεσία

Ο όρος «εκπαιδευτική ηγεσία» προήλθε από την ανάγκη εφαρμογής στο χώρο του σχολείου παραμέτρων τέτοιων που θα ήταν δυνατό να αποφέρουν μετρήσιμα δεδομένα, ώστε, με όρους που συνάδουν περισσότερο στην επιχείρηση να μετρηθεί η απόδοση στη σχολική μονάδα όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Από την παρουσίαση ωστόσο, του όρου προέκυψε ισχυρή αντίδραση στην προσπάθεια αλλαγής της εκπαιδευτικής λογικής, των σκοπών και των αξιών της, γεγονός που επέφερε άγχος στους εμπλεκόμενους ως προς τις διαδικασίες που θα έπρεπε να ακολουθηθούν (Bush, 2008). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη

διαμόρφωση νέων καινοτόμων πρακτικών που εστίαζαν στην οργανωμένη παρατήρηση και στην εμπειρία που πήγαζε απ' τις ίδιες τις σχολικές μονάδες. Η παρατήρηση λοιπόν και η εμπειρία διαμόρφωσαν τελικά και τον ορισμό του όρου «εκπαιδευτική ηγεσία», ο οποίος ορίζεται ως «η διαδικασία της επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ηγείται σε ένα όραμα για το σχολείο. Το όραμα διαρθρώνεται από τους ηγέτες που επιθυμούν να εξασφαλίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερόμενων μερών στο όνειρο για ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο, τους μαθητές του και τα ενδιαφερόμενα μέλη» (Bush & Glover, 2003).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, ήδη από το 1994, είχε συσταθεί το NCSL (Εθνικό Κολέγιο για τη Σχολική Ηγεσία) το οποίο αποτέλεσε μια πολύ καθοριστική συνιστώσα για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας παγκοσμίως (Bush, 2008). Υιοθετώντας το παράδειγμα της Αγγλίας άλλες αγγλόφωνες χώρες (ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία) επιδίωξαν να οδηγήσουν την εκπαιδευτική ηγεσία σε πολύ υψηλά επίπεδα, ώστε να μπορέσουν να προσδοκούν μεγαλύτερες αποδόσεις, οι οποίες θα πιστοποιούνταν βάσει συγκεκριμένων στοιχείων, κοινά αποδεκτών. Ο ρόλος του θεματοφύλακα των νέων κριτηρίων αποδόθηκε στην εκπαιδευτική ηγεσία, προβάλλοντας την καθοριστική συμβολή της στην τήρηση και προώθηση των αξιών αυτών (Harris, 2005).

Παράλληλα οι κυβερνήσεις επεδίωξαν να περιβάλλουν τα σχολεία με μια ηγεσία του ίδιου υψηλού κύρους με τις προσδοκίες που ήθελαν να καλλιεργήσουν. Έτσι, έδωσαν στην ηγεσία του σχολείου πρωτοφανή εξουσία και της παραχώρησαν αρμοδιότητες που ως τότε ήταν αδιανόητες για εκπαιδευτικούς σχολείου, και που επεδίωκαν την απέκδυση της ηγεσίας απ' το ρόλο του διεκπεραιωτή - γραφειοκράτη. Το νέο επίκεντρο είναι πλέον η αποτελεσματικότητα της προώθησης των στόχων και η διασφάλιση ενός οράματος για τη σχολική μονάδα.

Στην Ελλάδα αντίθετα, το όραμα είναι σχεδόν ανύπαρκτο και η εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να διεκπεραιώσει μάλλον την υπέρογκη γραφειοκρατική δουλειά που της ανατίθεται, παρά να διαχειριστεί καινοτομίες που θα ωθήσουν την εκπαίδευση να δημιουργήσει νέες προοπτικές (Κατσαρός, 2008). Η διοίκηση αποτελεί αντικείμενο εμπειρικό το οποίο καλείται κάθε διευθυντής να πραγματώσει καλύτερα ή χειρότερα χάρη στο ατομικό ταλέντο και τις προσωπικές ικανότητες παρά οργανωμένη δομή η οποία μπορεί να διδαχθεί σε επίπεδο τίτλου σπουδών ή επιμόρφωσης (Σαϊτής, 2005). Αν μάλιστα συνυπολογιστεί η καθετοποιημένη συγκεντρωτική διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και συνακόλουθα την διοικητική εξάρτηση του σχολείου από την κεντρική εξουσία, εύκολα

γίνεται αντιληπτό πως η εκπαιδευτική ηγεσία αποστερείται οράματος και αδυνατεί να προωθήσει πρακτικές που θα είχαν, όταν τελεσφορούσαν, θεαματικά αποτελέσματα στη βελτίωση όλων των κοινωνικών δομών.

1.3. Βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας

1.3.1. Ηγεσία και όραμα

Κάθε ηγέτης οφείλει να είναι φορέας ενός οράματος για τη διοίκηση που θα ασκήσει και τα αποτελέσματα που αυτή θα επιφέρει, το οποίο θα το έχει δημιουργήσει στη νόησή του, με τον τρόπο που αυτός επιθυμεί να εργαστεί το σύνολο των συνεργατών - υφισταμένων του και των προσδοκιών που πρέπει να αναμένονται απ' τη χρήση του. Το δεύτερο, αλλά εξίσου καθοριστικό βήμα είναι η επικοινωνία με το σύνολο των εμπλεκομένων στη διαδικασία και η προβολή του οράματος με τρόπο τέτοιο που θα το καταστήσει ελκυστικό, καθώς θα αποτελεί μια πρόκληση που θα κληθεί όλη η ομάδα να αντιμετωπίσει. Το όραμα πρέπει να συναρπάσει με τη δυναμική του και να προσδώσει στους συνεργάτες - υφισταμένους την προσδοκία, αν όχι τη σιγουριά ότι δεν είναι μια ιδέα αίολη, αλλά αποτελεί μια αξιόπιστη πρόταση που έχει μελετηθεί σε όλο της το εύρος και έχουν διασφαλιστεί τα εχέγγυα που απαιτούνται για να επιτευχθεί, αρκεί να εργαστούν από κοινού με ιδιαίτερο ζήλο στην κατεύθυνση που προτείνει ο ηγέτης. Αυτό θα καταφέρει να κάνει τους συνεργάτες - υφισταμένους να ενστερνιστούν το όραμα του ηγέτη και θα τους προσδώσει την απαιτούμενη έμπνευση, ώστε να επιδιώξουν να επιτύχουν μεγαλύτερα επιτεύγματα (Πασιαρδής, 2004).

Για να συγκεντρώνει βέβαια όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις είναι απόλυτα βέβαιο πως θα πρέπει να αποτελεί μια καινοτόμο πρόταση και να πείθει πως είναι εφαρμόσιμο και ρεαλιστικό. Για το λόγο αυτό πρέπει να ληφθούν απ' τον ηγέτη υπόψη παράμετροι χρονικοί, οικονομικοί, πόρων, δυναμικού, προοπτικής, μέσων πραγμάτωσης και άλλα που θα προτείνουν κάτι νέο (Westwood, 2007).

Για τον Kotter (2001) ο ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να κάνει μια αποτελεσματική κοινοποίηση του οράματός του με τον πλέον απλό τρόπο, για να μπορέσει να γίνει αντιληπτός απ' τον καθένα, να κάνει χρήση πολλών και πολυεπίπεδων παραδειγμάτων που θα διασαφηνίσουν στο ακροατήριό του τις λεπτομέρειες, οι οποίες σε τέτοιου είδους οράματα είναι σημαντικές, θα εξηγήσει τα δυσνόητα και ασαφή σημεία και θα διαλευκάνει αντιφάσεις ή αστοχίες που μπορεί να ανακύψουν, θα προτείνει τρόπους υλοποίησης στους οποίους ο ίδιος θα μπορεί κάθε φορά να έχει ενεργό ρόλο παρεμβαίνοντας βοηθητικά και θα

προσπαθήσει να πείσει για τη σωστή κατεύθυνση του οράματός του μέσα από διεξοδική συζήτηση στην οποία θα ανταλλάγουν απόψεις για όλο το φάσμα των στόχων.

Παρόλο όμως που είναι εξόχως σημαντική η σωστή παρουσίαση ενός οράματος για να μπορέσει να τύχει αποδοχής και υλοποίησης, πολλές έρευνες απέδειξαν ότι τις περισσότερες φορές ο ηγέτης αδυνατεί να πείσει για την ορθότητα της σκέψης του και να υλοποιήσει το όραμά του, επειδή δεν μπορεί να διατυπώσει το όραμά του με απόλυτη σαφήνεια, με βεβαιότητα ότι γνωρίζει που θα οδηγήσει και πόσος χρόνος θα απαιτηθεί, μπορεί να προϋπολογίσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ξέρει τον τρόπο να οδηγήσει την ομάδα στην επίτευξή του (Bush & Glover, 2003). Αντίθετα παρουσιάζει ένα σχέδιο ασαφές, θολό, πολύπλοκο, αντιφατικό, που τις περισσότερες φορές αποτελεί απομίμηση άλλου υπάρχοντος σχεδίου, δεν επιφέρει ριζικές αλλαγές, δεν είναι καινοτόμο, αλλά συνήθως αποτελεί παραλλαγή της επίσημης γραμμής της πολιτείας για την εκπαίδευση (Fullan, 1992). Στην περίπτωση αυτή το όραμα είναι απ' την αρχή καταδικασμένο να αποτύχει, πολύ περισσότερο μάλιστα όταν ο ηγέτης παραπλανά σκόπιμα τους υφισταμένους του προκειμένου να τους πείσει να ενστερνιστούν το όραμά του και να σταθούν αρωγοί στην προσπάθεια υλοποίησής του (Μαυραντζά, 2011).

1.3.2. Ηγεσία και επιρροή

Ένα βασικό συστατικό μιας ηγετικής θέσης αποτελεί η δυνατότητα αυτού που κατέχει τη θέση να επηρεάζει το προσωπικό που διευθύνει. Στην εκπαίδευση, η δυνατότητα ενός διευθυντή να ασκεί επιρροή στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας των σκοπών που επιδιώκει να πραγματοποιήσει η σχολική μονάδα και των οραματικών στόχων που έχει ορίσει. Για να έχει αυτή τη δυνατότητα ένας διευθυντής αντλεί δυνάμεις από τον χαρακτήρα του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, από το μέγεθος της επικοινωνιακής του δεινότητας και της ρητορικής του ικανότητας, από τη δυνατότητα που του προσφέρει το υψηλό επιστημονικό του υπόβαθρο και τα έτη προϋπηρεσίας του, ο έλεγχος μέσω επιβράβευσης ή τιμωρίας, η δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες που είναι αδύνατο να γνωρίζουν οι συνάδελφοί του καθώς λαμβάνει γνώσης αυτών λόγω της δυναμικής της θέσης που κατέχει (Πασιαρδής, 2004; Κατσαρός, 2008).

Η ιδιομορφία του σχολείου αναφορικά με την άσκηση επιρροής έγκειται στο γεγονός πως η θέση του διευθυντή στην ιεραρχική πυραμίδα της εκπαιδευτικής κοινότητας δεν αποτελεί από μόνη της ικανή συνθήκη που θα του επέτρεπε να προσδώσει στην άποψή του το κύρος

της αυθεντίας ώστε να καταστήσει το λόγο του ή τις πράξεις του «θέσφατο». Σαφέστατα βέβαια αναγνωρίζεται ο διευθυντικός και ηγετικός του ρόλος στη σχολική μονάδα, η άσκηση επιρροής ωστόσο ενδέχεται να πηγάζει από έτερα πρόσωπα της σχολικής βαθμίδας με υποδεέστερους ρόλους ή ακόμη και από μικρές ομάδες ατόμων. Στην ουσία δηλαδή πρόκειται για μια μορφή κατανεμημένης ηγεσίας (Bush, 2008), σύμφωνα με την οποία υπάρχει άμεση σχέση της ηγεσίας με την εναλλαγή προσώπων κάθε φορά στο ρόλο του ηγέτη, χωρίς να λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη η ιεραρχική δομή ενός σχολικού οργανισμού, εξαιτίας της δυναμικής των σχέσεων που υπάρχουν στον οργανισμό αυτό (Harris, 2004).

1.3.3. Ηγεσία και αξίες

Οι ενέργειες κάθε ανθρώπου διέπονται και κανοναρχούνται από τις προσωπικές του αξίες, διάσταση των οποίων προβάλλει στον τρόπο συμπεριφοράς του και στην εργασία του, έναντι συναδέλφων, προϊσταμένων και υφισταμένων. Συνακόλουθα, στο χώρο του σχολείου, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ενεργεί σύμφωνα με τις προσωπικές του αξίες αλλά και τις γενικότερα παραδεκτές αξίες της εκπαίδευσης και με βάση αυτές ακριβώς τις αξίες αιτιολογεί το «γιατί» κάθε ενέργειάς του. Ο Wasserberg (1999) συνόψισε τις εκπαιδευτικές αξίες στις οποίες στηρίζονται εν πολλοίς οι διοικητικές αποφάσεις στα εξής σημεία:

α. Τα σχολεία συνδέονται με άμεσο τρόπο με τη διαδικασία της μάθησης και όλοι οι συμμετέχοντες ως μέλη της σχολικής κοινότητας θεωρούνται «μαθητές».

β. Κάθε μέλος είναι μοναδική προσωπικότητα και ως τέτοια η αξία του είναι κι αυτή μοναδική.

γ. Το σχολείο υπάρχει ως οργανισμός με σκοπό να εξυπηρετήσει τους μαθητές της περιοχής στην οποία βρίσκεται και κατ' επέκταση την τοπική κοινωνία στο σύνολό της.

δ. Η γνώση που προκύπτει απ' την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολυσχιδής και αφορά όλες τις πτυχές της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου. Η μάθηση πραγματώνεται μέσα στις σχολικές αίθουσες αλλά και σε κάθε άλλο χώρο της σχολικής μονάδας και αφορά στο σύνολο των δράσεων που κάνει το σχολείο.

ε. Η θετική αντιμετώπιση αποτελεί καίριο παράγοντα της ανάπτυξης. Όλοι οι άνθρωποι, συνεπώς και οι μαθητές, προκόβουν όταν τα άλλα μέλη της κοινωνίας τους εμπιστεύονται, τους ενθαρρύνουν και τους επαινούν.

Ωστόσο, παρά τη θετική επίδραση των προσωπικών αξιών ενός διευθυντή αλλά και των εκπαιδευτικών αξιών που εφαρμόζονται σε μια σχολική μονάδα στη μάθηση και την

ανάπτυξη, διάχυτος και διττός παραμένει ο προβληματισμός, εξαιτίας του γεγονότος ότι αφενός πολλές φορές οι ηγέτες βρίσκονται αντιμέτωποι συνειδησιακά, ίσως και ενάντια στις αξίες που πρεσβεύουν, στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν όσα διατάσσει και προσπαθεί να επιβάλλει η κεντρική εξουσία (Bush, 2008) και αφετέρου οι ηθικές επιταγές που ενστερνίζεται ο ηγέτης μπορεί δυνητικά να είναι βασισμένες σε λανθασμένα ηθικά πρότυπα, αν αυτές δεν στηρίζονται σε δημοκρατικά πλαίσια (Δημητρίου, 2015).

1.4. Μορφές - μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης

Κατά καιρούς δόθηκαν πολλές και ποικιλώνυμες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης και κατάταξης σε μοντέλα. Για να επιτευχθεί μια τέτοια κατηγοριοποίηση έπρεπε να ληφθούν υπόψη τα δομικά υλικά που συναπαρτίζουν έναν οργανισμό καθώς και η οργανωτική του δομή. Στην περίπτωση του σχολείου λόγω χάρη, αναφερόμαστε σε έναν οργανισμό που στοχεύει σε μια συγκεκριμένη θεματική, ενώ η οργανωτική του δομή επιβάλλει κάθετες αποφάσεις και ρητά καθορισμένες πρακτικές.

Ο Sergiovanni (1984) κατανέμει την εκπαιδευτική ηγεσία, ανάλογα με τη διάσταση που έχει κάθε φορά, σε πέντε κατηγορίες:

α. Τεχνική (technical) διάσταση: Σ' αυτή βρίσκουν αναφορά ορθολογιστικές τεχνικές στη διοίκηση που σχετίζονται με τη διαχειριστική - διοικητική ηγεσία,

β. Ανθρώπινη (human) διάσταση: Αυτή εξαρτάται από την αξιοποίηση ή μη των κοινωνικών και των προσωπικών πόρων και αφορά σε έναν τύπο ηγεσία συμμετοχικό και διαπροσωπικό,

γ. Εκπαιδευτική (educational) διάσταση: Σ' αυτή κατανέμεται η διοίκηση που έχει γνώση του χώρου της εκπαίδευσης και των θεμάτων που την απασχολούν. Συχνά ταυτίζεται με την παιδαγωγική ηγεσία,

δ. Συμβολική (symbolic) διάσταση: Σχετίζεται με την προσπάθεια επικέντρωσης του ενδιαφέροντος και της προσοχής των άλλων σε ζητήματα που σχετίζονται με το σχολείο. Η κατηγορία αυτή έχει πολλές ομοιότητες με τη μετασχηματιστική ηγεσία, και

ε. Πολιτισμική (cultural) διάσταση: Σχετίζεται με το σχολικό πολιτισμικό υπόβαθρο και συνακόλουθα την ηθική ηγεσία, ενώ εστιάζει στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις πολιτιστικές αναφορές.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ξεχωρίζει η ταξινόμηση της ηγεσίας από τους Leithwood & Duke (1999), οι οποίοι διέκριναν επίσης έξι τύπους ηγεσίας που αφορούν μόνο στην εκπαίδευση:

- α. Εκπαιδευτική ηγεσία (instructional),
- β. Διοικητική ή διαχειριστική (managerial),
- γ. Συμμετοχική (participative),
- δ. Μετασχηματιστική (transformational),
- ε. Ηθική (moral), και
- στ. Ενδεχομενική (contigent).

Τα παραπάνω έξι μοντέλα ηγεσίας έγιναν οχτώ, τέσσερα χρόνια αργότερα από τους Bush & Glover (2003), προσθέτοντας τις ακόλουθες κατηγορίες:

- ζ. Διαπροσωπική (interpresonal) και
- η. Συναλλακτική (transactional) ηγεσία

Αργότερα ο Bush βλέποντας τη μεγάλη επιτυχία αυτής της κατηγοριοποίησης εργάστηκε μ' αυτή ως βάση και πρόσθεσε κι αυτός μια ένατη κατηγορία, τη μεταμοντέρνα (postmodern) ηγεσία. (Κατσαρός, 2008).

Τα παραπάνω μοντέλα δέχτηκαν σφοδρή κριτική από άλλους μελετητές επειδή δεν έλαβαν υπόψη τους την καθοριστική σημασία του ανθρώπινου παράγοντα για την υλοποίησή τους.

Τα μοντέλα αυτά επικαλύπτονται εννοιολογικά πολλές φορές και λόγω των δυσδιάκριτων χαρακτηριστικών τους δεν μπορεί να γίνει κατανομή ενός ηγέτη σε μια μόνο κατηγορία, διότι χαρακτηριστικά του εμπίπτουν και σε μια άλλη ή περισσότερες κατηγορίες. Επίσης δύσκολη είναι η περιγραφή των ορίων κάθε μοντέλου, το οποίο, αν και θα έπρεπε να σταματά στα όρια ενός άλλου, σχηματίζει άπειρες παραλλαγές που είναι πολύ δύσκολο να οριοθετηθούν. Σημαντικό στοιχείο που δυσκολεύει επίσης την ξεκάθαρη οριοθέτηση αποτελεί η αλλαγή του νοήματος σε κοινά νοήματα, ανάλογα με τον τύπο ηγεσίας στον οποίον απευθύνονται, δηλαδή η εξέτασή τους κάτω από διαφορετική οπτική (Hater & Bass, 1988; Leithood & Duke, 1999; Bush & Glover, 2003).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΟΡΦΕΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

2.1. Η Διοικητική ηγεσία

2.1.1. Ορισμός, χαρακτηριστικά και λειτουργίες της διοικητικής ηγεσίας

Τα χαρακτηριστικά της διοικητικής ηγεσίας ως πρακτική, μοιάζουν μ' αυτά της κλασσικής διοίκησης (management), ενδέχεται όμως να αφορά και σε στόχους, δομές και έλεγχο του περιβάλλοντος, γι' αυτό και μπορεί να χαρακτηριστεί επίσης ως διαχειριστική ηγεσία (Bush, 2007).

Η συμπεριφορά, οι σκοποί που επιδιώκει ο ηγέτης και ο τρόπος που λειτουργεί αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της διοικητικής ηγεσίας, η οποία θεωρεί πως μια ορθή λειτουργία απ' την πλευρά του θα επιφέρει ανάλογη αντίδραση απ' τους υφισταμένους του. Συνεπώς τόσο η εξουσία του ηγέτη όσο και η επιρροή που αυτός ασκεί εκπορεύονται μόνο απ' τη θέση την οποία κατέχει (Leithwood & Duke, 1999).

Ωστόσο, επειδή δεν μπορούν να καθοριστούν με σαφήνεια οι λειτουργίες και τα καθήκοντα ενός ηγέτη, οι μελετητές της διοίκησης αδυνατούν να καταλήξουν σε ένα κοινό πόρισμα που θα επέτρεπε την ομαδοποίησή τους. Ήδη από το 1916 ο Fayol αναφέρεται σε προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση, συντονισμό και έλεγχο, το 1937 ο Gulick σε σχεδιασμό, οργάνωση, στελέχωση, διεύθυνση, συντονισμό, αναφορά - πληροφόρηση και προϋπολογισμό, το 1974 ο Scanlan και ο 2000 ο Σάιτης σε προγραμματισμό, λήψη αποφάσεων, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο, το 1984 οι Koontz - O'Donnel σε προγραμματισμό, οργάνωση, διοίκηση προσωπικού, διεύθυνση - ηγεσία και έλεγχο και το 2002 ο Μπουραντάς σε σχεδιασμό, προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχο (Κατσαρός, 2008).

Ο Caldwell (1992) θεωρεί ταυτόσημες τις έννοιες ηγεσία και διοίκηση και πιστεύει πως οι διευθυντές - ηγέτες οφείλουν να είναι σε θέση να ανταποκριθούν και να εφαρμόσουν μια κυκλική διαδικασία επτά διοικητικών λειτουργιών: θέση στόχων, εντοπισμό αναγκών, καθορισμό προτεραιοτήτων, σχεδιασμό, προϋπολογισμό, εφαρμογή και αξιολόγηση.

Ο Yukl (1994) ανέλυσε τον τρόπο με τον οποίον οι ηγέτες συμπεριφέρονται όταν διοικούν ή διαχειρίζονται μια κατάσταση, εστιάζοντας σε δεκατέσσερις παραμέτρους που σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την οργάνωση, με την επίλυση προβλημάτων, την παρακολούθηση των δεδομένων σε συνθήκες εργασίας και την αποτελεσματικότητα που επιφέρουν, τη δικτύωση

και τη δημιουργία επαφών, την ενημέρωση των ενδιαφερομένων προκειμένου να διευκολυνθούν, τη διασαφήνιση των εργασιών που πρέπει καθένας να επιτελέσει, την κινητοποίηση προκειμένου να αναλυθούν τεχνικές και παραδείγματα τα οποία θα αποτελέσουν υπόδειγμα και πηγή έμπνευσης για τους εργαζόμενους, τη διαχείριση των συγκρούσεων και την ενίσχυση της ομαδικότητας, την υποστήριξη σε κάθε δυσκολία με κατανόηση, στην ευελιξία στη συμμετοχή λήψης αποφάσεων, στην αναγνώριση και τον έπαινο, στη στήριξη και συμβουλευτική για επαγγελματική ανέλιξη, στην επιβράβευση με αυξήσεις ή bonus για όσους αποδίδουν και τη δυνατότητα ανάληψης ευθυνών και αυτενέργειας.

Οι Myers & Murphy (1995) λίγα χρόνια αργότερα, θέλοντας να καταδείξουν τη λειτουργία του ελέγχου εστίασαν σε έξι ηγετικές πρακτικές: εποπτεία, έλεγχο εισροών, έλεγχο συμπεριφορών, έλεγχο εκροών, επιλογή κοινωνικοποίησης και έλεγχο περιβάλλοντος.

Τέλος, οι Leithwood & Duke (1999), αναφερόμενοι στη διαχειριστική ηγεσία διακρίνουν δέκα κατηγορίες διοικητικών λειτουργιών που σχετίζονται με την παροχή ικανής χρηματοδότησης και υλικών, τη διανομή της χρηματοδότησης αυτής με ορθό τρόπο, ώστε να μεγιστοποιηθεί η ωφέλειά της, την πρόβλεψη για πιθανά προβλήματα που θα ανακύψουν και την εξεύρεση τρόπων αντιμετώπισής τους, τη διαχείριση των υποδομών του σχολείου που υπάρχουν ήδη, τη διαχείριση του μαθητικού δυναμικού, τη διατήρηση διαύλων επικοινωνίας με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, τον ενστερνισμό πολιτικών και πρωτοβουλιών που θα επιφέρουν βελτιώσεις στο σχολείο, τη μέριμνα για ελαχιστοποίηση ανακολουθιών στο σχολικό πρόγραμμα, την άμεση παρέμβαση και τη διαμεσολάβηση σε συγκρουσιακές καταστάσεις ή σε περιπτώσεις διαφωνιών και την ομαλή εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά στη λειτουργία του σχολείου.

2.1.2. Κριτική της διοικητικής ηγεσίας

Η πληθώρα των θεωριών αποδεικνύει με τον πλέον εύγλωττο τρόπο την πολυσχιδία της θεωρίας της διοικητικής ηγεσίας. Μια πιο προσεκτική ανάγνωση όμως όλων των παραμέτρων των θεωριών αναδεικνύει, ότι η έννοια του οράματος, η οποία αποτελεί σημαντική παράμετρο της διοικητικής πρακτικής, απουσιάζει παντελώς, παρότι στα περισσότερα μοντέλα ηγεσίας θεωρείται βασικός παράγοντας. Η διοικητική θεωρία αντίθετα εξηγεί με αρκετά πειστικό τρόπο την καθημερινή αλλά τη συνολική διαχείριση της καθημερινότητας στο σχολικό χώρο, παρά προτείνει ένα όραμα που θα στοχεύει σε ένα πιο δημιουργικό μέλλον (Dressler, 2001).

Επειδή όμως, η διεκπεραίωση της καθημερινότητας σε μια σχολική μονάδα είναι κι αυτή από μόνη της ιδιαίτερα σημαντική, επειδή βοηθάει την περαίωση του έργου όλων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία όταν λειτουργεί ομαλά, το μοντέλο αυτό, της διοικητικής ηγεσίας είναι ένα σημαντικό μοντέλο (Leithwood & Duke, 1999).

Μελετητές τόνισαν τη σημασία της διευθυντικής ηγεσίας στη δυναμική πειθαρχία κάθε σχολικής μονάδας (Eberts & Stone, 1988; Valentine & Prater, 2011), ενώ άλλοι διαπίστωσαν ότι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι αυτοί που ασχολούνται με την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας τόσο σε επίπεδο εξεύρεσης πόρων όσο και γραφειοκρατικής διεκπεραίωσης και επικοινωνίας (Rosenblatt & Somech, 1998). Άλλοι πάλι διαπιστώνουν πως η αποτελεσματική οργάνωση και ο καλός συντονισμός μιας εκπαιδευτικής μονάδας αποτελούν σημαντικές παραμέτρους της σχολικής ηγεσίας (Bossert et al., 1982), που επηρεάζουν συνακόλουθα και τους μαθητές καθώς τους προσδίδουν ένα αίσθημα ασφάλειας και ομαλότητας.

Η σημαντικότητα λοιπόν της διαχειριστικής πλευράς της διοίκησης είναι ιδιαίτερα σημαντική για πολλούς μελετητές αλλά υποκρύπτει μια ιεραρχική δομή με συγκεντρωτικό χαρακτήρα, όπου το έργο του διευθυντή κάθε μονάδας ολοκληρώνεται στην διεκπεραίωση της καθημερινότητας ως διαχειριστής, χωρίς να μπορεί ή να επιδιώκει να αυτονομηθεί ούτε στο ελάχιστο. Έτσι όμως αδυνατεί να ωθήσει το σχολείο σε αλλαγές ουσιαστικού χαρακτήρα που θα επιτρέψουν την ενσωμάτωση νέων παραμέτρων που προσφέρουν η επιστήμη και η τεχνολογία. Ο ιδανικός διευθυντής λοιπόν θα υιοθετούσε μια διπολική αντιμετώπιση του ρόλου του και χωρίς να παραβλέπει το διεκπεραιωτικό του έργο θα επέτρεπε την προοπτική ενός ανοίγματος που θα περιελάμβανε έναν ευρύτερο οραματισμό για το μέλλον του οργανισμού που διευθύνει (Leithwood et al., 1999).

2.2. Η Παιδαγωγική ηγεσία

2.2.1. Ορισμός, χαρακτηριστικά και λειτουργίες της παιδαγωγικής ηγεσίας

Η παιδαγωγική ηγεσία είναι εκείνος ο τύπος της ηγεσίας που θέτει στο επίκεντρό της τη διδασκαλία στην τάξη, το πρόγραμμα σπουδών και το προσωπικό της σχολικής μονάδας (Blase & Blase, 1999). Ιδιαίτερα, θεωρεί πως η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών είναι καθοριστική, καθώς αυτή σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξή τους (Leithwood & Duke, 1999).

Συνεπώς, η παιδαγωγική ηγεσία επενδύει στη συνολική ανάπτυξη του σχολείου αλλά και την ατομική κάθε μαθητή ή εκπαιδευτικού, η οποία προέρχεται από την αντίστοιχη ανάπτυξη και βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης (Harris, 2005). Αυτό επιτυγχάνεται με τον ορισμό των στόχων που θέλει η μονάδα να επιτύχει, την ορθή κατανομή των πόρων, τη διαχείριση με συνέπεια του προγράμματος σπουδών, την κατάρτιση και την υλοποίηση σχεδίων μαθημάτων, την παρακολούθησή τους, τον αναστοχασμό και τελικά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (King, 2002).

Μια δεύτερη θεώρηση της παιδαγωγικής ηγεσίας αφορά στην πτυχή της εστίασης σε δεδομένα που ξεφεύγουν απ' την μοναδική οπτική της διδασκαλίας ως απαραίτητη και αναγκαία συνθήκη επιτυχίας της σχολικής μονάδας και κάνουν λόγο για την αξία της μάθησης περισσότερο. Η θεώρηση αυτή, έχοντας μετακινηθεί απ' τη διδασκαλία στη μάθηση, στοχεύει σε υψηλές επιδόσεις, κριτικό πνεύμα που θα περνάει απ' τη χρήση πηγών και τη διαρκή αξιολόγηση των όσων μαθαίνει ο μαθητής και, τελικά, στη δια βίου μάθηση (DuFour, 2002).

Συνεπώς, οι λειτουργίες που επιτελεί ένας ηγέτης όταν εφαρμόζεται παιδαγωγική ηγεσία εστιάζονται:

α. Στη σύλληψη ενός εκπαιδευτικού οράματος και τη μετέπειτα επικοινωνία του σε όλους τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία,

β. στη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας που θα επιτρέπει την ανάπτυξη της διδασκαλίας, μέσω της θεμελίωσης συνθηκών εμπιστοσύνης, συνεργασίας και συναδέλφωσης,

γ. στην προσέλκυση και τη σωστή διαχείριση των πόρων της μονάδας,

δ. στο ενδιαφέρον και την υποστήριξη αναφορικά με την ατομική ή την ομαδική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου,

ε. στη δυνατότητα παρέμβασης στη διδασκαλία τόσο καθώς διαμορφώνεται όσο και συνολικά και την ευχέρεια χρήσης καινοτόμων διαδικασιών, και

στ. στη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος, που δεν θα επιτρέπει σε πειθαρχικά ζητήματα να επικαλύπτουν άλλα, πιο ουσιαστικά ζητήματα (Spillane et al., 2004).

Για να επιτευχθεί η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος που θα λειτουργήσει θετικά έναντι της μάθησης, πρέπει να ληφθούν υπόψη παράμετροι όπως η διατήρηση της εποπτείας του ηγέτη, με την διαρκή παρουσία του σε κάθε πτυχή του προγράμματος και σε κάθε δράση του σχολείου, η καλλιέργεια υψηλών στόχων τόσο στους μαθητές όσο και στους

εκπαιδευτικούς, η ενίσχυση με πρότυπα και κίνητρα μάθησης και η διασφάλιση προοπτικών επαγγελματικών δυνατοτήτων.

Από τις διάφορες παραλλαγές που μπορεί να συναντήσει ο ερευνητής στα μοντέλα παιδαγωγικής ηγεσίας, το πιο διαδεδομένο είναι το μοντέλο των Hallinger and Murphy (1985), το οποίο διακρίνει τρεις άξονες αναφορικά με το ρόλο του ηγέτη. Σύμφωνα μ' αυτούς ο ηγέτης καθορίζει την αποστολή του σχολείου, διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και επιφέρει στη σχολική μονάδα θετικό κλίμα μάθησης (Hallinger, 2010).

Προκειμένου ο ηγέτης να καθορίσει την αποστολή του σχολείου διατυπώνει με σαφήνεια τους στόχους που επιδιώκει να πετύχει το σχολείο και προσπαθεί να καταστήσει κοινωνούς και συμμετόχους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στην επιδίωξη των στόχων αυτών με απτά παραδείγματα. Για να καταφέρει να διαχειριστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να συντονίσει το πρόγραμμα σπουδών και να επιβλέπει την εφαρμογή του στην τάξη, αξιολογώντας τη διδασκαλία και ελέγχοντας την πρόοδο των μαθητών. Για το λόγο αυτό θέτει στη διάθεση των εκπαιδευτικών του σχολείου του τη δυνατότητα να βασιστούν σε επιλεγμένα πρότυπα, ενώ συχνά διοργανώνει ενδοσχολικές συναντήσεις στις οποίες ανταλλάσσονται απόψεις για εκπαιδευτικά θέματα ή ημερίδες και σεμινάρια που προωθούν, μαζί με διάφορα προγράμματα που εκπονεί ή στα οποία συμμετέχει το σχολείο, και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του (Southworth, 2002).

Σημαντική είναι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. με τη συμμετοχή 800 Αμερικάνων εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες προωθούν τη διδασκαλία στο σχολείο τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν έντεκα στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι αποτελεσματικοί ηγέτες, οι οποίες μπορούν να κατανεμηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη σχετίζεται με τον τρόπο επικοινωνίας του ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του και αναφέρεται διεξοδικά στις παρακάτω στρατηγικές:

- α. Ο ηγέτης διατυπώνει προτάσεις.
- β. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς ανάδραση (feedback).
- γ. Κάνει χρήση μοντέλων ή υποδειγμάτων.
- δ. Μεταχειρίζεται τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα και συχνά επικαλείται επιστημονικές απόψεις και συμβουλές.
- ε. Συχνά επαινεί και επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς.

Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται με τους τρόπους με τους οποίους ο ηγέτης προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό το πετυχαίνει με τις ακόλουθες στρατηγικές:

- στ. Δίνει έμφαση στη μελέτη της διδασκαλίας και της μάθησης.
- ζ. Υποστηρίζει προσπάθειες συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.
- η. Προωθεί την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.
- θ. Υποστηρίζει και πολλές φορές ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ξανασχεδιάσουν τα προγράμματα διδασκαλίας.
- ι. Κάνει χρήση των αρχών ανάπτυξης ενηλίκων στους εκπαιδευτικούς.
- ια. Διοργανώνει, συμμετέχει και παρακολουθεί στενά παιδαγωγικές δράσεις και επιστημονικές έρευνες, απ' τις οποίες αντλεί πληροφορίες προκειμένου να μετασχηματίσει τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης (Blase & Blase, 1999).

2.2.2. Κριτική της παιδαγωγικής ηγεσίας

Η κριτική που ασκείται στην παιδαγωγική ηγεσία εστιάζεται κατά κύριο λόγο στην επικέντρωση του μοντέλου αυτού στη διδακτική πρακτική και τα μαθησιακά αποτελέσματα παραβλέποντας την πληθώρα των άλλων πτυχών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως λόγου χάρη η κοινωνικοποίηση των μαθητών. (Leithwood, 1994). Αλλά και στους τομείς που εστιάζει κρίνεται ως ανεπαρκής, επειδή δεν εξηγεί με πειστικό τρόπο με ποια μέθοδο οι εκπαιδευτικοί θα καταφέρουν να ασκήσουν επιρροή κατά τη διδασκαλία.

Η επικέντρωση στις δύο παραπάνω παραμέτρους δίνει ένα μονοδιάστατο χαρακτήρα στο μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας, η οποία, προκειμένου να εφαρμοστεί σωστά, απαιτεί τόσο οι ηγέτες όσο και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να διαθέτουν αυξημένες επιστημονικές γνώσεις, κάτι που ενδέχεται να μη διαθέτουν ούτε οι ηγέτες που θα προσφέρουν συνεπώς μια ανεπιτυχή ηγεσία ούτε οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να επιδιώξουν αναβάθμιση της διδασκαλίας και μεγαλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood et al., 1999).

2.3. Η Μετασχηματιστική ηγεσία

2.3.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας πρωτοεμφανίστηκε από τον Burns (1978) συνδέοντας αυτόν τον τύπο ηγεσίας με την από κοινού δράση υφισταμένων και ηγετών, ώστε μαζί να χτίζουν το κοινό όραμα του οργανισμού (Bush & Glover, 2003). Ο Bass κατασκεύασε το 1985, ένα ερωτηματολόγιο με πολλούς παράγοντες, το οποίο είναι ικανό να

μετρά τις συμπεριφορές των ηγετών, της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας (Stone et al., 2004). Ως μετασχηματιστική ηγεσία ορίζεται αυτή που βασίζεται στη ριζική αλλαγή των ηγετών αλλά και των οργανισμών που διοικούν και στηρίζεται στη δύναμη που έχει η επιρροή που σχετίζεται με αυτά που έχει δεσμευτεί ο οργανισμός. Κύριο μέλημα είναι η εστίαση στους ανθρώπους και η μετάλλαξη της υπάρχουσας κουλτούρας αντί για την εστίαση και αλλαγή της δομής (Sergiovanni, 2001).

Βασικό σημείο αναφοράς της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η δημιουργία ενός συλλογικού, κοινού ενδιαφέροντος μεταξύ ηγετών και υφισταμένων στο σχολείο και δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι με σκοπό την πραγμάτωση των στόχων. Οι ενιαίοι στόχοι ηγετών και μελών όταν συνενώνονται σε άριστο βαθμό μπορούν να καταστήσουν αυθεντικές σχέσεις και σύγκλιση απόψεων που μπορεί να οδηγήσει σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις. (Bush, 2007). Συνεπώς, ο ηγέτης στη μετασχηματιστική ηγεσία συγκλίνει στην ίδια κατεύθυνση τις αξίες κάθε μέλους με τους στόχους του σχολείου και επιδιώκει να τους πετύχει μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Η μετασχηματιστική ηγεσία δε στέκεται απέναντι από τη συναλλακτική, αλλά την αναπτύσσει, τη βελτιώνει με άξονα τους στόχους του ηγέτη, των υφισταμένων και του οργανισμού (Howell & Avolio, 1993), φαίνεται δηλαδή να ενδυναμώνει τα ευρήματά της ή σαν να υπάρχει μια ενιαία ηγεσία που ξεκινά με τη συναλλακτική ηγεσία και τελειώνει στη μετασχηματιστική (Kotter, 2001).

2.3.2. Διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Οι Bass & Avolio (1994) αναφέρουν τέσσερις κύριες συμπεριφορές του ηγέτη.

- α. Εξιδανικευμένη επιρροή (χαρισματική επιρροή)
- β. Εμπνευσμένη υποκίνηση
- γ. Πνευματική διέγερση.
- δ. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον.

2.3.2.1. Εξιδανικευμένη επιρροή (Στάσεις - χαρακτηριστικά)

α. Το Χάρισμα: Αναφέρεται στην ικανότητα που έχει ο ηγέτης να παρακινεί το συναίσθημα των υποστηρικτών του. Η παραδειγματική συμπεριφορά του ηγέτη αποτελεί πρότυπο προς μίμηση εξασφαλίζοντας την πλήρη αποδοχή και τον θαυμασμό των μελών του οργανισμού. Η εξιδανικευμένη επιρροή είναι το στοιχείο που χαρακτηρίζει ως χαρισματικό

τον ηγέτη της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Μέσω αυτής οι ηγέτες ανάγονται σε πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία εξασφαλίζουν τον θαυμασμό και τον σεβασμό των οπαδών. Συνακόλουθα κερδίζουν την εμπιστοσύνη των μελών που είναι απαραίτητη για την υιοθέτηση και την αποδοχή ενός κοινού οράματος. Η εξιδανικευμένη επιρροή αναφέρεται (Antonakis et al., 2003) στην ικανότητα επικοινωνίας του ηγέτη, καθώς και στην ικανότητά του να εμπνέει εμπιστοσύνη μέσα από το δυναμικό του χαρακτήρα, τις αξίες και τα ιδανικά που υπηρετεί. Εκείνο που τον κάνει να ξεχωρίζει είναι το ισχυρό όραμα που έχει και η πίστη στις δυνατότητές του. Πρόκειται για έναν φορέα αλλαγών που πείθει τους οπαδούς του για την καταβολή μέγιστης προσπάθειας.

β. Το Όραμα: Κυρίαρχο ρόλο στο προφίλ του μετασχηματιστικού ηγέτη αποτελεί το όραμα, το οποίο προωθεί με πειστικό τρόπο και στοχεύει σε βελτιωτικές αλλαγές με συντονισμένες ενέργειες από όλους τους συμμετέχοντες.

Στις στάσεις της εξιδανικευμένης επιρροής αναφέρεται και η ακεραιότητα του χαρακτήρα, με την έννοια της ηθικής στάσης και του ηθικού χαρακτήρα του ηγέτη (Tracey & Hinkin, 1998).

2.3.2.2. Εξιδανικευμένη επιρροή (Συμπεριφορές)

Η εξιδανικευμένη επιρροή του ηγέτη είναι μία χαρισματική συμπεριφορά που εκπορεύεται από τις αξίες, τα πιστεύω, τις προσωπικές πεποιθήσεις, καθώς και από το αίσθημα της ευθύνης για το ρόλο που επιτελεί. (Antonakis et al., 2003). Μέρος της χαρισματικής συμπεριφοράς είναι η πειθώ, η παρακίνηση και ενεργοποίηση όλων των δυνατοτήτων των εργαζομένων, καθώς οι ίδιοι θεωρούν τον ηγέτη τους ηθικό πρότυπο και αξιόπιστο οδηγό (Bass, 1990).

Συνακόλουθα, εξιδανικευμένη επιρροή υπάρχει μέσα στους τρόπους κινητοποίησης των οπαδών, στους οποίους προβάλλεται ένα δελεαστικό όραμα για τον οργανισμό, ένα όραμα ρεαλιστικό, που μπορεί να πραγματοποιηθεί με ισχυρή πίστη και αισιοδοξία (Avolio & Bass, 2004).

2.3.2.3. Εμπνευσμένη υποκίνηση

«Ο ηγέτης επικοινωνεί, προβάλλει και προωθεί τις ηγετικές προσδοκίες, προβάλλει πρότυπα για την επικέντρωση των προσπαθειών, εκφράζει σημαντικούς στόχους με απλούς τρόπους» (Bass, 1990).

Η εμπνευσμένη υποκίνηση χαρακτηρίζει τους ηγέτες που έχουν το επικοινωνιακό χάρισμα και θέτουν υψηλούς στόχους στον οργανισμό με στόχο να υποστηριχθεί το υψηλό όραμα και η αποστολή του οργανισμού από κοινού με όλους τους συμμετέχοντες. Προϋπόθεση αποτελεί ο ηγέτης να εμπνέει τους οπαδούς τους και να κάνουν δικό τους, κοινό, το όραμα που προβάλλεται. Έτσι μοιράζεται και άρα πολλαπλασιάζεται ο ενθουσιασμός για την υλοποίηση του οράματος.

2.3.2.4. Πνευματική διέγερση

Η πνευματική διέγερση «προωθεί την ευφυΐα, τη λογική και την προσεκτική επίλυση των προβλημάτων» (Bass, 1990).

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί το όραμα και οι στόχοι του οργανισμού θα πρέπει να κινητοποιηθούν πνευματικά οι εργαζόμενοι. Να αναζητούν τη βελτίωση, την πρόοδο, την επίτευξη των στόχων. Να υιοθετήσουν το όραμα ως το μέσο που θα οδηγήσει τη μονάδα στην επιθυμητή ανάπτυξη. Συνεπώς, ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να επιδείξει ικανότητες σύλληψης καινοτόμων ιδεών, οργάνωσης και υλοποίησης που περνάνε μέσα από τη θέληση, τις ικανότητες και δεξιότητες των οπαδών αλλά και από τη διαχείριση διαφορετικών συμπεριφορών, συναισθημάτων και αξιοποίηση απόψεων (Bass, 1990).

2.3.2.5. Εξατομικευμένη υποστήριξη

Η Εξατομικευμένη Υποστήριξη «παρέχει προσωπική προσοχή, αντιμετωπίζει κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά, συμβουλεύει και προπονει» (Bass, 1990). Λέγοντας εξατομικευμένη υποστήριξη, εννοούμε την υποστήριξη που παρέχει ο ηγέτης ξεχωριστά σε κάθε άτομο του οργανισμού και αφορά στις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες αλλά και τις δυνατότητες του. Η εξατομικευμένη υποστήριξη περιλαμβάνει την ξεχωριστή ενίσχυση και βοήθεια σε κάθε εργαζόμενο, έχοντας ως γνώμονα την εκτίμηση και τον σεβασμό της προσωπικότητάς του. Στόχος της εξατομικευμένης υποστήριξης είναι η βελτίωση των δυνατοτήτων και η απόδοσή τους στο μέγιστο βαθμό (Khasawneh, et al., 2012).

2.3.3. Χαρακτηριστικά των μετασχηματιστικών ηγετών

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες:

- a. Αναπτύσσουν και βελτιώνουν τα ενδιαφέροντα των εργαζομένων τους.

β. Κερδίζουν την εμπλοκή των οπαδών τους και τη δέσμευσή τους στους κοινούς σκοπούς και το όραμα της ομάδας.

γ. Κινητοποιούν όλους τους εργαζομένους να νοιάζονται για το κοινό καλό και συμφέρον της ομάδας. (Bass, 1990)

Όλα τα παραπάνω κερδίζονται είτε μέσω της χαρισματικής φύσης του ηγέτη να εμπνέει, είτε μέσω της βαθιάς κατανόησης του συναισθηματικού κόσμου των οπαδών του, είτε μέσω της κινητοποίησης των εργαζομένων σε διανοητικό επίπεδο.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν νέες τεχνικές και εμπλουτίζουν τον τρόπο αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων. Στοχεύουν στη συνεχή βελτίωση των συνεργατών τους επιλέγοντας στρατηγικές κατάλληλες για κάθε περίπτωση. Εμφανίζουν ένα χαρακτήρα υπομονετικό και τολμούν για την επιτυχία προωθώντας καινοτόμα προγράμματα με το βλέμμα στραμμένο στην αλλαγή του σχολείου.

2.3.4. Η μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Leithwood (1994) υπάρχουν οχτώ διαστάσεις στην εκπαιδευτική μετασχηματιστική ηγεσία:

- α. Οικοδόμηση του κοινού σχολικού οράματος.
- β. Στοχοθεσία.
- γ. Διανοητική κινητοποίηση.
- δ. Εξασφάλιση εξατομικευμένης στήριξης.
- ε. Σχεδιασμός θεμιτών πρακτικών και σημαντικών αξιών οργάνωσης.
- στ. Επιδίωξη υψηλών προσδοκιών.
- ζ. Καλλιέργεια δημιουργικής κουλτούρας.
- η. Δημιουργία προϋποθέσεων για τη συμμετοχή όλων στις αποφάσεις του σχολείου.

2.3.5. Κριτική της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Σύμφωνα με τις έρευνες, η μετασχηματιστική ηγεσία αφορά περισσότερο μία αποτελεσματική ηγεσία που σχετίζεται με τις προσπάθειες του ηγέτη να απογειώσει τις δυνατότητες και τις προσπάθειες των μελών του οργανισμού.

Οι επικριτές της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναφέρονται στο ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης υπερτονίζει τη διαδρομή, τη διαδικασία με την οποία οδηγείται ο οργανισμός στην αποτελεσματικότητα και όχι το αποτέλεσμα αυτό καθ' αυτό. Παράλληλα αναφέρουν τον κίνδυνο που ελλοχεύει η ύπαρξη μιας ισχυρής προσωπικότητας να μετατραπεί σε αυταρχική

(Bolman, & Deal, 1984). Προβληματισμό επίσης προκαλεί η δυνατότητα ανάπτυξης μετασχηματιστικών πρακτικών από ηγέτες που είναι κομμάτι ενός συγκεντρωτικού, καθυποκειμένου εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο οι διευθυντές είναι γραφειοκρατικοί διεκπεραιωτές και «υπηρετές» των εκ των άνωθεν εντολών συγκεκριμένων πολιτικών. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια αυτονομίας και χάραξης οράματος με κατεύθυνση την αποτελεσματική αλλαγή του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

2.4. Η Συναλλακτική ηγεσία

2.4.1. Ορισμός, χαρακτηριστικά και λειτουργίες της συναλλακτικής ηγεσίας

Η συναλλακτική ηγεσία είναι το μοντέλο ηγεσίας που εστιάζει στην εκατέρωθεν ανταλλαγή υποσχέσεων μεταξύ ηγετών και υφισταμένων για παροχή ανταμοιβών ή προσπορισμό ωφελειών, που θα προκύψουν απ' την αμοιβαία ικανοποίηση των συμφωνιών που έχουν συνυπολογηθεί (Bass, 1990). Κατ' αυτήν την έννοια η συναλλακτική ηγεσία χρησιμοποιεί το γραφειοκρατικό μηχανισμό προκειμένου να καταφέρει να φέρει σε πέρας τις εργασίες που επιθυμεί, ενώ βασίζει όλη τη δομή της σε ένα ευρύ σύστημα αμοιβών - ποινών (Tracey & Hinkin, 1998).

Η ενασχόληση της συναλλακτικής ηγεσίας με ζητήματα διεκπεραίωσης της γραφειοκρατίας και αντιμετώπισης της καθημερινότητας τη συσχετίζει σε μεγάλο βαθμό με τη διοικητική ηγεσία (Harris, 2005). Ο ηγέτης στη συναλλακτική ηγεσία παρακολουθεί συνεχώς τους υφισταμένους τους και αξιολογεί τις προσπάθειες που καταβάλλουν. Η παρέμβασή του αφορά σε εξαιρετικές μόνο περιπτώσεις, όταν οι υφιστάμενοι παραβιάζουν κατάφωρα συμφωνημένα πρότυπα και οι διαδικασίες (Bass, 1990).

Η συναλλακτική ηγεσία λοιπόν είναι κατά κάποιο τρόπο η εφαρμογή ενός δίπολου, που στη μια άκρη του έχει τον ηγέτη και στην άλλη τον ακόλουθο. Φυσικά, η σχέση αυτή είναι άνιση, καθώς ο ηγέτης είναι ανώτερος ενώ ο ακόλουθος εξαρτάται άμεσα απ' αυτόν (Harris, 2005). Ο ηγέτης αναθέτει διάφορα καθήκοντα στον ακόλουθο, τα οποία αυτός προσπαθεί να ολοκληρώσει, διότι γνωρίζει ότι τότε ο ηγέτης θα ανταμείψει τις προσπάθειές του με υλικές ή ηθικές αμοιβές (Πασιαρδής 2004). Προκειμένου μάλιστα, οι προσπάθειες να είναι πιο εντατικές και να επιφέρουν οπωσδήποτε αποτελέσματα, ο ηγέτης προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα σ' αυτόν και τον ακόλουθο, ώστε να τον δεσμεύσει και ηθικά. Καθοριστικό ρόλο σ' αυτήν την προσπάθειά τους έχει η

αντίληψη με ακρίβεια των επιθυμιών ή των αναγκών που ενδέχεται να έχει ο υφιστάμενος και των οποίων την ικανοποίηση φροντίζει ο ηγέτης να συνδέσει με την επίτευξη συγκεκριμένων ανταλλαγμάτων (Πασιαρδής 2004).

Παράλληλα παρακολουθεί ασφυκτικά όλες τις ενέργειες που καταβάλλουν οι εργαζόμενοι και τις αξιολογεί. Παρεμβαίνει μόνο όταν ένα λάθος έχει ήδη γίνει και ο εργαζόμενος δεν επιδεικνύει καμιά πρόθεση συμμόρφωσης, ώστε να μην ξανασυμβεί (Antonakis et al., 2007).

2.4.2. Κριτική της συναλλακτικής ηγεσίας

Παρότι η συναλλακτική ηγεσία φαίνεται να μην έχει σημαντική επιρροή στην αποτελεσματικότητα των μαθητών, όμως αποτελεί ένα σημαντικό μοντέλο διοίκησης καθώς αποτελεί ένα σημείο αναφοράς για τους μελετητές που θέλουν να κατανοήσουν πώς εξελίχθηκαν οι διάφορες αλλαγές που άλλαξαν οργανωτικά και αναπτυξιακά τα σχολεία (Harris, 2005).

Ωστόσο, εστιάζοντας αδρομερώς στη λειτουργία αυτού του μοντέλου ηγεσίας διακρίνουμε μια εστίαση σε τεχνικές αμφιβόλου αποτελέσματος όπως οι κυρώσεις, ενώ και ο αντίποδας των αμοιβών μοιάζει εξίσου προβληματικός καθώς ο ηγέτης δεν είναι πάντα σε θέση να παρέχει ανταμοιβές. Ακόμη μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η απάθεια την οποία δημιουργεί στους υφισταμένους για ζητήματα που σχετίζονται με την εργασία τους αλλά δεν αποδίδουν σ' αυτούς κάποιο όφελος. Οι υφιστάμενοι στην περίπτωση αυτή μοιάζουν να κινητοποιούνται μόνο όταν διακρίνουν το δέλεαρ ενός άμεσου οφέλους (Bush, 2007). Αυτό συμβαίνει επειδή καλλιεργείται αυτή η αντίληψη απ' τον ηγέτη, ο οποίος δεν φροντίζει να εγγράψει την προοπτική ενός οράματος που θα αποφέρει μια πιο μακρόχρονη δέσμευση βασισμένη σε αξίες. Συμπερασματικά, η συναλλακτική ηγεσία είναι ένα μοντέλο ηγεσίας το οποίο αν τεθεί αυτόνομο είναι παρωχημένο, αλλά μπορεί να λειτουργήσει θετικά αν λειτουργήσει συμπληρωματικά ενός άλλου μοντέλου ηγεσίας.

2.5. Η Διανεμημένη ή Κατανεμημένη ηγεσία

2.5.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της διανεμημένης ή κατανεμημένης ηγεσίας

Η διανεμημένη ή κατανεμημένη ηγεσία αναφέρεται στις διαδικασίες με τις οποίες η ηγεσία παύει να αποτελεί μονοπώλιο ενός ατόμου, του ηγέτη και γίνεται κοινή πρακτική

κατανεμημένη μεταξύ πολλών ατόμων (Spillane et.al, 2004) ή ενσωματώνει πολλές ομάδες και άτομα (Πασιαρδής, 2012).

Συνεπώς, η ηγεσία διενεργείται μέσα από την αλληλεπίδραση των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τους υφισταμένους τους, δηλαδή σε μια ουσιαστική μετατόπιση ηγετικών αρμοδιοτήτων σε άτομα τα οποία μέχρι εκείνη την ώρα και εξαιτίας της θέσης τους είναι αμέτοχα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Spillane, 2007).

Βάσεις στις οποίες οικοδομείται η θεωρία της διανεμημένης ηγεσίας είναι η αποδοχή της άποψης ότι η συμμετοχή κάνει πιο αποτελεσματικό έναν οργανισμό, ότι ο διαμοιρασμός αυτός είναι συμβατός με δημοκρατική νοοτροπία και αρχές καθώς και ότι η δύναμη και η επιρροή που προέρχεται απ' την εξουσία είναι διαθέσιμη σε διοικητικό επίπεδο δε οποιονδήποτε εμπλεκόμενο το επιθυμεί, προκειμένου να συμβάλλει στον κοινό στόχο και την ολοκλήρωση του οργανισμού (Leithwood et al., 1999).

Γενικότερα, η ηγεσία διαπνέεται απ' την εντύπωση πως η συμμετοχή πολλών ατόμων στην άσκηση της δύναται να βελτιώσει τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας (Bush & Glover, 2003). Κατ' αυτήν την έννοια η διανεμημένη ηγεσία εμφανίζεται στη βιβλιογραφία και ως συνηγεσία (co-leadership) (Lindah, 2008), ή ηγεσία ενδυνάμωσης (empowerment leadership) (Yingying, 2015) ή αυτοηγεσία (self-management) (Manz & Sims, 1980) ή υπηρετική ηγεσία (servant leadership) (Greenleaf & Spears, 1998).

Παρά τους πολλαπλούς ορισμούς ωστόσο, η έννοια της διανεμημένης ηγεσίας υποβαθμίζεται συνειδητά ή ασυνείδητα, καθώς η πίστη στον μοναδικό διευθυντή που διοικεί μόνος του μια επιχείρηση ή έναν οργανισμό, αναφέρεται στην έννοια της παραδοσιακής ηγεσίας, η οποία συνδέεται με μονοπρόσωπη ηγεσία και με την οποία έχει δομηθεί ολόκληρος ο δυτικός πολιτισμός (Spillane et al., 2007).

2.5.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην κατανεμημένη ηγεσία

Απ' όσα αναφέρθηκαν παραπάνω διαφαίνεται μια υποχώρηση του ρόλου του διευθυντή στην άσκηση εξουσίας κατά την εφαρμογή κατανεμημένης ηγεσίας. Στην πραγματικότητα όμως συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Ο ρόλος του ηγέτη και η προοπτική του ρόλου αυτού ούτε μειώνονται ούτε υποσκάπτονται εξαιτίας της παραχώρησης μέρους των εξουσιών του. Σ' αυτό το μοντέλο ηγεσίας ο εκάστοτε ηγέτης επιλέγει να δεσμεύσει και να καταστήσει ουσιαστικά συνυπεύθυνους άλλους συμμετέχοντες στον οργανισμό, όχι για να αποφύγει τις ευθύνες του ή να τις μοιραστεί, αλλά για να αποκομίσει τις μεγαλύτερες δυνατές ωφέλειες

για τον οργανισμό. Πρόκειται δηλαδή για μια ηγετική ομάδα με ένα τυπικό και ένα ή περισσότερα άτυπα μέλη, τα οποία μοιράζονται την άσκηση της εξουσίας αλλά με κοινό στόχο (Spillane et al., 2007). Ο ρόλος του τυπικού ηγέτη στην περίπτωση αυτή, δεν είναι άλλος από συντονιστικός αρχικά, καθώς διαμοιράζει στους άλλους, άτυπους ηγέτες ρόλους, αρμοδιότητες και ευθύνες και σε δεύτερη φάση ως συνεκτικός δεσμός που συνενώνει δράσεις και πρακτικές και τις κατευθύνει στον κοινό στόχο, επιδιώκοντας τη δημιουργία κοινής συναντίληψης και κουλτούρας και αξιοποιώντας στο έπακρο τις δεξιότητες κάθε άτυπου ηγέτη (Harris, 2005; Hulpria & Devos, 2010).

Ο διαμοιρασμός της διοικητικής εξουσίας από τον εκάστοτε διευθυντή σήμερα είναι πολύ εύκολο να εξηγηθεί ως πρακτική, καθώς η πολυσχιδία του ρόλου τείνει να καθιερώσει την πρακτική αυτή. Αυτό διαφαίνεται καλύτερα αν στοχαστεί κανείς με ποιο μοντέλο διοικητικής ηγεσίας διοικείται σήμερα ένα σχολείο: ο διευθυντής είναι εκπαιδευτικός ηγέτης επειδή έχει την ευθύνη της καθοδήγησης στη διδασκαλία και τη μάθηση, μετασχηματιστικός ηγέτης, επειδή επιδιώκει αλλαγές στις δομές της εκπαίδευσης, διοικητικός ηγέτης, επειδή χειρίζεται την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας, ενώ ενσωματώνει στοιχεία και απ' όλους τους άλλους τύπους ηγεσίας με σημαντικότερους τους τύπους της διαπροσωπικής ηγεσίας και της ηγεσίας που υπηρετεί. Η ενσωμάτωση όλων αυτών των ρόλων και των αρμοδιοτήτων σε ένα μόνο πρόσωπο καθιστά τη θέση αυτή δυσλειτουργική και τελικά προβληματική. Η λύση ενδέχεται να κρύβεται στο διαμοιρασμό αρμοδιοτήτων, που θα απαλύνουν αφενός το έργο του τυπικού διευθυντή, θα εισπράξουν αφετέρου τα οφέλη απ' τα ιδιαίτερα ατομικά προσόντα κάθε άτυπου διευθυντή (Μπινιάρη, 2012).

Η εφαρμογή της παραπάνω προοπτικής βέβαια, προϋποθέτει την υψηλή εποπτεία από τον τυπικό διευθυντή, ο οποίος αποτελεί τον συνεκτικό κρίκο των διαμοιρασμένων εξουσιών, των προσώπων, αλλά και των πρακτικών, που όλα μαζί αλληλεπιδρούν στοχεύοντας σε ένα κοινό όραμα. Απ' την άποψη της ανάληψης εξουσιών επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό η δέσμευση των άτυπων ηγετών στην αποστολή και το όραμα του σχολείου, το οποίο καλούνται να υπηρετήσουν προτάσσοντας τις δικές τους ατομικές δυνατότητες κι απ' την άποψη της εκχώρησης των εξουσιών απαλύνεται το βεβαρυμμένο πρόγραμμα του τυπικού ηγέτη, ο οποίος όμως διατηρεί το δικαίωμα στην χάραξη των γενικών πλαισίων στα οποία θα κινηθεί η συλλογική ηγεσία, στην προώθηση του οράματος της σχολικής μονάδας αλλά και της τελικής απόφασης σε περιπτώσεις εκτροπής απ' το στόχο ή διαφωνιών για ενέργειες και προοπτικές του σχολείου (Wallace, 2001; Μπινιάρη, 2012).

2.5.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην κατανεμημένη ηγεσία

Η ηγεσία των εκπαιδευτικών ασκείται διμερώς, απ' τη μια ως ηγέτες και καθοδηγητές της τάξης τους κι απ' την άλλη στα πλαίσια συνεργατικών ή ομαδικών εργασιών με συναδέλφους τους, όπου και εκεί εναλλάσσονται σε ηγετικούς ρόλους. Δεν μπορούμε όμως, να κατατάξουμε τις εργασίες αυτές στο σύνολό τους στα πλαίσια της διανεμημένης ηγεσίας, καθώς για να ενταχθούν σ' αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να συνδέονται με αλλαγές στην οργάνωση της σχολικής μονάδας (Harris, 2004). Με άλλα λόγια, στη διανεμημένη ηγεσία ο ρόλος κάθε εκπαιδευτικού είναι διευρυμένος και πολυδιάστατος και ξεπερνά το επίπεδο της διδασκαλίας στην τάξη ή την τυχαία συνεργασία. Στην ουσία καλούνται να αποτελέσουν τους ηγέτες ενός οργανισμού που επιδιώκει να αλλάξει και από κοινού να επιτύχει τους στόχους του, μέσα από μια διαρκή επικοινωνία κι αλληλεπίδραση (Bennet et al., 2003). Επιπλέον, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομάδες επαγγελματικού ενδιαφέροντος ή συλλόγους δίνει νέες διαστάσεις στην έννοια της ηγεσίας που μπορούν να ασκήσουν, καθώς η νέα της μορφή ενδέχεται να περιλαμβάνει μεγαλύτερο εύρος αρμοδιοτήτων και μεγαλύτερο κοινό στο οποίο αφορά (μαθητές, συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, γονείς, άλλα μέλη που δρουν σε σχέση με το σχολείο).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διαστάσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία:

- α. την επιρροή στη σχολική τάξη ή το σχολείο ευρύτερα σε μαθητές και συναδέλφους τους,
- β. την εξυπηρέτηση των απαραίτητων για τη λειτουργία του σχολείου αναγκών, και
- γ. την ομαδικότητα και τη συνεργασία στα πλαίσια ομάδων συνεργασίας (Katzenmeyer & Moller, 2001).

2.5.4. Ο ρόλος των μαθητών στην κατανεμημένη ηγεσία

Η διανεμημένη ηγεσία μπορεί να προσδώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναλάβουν την ηγεσία του σχολείου και να το διαμορφώσουν μαζί με άλλους τυπικούς ή άτυπους ηγέτες όπως αυτοί επιθυμούν, στους περισσότερους τουλάχιστον τομείς του. Αυτό μπορεί να συμβεί διότι μέσω της ηγεσίας που θα τους παραχωρηθεί θα αποκτήσουν τη δυνατότητα άμεσης έκφρασης των προβληματισμών τους, ενώ ταυτόχρονα θα έχουν άποψη για το τι πρέπει να γίνει για να αντιμετωπιστούν τα όποια προβλήματα. Οι ίδιοι θα αναλάβουν ευθύνες και θα επιτελέσουν δράσεις που θα συνδέονται με τους τρόπους διδασκαλίας, τη μάθηση και την

αξιολόγησή τους, τους κανόνες και την πειθαρχική αντιμετώπιση της παράβασής τους, τη διοργάνωση εκδηλώσεων ή άλλων δράσεων που θα προωθήσουν την καινοτομία στη γνώση και την οργάνωση, τη συνδιαμόρφωση με τους εκπαιδευτικούς της στοχοθεσίας της σχολικής μονάδας (Μπινιάρη, 2012).

Η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία να ηγηθούν σε κάποιους τομείς της σχολικής δραστηριότητας ουσιαστικά βάζει τέλος στην αντίληψη πως αποτελούν στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λειτουργούν μόνο ως ακροατές. Άλλωστε, ο νόμος για τα πενταμελή και δεκαπενταμελή σχολικά συμβούλια, τους παρέχει ουσιαστικό λόγο και ρόλο, με συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και την καθημερινή πρακτική του σχολείου. Οι μαθητές καλούνται να ανασύρουν τις εσωτερικές εκείνες δυνάμεις που ενεργοποιώντας τις θα συντελέσουν ως εσωτερικά κίνητρα στην παρώθηση για καλύτερη διδασκαλία και μάθηση, αποδοχή των στόχων και πίστη σε κανόνες και διαδικασίες, μέσα από μια αυτοδέσμευση, καθώς οι ίδιοι θα είναι οι συνδημιουργοί της μορφής που θα έχει το σχολείο τους [Υ.Α. υπ' αριθμ. 23613/6/Γ2/4094/23.09.1986 (ΦΕΚ 619/25-09-1986,τ. Β')].

2.5.5. Ο ρόλος των γονέων στην κατανεμημένη ηγεσία

Η ενεργή δραστηριοποίηση των γονέων στη λειτουργία μέσω της οποίας τα παιδιά τους μαθαίνουν, θεωρείται κύρια και αναγκαία συνθήκη προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση και η αποδοτικότητα της. Η σημερινή πρακτική ωστόσο, αντιμετωπίζει τους γονείς ως αναγκαίο κακό, τη χαρακτηρίζει η αμοιβαία καχυποψία και περαιώνεται με τυπικές διαδικασίες, κατά τις οποίες οι γονείς μπορούν να παρακολουθήσουν τις σχολικές εορτές, να ενημερωθούν για την πρόοδο και τις βαθμολογικές επιδόσεις των παιδιών τους, να έρθουν αντιμέτωποι με τον ψόγο για μια προβληματική συμπεριφορά του παιδιού τους ή να το παραλάβουν μετά από έναν τραυματισμό του. Αυτό απομακρύνει τις δύο πλευρές, δασκάλους και γονείς, τραυματίζουν τη σχέση τους και δημιουργούν κλίμα ανταγωνισμού που εμφορείται από τις προσπάθειες που αμφότερες οι πλευρές καταβάλλουν για μείωση του άλλου και επίδοση ευθυνών.

Όμως, επειδή οι δύο πλευρές αποτελούν στην ουσία ένα δίπολο του ίδιου ζητήματος η συνεργασία τους θα πρέπει να είναι καθημερινή και εντατική. Οφείλουν συνεπώς οι δυο πλευρές να άρουν τις επιφυλάξεις τους και την κακή διάθεση έναντι του άλλου μέρους και να συνεργαστούν επ' ωφελεία των μαθητών, συναποδεχόμενοι την ηγεσία του άλλου στο μέρος της ημέρας που του αναλογεί. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσεγγίσουν τους γονείς και να τους καθοδηγήσουν αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα δραστηριοποιηθούν σωστά στη

μάθηση των παιδιών τους, ενώ οι γονείς θα συμβάλλουν με την επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, την παροχή εθελοντικής εργασίας όταν και αν αυτή χρειαστεί, τη δημιουργική συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που καθορίζουν το μέλλον της σχολικής μονάδας και τη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι, στο οποίο θα τονίζεται η αξία της μάθησης και θα επαινούνται οι προσπάθειες του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση αυτή (Μπινιάρη, 2012).

Για να επιτευχθεί όμως η ανάληψη άτυπων ηγετικών ρόλων απ' τους γονείς θα πρέπει ο διευθυντής ως τυπικός ηγέτης του σχολείου, να διαμορφώσει ένα κλίμα συνεργασίας, ομοψυχίας, επικοινωνίας και διαφάνειας, όπου όλοι οι φορείς της εκπαίδευσης θα κληθούν να συνυπάρξουν και να συνεισφέρουν στην επιδίωξη ενός κοινού οράματος για τη σχολική μονάδα.

2.5.6. Συνεργατικό κλίμα - συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

Οι ομάδες που συνεργάζονται στην ηγεσία κατά το μοντέλο της διανεμημένης ηγεσίας λειτουργούν στη βάση κανόνων που έχουν συμφωνηθεί από πριν, ώστε κάθε ρόλος να είναι διακριτός και να μην υπάρχουν επικαλύψεις ή δυσλειτουργίες, ενώ τα όποια προβλήματα ανακύπτουν αντιμετωπίζονται στη βάση του σεβασμού και της εμπιστοσύνης στον άλλον, με συζήτηση και διαρκή επικοινωνία. Συνεπώς, οι αποφάσεις που προκύπτουν αφορούν κοινές αξίες για τις οποίες όλα τα συμβαλλόμενα μέρη δεσμεύονται στην υλοποίησή τους (Heller et al., 1995).

Η συμμετοχή όλων των μελών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι καθοριστικό στοιχείο της διανεμημένης ηγεσίας. Προκειμένου να καταλήξουν τα συμβαλλόμενα μέρη σε μια κοινή απόφαση θα κατατεθούν προτάσεις και απόψεις, θα συγκρουστούν επιχειρήματα και θα καταλήξουν σε μια γόνιμη, καινοτόμο σύνθεση, η οποία θα προκύψει ως προϊόν αλληλεπίδρασης.

Η σημαντικότητα μιας τέτοιας διαδικασίας ανακλά στην καθημερινή λειτουργική πρακτική της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στα σχολικά αποτελέσματα (Somech, 2010). Η σχολική μονάδα κερδίζει απ' αυτή την πρακτική την εισαγωγή καινοτόμων προτάσεων που ωθούν την εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιώνουν την παραγωγικότητα και την ποιότητά της, οργανώνουν τη σχολική μονάδα σε διαφορετικά πρότυπα, καλλιεργεί κλίμα μάθησης και συνεργασίας το οποίο διαμορφώνει συμπεριφορές υπέρβασης των στενών ορίων που κάθε ρόλος προδιαγράφει.

Οφέλη ανακύπτουν και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου καθώς το άγχος τους περιορίζεται λόγω της ενεργής συμμετοχής και με τον τρόπο αυτό λαμβάνουν ικανοποίηση από την εργασία τους καθώς βελτιώνεται η ποιότητα του εργασιακού τους βίου. Η δέσμευση σε κοινούς στόχους τέλος, ενισχύει τα εσωτερικά τους κίνητρα με αποτέλεσμα να επιδιώκουν και τελικά να επιτυγχάνουν υψηλότερη απόδοση κατά την εκπόνηση του έργου τους.

2.5.7. Κριτική της διανεμημένης ηγεσίας

Οι επιστημονικές έρευνες για το μέγεθος της επίδρασης της ηγεσίας στη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και την αποτελεσματικότητα του σχολείου καταδεικνύουν ότι η επίδραση αυτή μεγιστοποιείται όταν η ηγεσία γίνεται συμμετοχική και διανέμεται σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία (Leithwood et al., 2006). Οι έρευνες πιστοποιούν ότι η διανομή της ηγεσίας επιδρά θετικά στις μαθητικές επιδόσεις αλλά και στην αποτελεσματικότητα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Harris, 2004).

Τελικά, φαίνεται πως η διανεμημένη ηγεσία διαμορφώνει το κατάλληλο πλαίσιο στο οποίο μπορεί κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας να αναπτυχθεί ατομικά ή συλλογικά και να επιβεβαιώσει ή να ενσωματώσει συλλογικές αξίες που με τη σειρά τους οδηγούν σε συλλογικές πρακτικές. Η εφαρμογή των πρακτικών αυτών απ' τα ίδια άτομα που τις αποφάσισαν αυξάνει τη δέσμευσή τους για εφαρμογή, καθώς μεταβάλλονται πλέον τα εσωτερικά τους κίνητρα. Παράλληλα, οι κοινές αποφάσεις συμβάλλουν στην επικοινωνία, στη διάχυση γνώσεων, εμπειριών, ιδεών, καλών πρακτικών που βρίσκουν πεδίο εφαρμογής κάτω απ' την εποπτεία κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας. Η δημοκρατικότητα στη λήψη των αποφάσεων προωθεί αλλαγές που ήταν αδύνατο να γίνουν αν οι αποφάσεις ήταν μονοδιάστατες, ενώ ο διαμοιρασμός των αρμοδιοτήτων επιταχύνει την εφαρμογή τους, ενώ ταυτόχρονα αίρει αιτιάσεις που παραδοσιακά στόχευαν στον τυπικό ηγέτη και τις αποφάσεις του. Παράλληλα, η καλή συνεργασία δίνει άλλες προοπτικές και στους εκπαιδευτικούς καθώς μειώνει το εργασιακό άγχος και προσδίδει ένα χαρακτήρα ομοιογένειας και ομοφωνίας έναντι των επιδιωκόμενων στόχων (Sergiovanni, 1984).

Με τον τρόπο αυτό απαλύνεται το έργο του τυπικού διευθυντή, εξασφαλίζεται η εφαρμογή κάθε συναποφασιζόμενης πρακτικής από κατάλληλους ανθρώπους, μεμονωμένα ή ως ομάδα, παρέχεται βοήθεια σε κάθε μέλος να αναπτυχθεί ως προσωπικότητα ή στην περίπτωση των εκπαιδευτικών εργασιακά, καθώς συνάδει με υψηλά επίπεδα παρακίνησης των μελών της σχολικής ομάδας (Storey, 2004).

2.6. Η Ηθική ηγεσία

2.6.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της ηθικής ηγεσίας

Ο ορισμός της ηθικής ηγεσίας δίνεται σε αντιπαραβολή με τη λογική με την οποία διοικείται μια επιχείρηση. Στην περίπτωση της επιχείρησης αναφερόμαστε σε μια κερδοσκοπικού χαρακτήρα οργάνωση που στοχεύει στο κέρδος και όλη της η οργανωτική δομή, η στοχοθεσία και η προοπτική περιστρέφονται και κατευθύνονται απ' αυτό. Οι επιλογές στρατηγικών αποσκοπούν πάντα να πολλαπλασιάσουν την απόδοση παραγωγικά και να μεγιστοποιήσουν τις πωλήσεις και τα κέρδη, ενώ η ηθική που διέπει τις στρατηγικές αυτές είναι ελάχιστα ή και παντελώς αδιάφορη. Η ηγεσία στην περίπτωση αυτή είναι καθετοποιημένη και η όποια συμμετοχική δράση καθορίζεται απ' τη δυνατότητα ή μη να προκύψει ένα κέρδος για την επιχείρηση.

Στην περίπτωση του σχολείου όμως, η στόχευση διέπεται από μια ηθική χροιά και δεν αφορά μόνο την ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που θα αποφέρουν ένα σίγουρο εργασιακό μέλλον, αλλά επιδιώκει να επιδιώξουν οι μαθητές αρχές, βάσει των οποίων θα προχωρήσουν στη ζωή τους. Κύρια μελήματα στην περίπτωση αυτή αποτελούν η συνεργασία, η ομαδικότητα, η ατομική ανάπτυξη της προσωπικότητας, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, η δημοκρατία στη λήψη αποφάσεων και η ελευθερία λόγου και σκέψης (Wong, 1998).

Σημαντική είναι και η διαφορά μεγέθους των δύο οργανισμών που καθορίζει και τον τρόπο λειτουργίας του. Πιο συγκεκριμένα, μια επιχείρηση λόγω του μεγάλου αριθμού των αντικειμένων με τα οποία ασχολείται και το πλήθος των ετερόκλητων υπαλλήλων, απαιτεί σφιχτή οργανωτική δομή και αναπόφευκτα μεγάλη γραφειοκρατία. Ο έλεγχος είναι πολυπρόσωπος, ασκείται πάντα κάθετα, από πάνω προς τα κάτω, είναι πολυδαίδαλος, καθώς αφορά, συνήθως, σε περισσότερα από ένα τμήματα της επιχείρησης, μιας που η δουλειά του ενός είναι τις περισσότερες φορές συνέχεια και απόρροια της δουλειάς του προηγούμενου υπαλλήλου ή εργάτη. Την κεντρική διαχείριση του οργανισμού έχει ένα πρόσωπο, ο εκτελεστικός διευθυντής, ο οποίος μπορεί να είναι υπόλογος στη σύνοδο των μετόχων ή όχι.

Το σχολείο είναι σαφέστατα μικρότερος οργανισμός απ' την επιχείρηση. Κατά συνέπεια οι απρόσωπες σχέσεις της επιχείρησης μπορούν στην περίπτωση του σχολείου να είναι ένθερμες διαπροσωπικές σχέσεις και η απόσταση της ηγεσίας απ' το προσωπικό που υπάρχει στην επιχείρηση να μικραίνει ή και να μηδενίζεται στο σχολείο. Μάλιστα, η επικοινωνία αυτή, επειδή δεν εμπεριέχει τον πειθαναγκασμό του φόβου αλλά το παράδειγμα, την κατά πρόσωπο

συζήτηση και την πειθώ δια του διαλόγου, τις περισσότερες φορές είναι και η πλέον αποτελεσματική.

Οι μορφές που μπορεί να πάρει η ηγεσία κατά την ηθική ηγεσία είναι πέντε: γραφειοκρατική, ψυχολογική, λογικο-τεχνική, επαγγελματική και ηθική (Sergiovanni, 1992). Απ' αυτές η γραφειοκρατική είναι η πλέον κατάλληλη για τις επιχειρήσεις διότι στοχεύει στην πραγμάτωση στόχων δίχως να νοιάζεται για την ηθική διάστασή τους, αλλά στο σχολείο κρίνεται ως ακατάλληλη για να αναπτύξει μια ηθική διαχείριση της σχολικής μονάδας, καθώς σκοπεύει στον έλεγχο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών και στη συσχέτιση κατανομής αρμοδιοτήτων με την περαίωση των στόχων και τα αποτελέσματα.

Η ηθική διάσταση της ηγεσίας γίνεται επίσης εύκολα αντιληπτή στο παράδειγμα μια σκληρής απόφασης που λαμβάνει ο ηγέτης μιας επιχείρησης και αφορά σε κάποιον υπάλληλό του. Ο ηγέτης βλέπει στην περίπτωση αυτή ένα γρανάτζι της μηχανής για το οποίο απαιτείται αλλαγή και είναι άτεγκτος επειδή δε λαμβάνει υπόψη του τις ανθρώπινες διαστάσεις και προεκτάσεις της απόφασής του.

Αντίθετα, στο σχολείο κάθε απόφαση που αφορά σε κάποιον μαθητή είναι μια συλλογική απόφαση που επειδή έχει ηθικό αντίκτυπο στον μαθητή λαμβάνεται με γνώμονα την ωφέλεια που θα προκύψει για τον μαθητή απ' την απόφαση αυτή των εκπαιδευτικών και ποτέ με γνώμονα την τιμωρία. Οι λόγοι για τους οποίους το σχολείο προβαίνει στην απόφαση αναλύονται διεξοδικά στο μαθητή και στους γονείς του, τονίζοντας την ωφέλεια που θα προκύψει απ' αυτήν στη ζωή του παιδιού, επειδή πρέπει να σχηματιστεί ένας δεσμός εμπιστοσύνης ανάμεσα στα δυο μέλη της σχολικής κοινότητας.

Αλλά και η ψυχολογική θεώρηση δεν επαρκεί για να προσδώσει μια ηθική διάσταση στην ηγεσία, διότι η ανάγκη παροχής κινήτρων που πρεσβεύει ως θεμελιώδη η ψυχολογία συνεπάγεται την επιβράβευση και τον έπαινο. Αυτή η σχέση όμως έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τις ηθικές αξίες του ανθρώπου που τον θέλουν να ενεργεί μόνο βάσει των αξιών και της ηθικής του κι όχι επειδή προσδοκά την επιβράβευση.

Ακατάλληλη κρίνεται και η τεχνικο-λογική, η οποία, επειδή απορρέει απ' τις κοινωνικές επιστήμες, προσπαθεί να εξηγήσει τις ανθρώπινες ενέργειες με βάσει χαρακτηριστικά κοινωνιολογικά, τα οποία παραβλέπουν το πολυδιάστατο της ανθρώπινης προσωπικότητας που εμπεριέχει και την ηθική, και θεωρούν πως όλα μπορούν να εξηγηθούν κάτω από το κοινωνιολογικό πρίσμα, δημιουργώντας συσχετίσεις ευθείας αντιστοίχισης, κάτι που στην πραγματικότητα δεν ισχύει (Sergiovanni, 1992).

Τελικά, αποτελεσματική ηγεσία είναι εκείνη που συνδυάζει την επαγγελματική και την ηθική διάσταση στην άσκηση των καθηκόντων της. Ο αληθινός ηγέτης δεν είναι ο γραφειοκρατικός διεκπεραιωτής ή ο άνθρωπος που θα ορίζει τους κανόνες και θα επιβάλλει ποινές ή θα παρέχει αμοιβές. Αληθινός ηγέτης είναι εκείνος που συνειδησιακά επιλέγει να εμπλακεί με την καθημερινότητα της σχολικής ζωής σε όλα τα επίπεδα, που συνεργάζεται, προτείνει, αναλύει, προτρέπει, διαφωνεί ή συμφωνεί με τους συναδέλφους του και τελικά, αντλεί απ' τη συνεργασία αυτή τις δυνάμεις για να αλλάξει το σχολείο, πετυχαίνοντας παράλληλα τους στόχους που έχει ορίσει (Sergiovanni, 1992).

Άρα ηθική ηγεσία είναι η ηγεσία που, όπως και η μετασχηματιστική ηγεσία, επιδιώκει να επιτύχει τους στόχους της χρησιμοποιώντας πρακτικές που χαρακτηρίζονται από υψηλού επιπέδου ηθική, οι οποίες παράλληλα επιδιώκουν να προσδώσουν έναν χαρακτήρα αλλαγής και μετασχηματισμού, καθώς βασίζονται στην πολυεπίπεδη συνεργασία όλων των παραγόντων, την ομαδικότητα και τη συμμετοχικότητα στο διοικητικό έργο (Burns, 1978).

Η ηθική ηγεσία συνδέεται άμεσα επίσης με τον προσωπικό βίο κάθε ηγέτη, θέτοντας υπό κρίση τις ηθικές του αξίες. Ο ηγέτης οφείλει να διαπνέεται καθημερινά όχι μόνο απ' το πνεύμα της νομιμότητας αλλά κι απ' το πνεύμα της ηθικής, προτάσσοντας τις ηθικές του αξίες σε κάθε διάσταση του έργου του. Ο ηθικός ηγέτης εξασφαλίζει συνθήκες ισότητας και δικαιοσύνης, συνεργάζεται με όλους, εργάζεται ομαδικά, θέτει στόχους, καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες, δεσμεύεται για την υλοποίησή τους, συμβουλεύει, κατανοεί, παρέχει αμέριστη βοήθεια στους συνεργάτες του (Leithwood et al., 1999; Wasserberg, 1999).

2.7. Η Διαπροσωπική ηγεσία

2.7.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της διαπροσωπικής ηγεσίας

Η διαπροσωπική ηγεσία είναι η ηγεσία που έχει ως βασικό χαρακτηριστικό της τη διαπροσωπική νοημοσύνη που είναι η ικανότητα προσέγγισης, συναναστροφής και κατανόησης των άλλων με βάση τις διαθέσεις τους, τα κίνητρα που έχουν, τις επιδιώξεις τους και την ιδιοσυγκρασία τους. Η ικανότητα αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς και προϋποθέτει ιδιαίτερα αναπτυγμένη τη γλωσσική ικανότητα του δασκάλου (Gardner, 1999).

Η διαπροσωπική νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με κάθε δραστηριότητα που γίνεται στο χώρο του σχολείου είτε αυτή αφορά στο μέρος της καθημερινής σχολικής ζωής είτε στο μέρος που σχετίζεται με την πολυπλοκότητα και τη διοίκηση του οργανισμού. Βασικά της

στοιχεία είναι η συνεργασία όλων των φορέων της σχολικής κοινότητας υπό τον ηγέτη, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους που θέτουν, αλλά και οι σχέσεις, σε προσωπικό επίπεδο, που αναπτύσσουν ο ηγέτης με κάθε μέλος της σχολικής μονάδας, οι οποίες από μόνες τους κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές. Κατ' αυτήν την έννοια και οποιοσδήποτε άλλο μοντέλο ηγεσίας κρίνεται ως ανεπαρκές, αν δεν έχει καταφέρει να ενσωματώσει τη διαπροσωπική νοημοσύνη ως βασική συνιστώσα της θεωρίας του.

Οι ηγέτες παλαιότερα θεωρούσαν πως ο ρόλος τους εξαντλούνταν στο σχεδιασμό της λειτουργίας του οργανισμού του οποίου ηγούνταν, στην παρακολούθηση του τρόπου λειτουργίας και εφαρμογής του σχεδιασμού αυτού και τον έλεγχο των εργαζομένων. Σήμερα που ως αποτελεσματική ηγεσία νοείται η ηγεσία που ενσωματώνει τις διαπροσωπικές δεξιότητες, οι ηγέτες προσπαθούν να συνεργαστούν, να προτρέψουν και να εμπνεύσουν τους εργαζόμενους καλλιεργώντας συστηματικές και ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις. Ο ηγέτης που στηρίζεται στη διαπροσωπική νοημοσύνη αναπτύσσει την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίον οι άλλοι βλέπουν τα πράγματα, να αντιδρά κατάλληλα ανάλογα με τη διάθεση, τις επιδιώξεις και τα συναισθήματα του άλλου, να μεταδίδει την αντίδραση αυτή με σωστό τρόπο επιλέγοντας τις σωστές εκφράσεις του προσώπου, τον σωστό τόνο φωνής και τις σωστές χειρονομίες που συνοδεύουν αποτελεσματικά την ουσία των λόγων του (Goleman, 2000).

Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνουν υψηλότερες αποδόσεις, κάνουν πιο εύκολη την παρέμβασή τους σε περίπτωση αστοχίας ελέγχουν ευκολότερα εντάσεις ή συγκρούσεις, τις οποίες αναπόφευκτα δημιουργεί η ένταση της καθημερινότητας.

Παράλληλα η επιλογή της διαπροσωπικής ηγεσίας εμπεριέχει μια ηθική χροιά καθώς ενσωματώνει αξίες, τις οποίες ο ηγέτης προσπαθεί να καταστήσει κοινό κτήμα των εργαζομένων στον οργανισμό.

2.8. Η Ενδεχομενική ηγεσία

2.8.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της ενδεχομενικής ηγεσίας

Η αρχική προσέγγιση του όρου ηγεσία θεωρούνταν πως αφορούσε σε χαρίσματα γενετικά κληροδοτημένα (Πασιαρδής, 2004; Κατσαρός, 2008). Σταδιακά ωστόσο, έγινε αντιληπτό το αίολο της τοποθέτησης αυτής και κρίθηκε ως πιο σωστή η θέση πως οι μορφές που μπορεί να πάρει η ηγεσία ποικίλουν και αφορούν μια σειρά διαφορετικών χαρακτηριστικών κάθε φορά. Ιδιαίτερα δε για το χώρο της εκπαίδευσης προέκυψαν εννιά διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας (Leithwood & Duke, 1999).

Σύντομα όμως, έγινε κατανοητή η ανεπάρκεια των μοντέλων αυτών, καθώς αναπτύσσονταν μονομερώς και αφορούσαν μόνο σε μια ηγετική διάσταση (Bush, 2007). Την απάντηση αποτέλεσε το μοντέλο της ενδεχομενικής ηγεσίας την οποία ο Fiedler (1976) προσδιόρισε ως την ηγεσία στην οποία έχουμε τη δυνατότητα να αναφερόμαστε σε έναν ηγέτη, ο οποίος ενδέχεται να είναι πολύ αποτελεσματικός σε μια κατάσταση αλλά εντελώς αναποτελεσματικός σε μια άλλη.

Το σημερινό πολυδιάστατο σχολείο βέβαια, απαιτεί έναν ηγέτη ο οποίος θα μπορεί να ανταποκριθεί σε κάθε διάσταση του ρόλου του και δεν θα περιορίζεται μονοδιάστατα σε έναν μόνο τύπο ηγεσίας. Απαιτεί δηλαδή έναν ηγέτη ο οποίος ανάλογα με την κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει επιλέγει τη μια ή την άλλη στρατηγική, μέσα από ένα πλήθος τεχνικών, στρατηγικών και απόψεων και προσπαθεί δρώντας ομαδικά να υπερκεράσει το πρόβλημα (Leithwood et al.,1999).

Αυτός ακριβώς είναι και ο τύπος του ηγέτη κατά την ενδεχομενική ηγεσία. Ο ηγέτης αυτός γνωρίζει ότι η διοίκηση χαρακτηρίζεται από στοιχεία όπως το απρόβλεπτο, το τυχαίο ή από περίπλοκες καταστάσεις που απαιτούν ειδικούς χειρισμούς και είναι κάθε στιγμή έτοιμος να ανταποκριθεί. Αυτό θα το πετύχει αντιλαμβανόμενος ότι δεν υπάρχει μια συνταγή διοίκησης που μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε κάθε προβληματισμό που θα ενσκήψει στην καθημερινότητα της διοίκησης, πολύ περισσότερο όταν ο οργανισμός είναι ένα σχολείο, δηλαδή ένας οργανισμός που τον χαρακτηρίζει ένα πολυδιάστατο υπόβαθρο ανάλογα με τη γεωγραφική του κατανομή ή την κοινωνική και οικονομική του διάσταση (Bush, 2007).

2.9. Η Μεταμοντέρνα ηγεσία

2.9.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της μεταμοντέρνας ηγεσίας

Η μεταμοντέρνα ηγεσία είναι μια διάσταση της ηγεσίας που δεν ανήκε στο αρχικό σώμα των μοντέλων διοίκησης, αλλά προστέθηκε το 2003 απ' τον Bush. Αφορά στη διοίκηση που εμφορείται από μεταμοντέρνες αντιλήψεις και θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του τις εμπειρίες κάθε ηγέτη και τον τρόπο που αυτός κάνει χρήση τους ως προβολή σε μελλοντικές καταστάσεις. Με άλλα λόγια εξετάζει πως η γνώση που έρχεται από το παρελθόν ανακλά στο μέλλον αλλά σε προσωπικό επίπεδο, καθώς κάθε άτομο αποτελεί ξεχωριστή οντότητα και δρα διαφορετικά (Χρονοπούλου, 2012), αλλά και διότι η πραγματικότητα, συνήθως, έχει περισσότερες από μια εκφάνσεις, οι οποίες απαιτούν και διαφοροποιημένη μεταχείριση (Μπινιάρη, 2012).

Συνακόλουθα, οι εμπειρίες ως βάση για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του μέλλοντος δεν αφορούν μόνο τους ηγέτες αλλά το σύνολο του δυναμικού των εργαζομένων ενός οργανισμού, οι οποίοι καλούνται να συνεισφέρουν τις δικές τους εμπειρίες με τις οποίες θα δημιουργηθούν καλές πρακτικές αντιμετώπισης των προβληματισμών. Ο ηγέτης στην ηγεσία αυτή οφείλει να αναγνωρίσει την αξία των συνεργατών του και να συνεργαστεί μαζί τους στην εξεύρεση λύσης με βάση βιώματα που θα προέρχονται μεν από ένα μέλος της ομάδας αλλά θα την αφορούν στο σύνολό της (Bush & Glover, 2003).

Χαρακτηριστικά του μεταμοντερνισμού είναι η αδυναμία έκφρασης της πολλαπλής και πολυεπίπεδης πραγματικότητας, έναντι της μιας που αναγνωρίζουν άλλοι τύποι ηγεσίας, η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών ερμηνειών για κάθε περίπτωση, οι προοπτικές κάθε ατόμου που συνδέονται με τις εμπειρίες του και όχι με τα ατομικά χαρακτηριστικά του, η έμφαση στην πολυσχιδιά αντιμετώπισης των καταστάσεων και η γνώση ως προϊόν που προκύπτει απ' τον συγχρωτισμό των απόψεων, την αλληλεπίδραση και την ομαδικότητα, άρα συνακόλουθα και την πολλαπλότητα του ηγετικού ρόλου (Keogh & Tobin, 2001).

Η μεταμοντέρνα ηγεσία προκύπτει λοιπόν απ' την παραδοχή ότι δεν υπάρχει ένας ηγέτης διότι δεν υπάρχει μια προβληματική κατάσταση, άρα καθένας μπορεί να καταθέσει μια λύση βασιζόμενος στα βιώματά του, τα οποία αποκτούν δυναμική όταν συναντιούνται και συνεργάζονται σε μια τελική επεξεργασία με βιώματα άλλων συναδέλφων (Bush, 2007). Σημαντικό επίσης, είναι το γεγονός ότι υποβαθμίζεται η αξία του ενός συλλογικού οράματος για τον οργανισμό, το οποίο είναι προϊόν καθοδήγησης απ' τον ηγέτη και εστιάζουμε πλέον σε πολλά μικρά οράματα, προϊόντα διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών, ατόμων ή ομάδων (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Κατά την άσκηση της μεταμοντέρνας ηγεσίας όλα τα μέλη ενός οργανισμού μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους ή καλύτερα είναι υποχρεωμένα να το κάνουν, διότι η γνώση είναι πηγή άρρητης γνώσης που πηγάζει απ' τις εμπειρίες καθενός, άρα είναι μοναδική κι αυτή.

2.10. Η Υπηρετική ηγεσία (servant leadership)

2.10.1. Ορισμός - χαρακτηριστικά της υπηρετικής ηγεσίας

Η υπηρετική ηγεσία είναι ο τύπος της ηγεσίας κατά τον οποίο ο ηγέτης τίθεται στην υπηρεσία του συνόλου των μελών της συνεργατικής ομάδας επιδιώκοντας να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους και να εξασφαλίσει με τον τρόπο αυτό τη δέσμευσή τους, ότι θα επιδιώξουν την πραγμάτωση των στόχων του οργανισμού με όλες τους τις δυνάμεις. Με άλλα λόγια η

υπηρετική ηγεσία δικαιώνει την φράση του Greenleaf ότι ο λόγος της μεγαλοσύνης των μεγάλων ηγετών είναι ότι είναι πρώτα υπηρέτες. (Greenleaf, 1970).

Ο Larry Spears συνόψισε τα χαρακτηριστικά της υπηρετικής ηγεσίας ορίζοντας δέκα παραμέτρους (Spears, 1998):

α. Ακρόαση (listening): Αφορά στην ικανότητα ενός ανθρώπου να ακούει με προσοχή, να εκτιμά και να αποδέχεται ή να απορρίπτει τις ιδέες άλλων ανθρώπων. Στην περίπτωση του ηγέτη εστιάζεται στην ακουστική αποδοχή όσων του προτείνουν οι εργαζόμενοι. Για το λόγο αυτό εντοπίζονται και σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ενεργητικής ακρόασης και της επιτυχημένης ηγεσίας (Johnson & Bechler, 1998).

β. Ενσυναίσθηση (empathy): Αφορά στην ικανότητα ενός ανθρώπου να μπαίνει στην ίδια κατάσταση με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένας άλλος άνθρωπος, να αντιλαμβάνεται ένα ζήτημα μέσα απ' την οπτική του άλλου (Goleman, 2000). Η ενσυναίσθηση αποτελεί κλειδί για τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς μας επιτρέπει να κατανοήσουμε και να γνωρίσουμε τον άλλον, μέσα απ' την γνώση των συναισθημάτων και των αναγκών του (Wolf, Pescosolido & Druskat, 2002). Κλειδί όμως αποτελεί και για την ικανότητα διοίκησης καθώς επιτρέπει στον ηγέτη να διευρύνει την οπτική του για ένα ζήτημα και να το αντιληφθεί απ' τη θέση των υφισταμένων του, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοπεποίθηση των εργαζομένων καθώς αντιλαμβάνονται πως η ηγεσία τους αποδέχεται ως οντότητες σημαντικές, ως συνεργάτες (Taylor et al., 2007).

γ. Θεραπεία (healing): Αφορά στην κατάσταση κατά την οποία ένας άνθρωπος χάνει τις ελπίδες που είχε για κάτι, αποτυγχάνουν τα όνειρά του, τερματίζονται οι σχέσεις του και γενικότερα νεκρώνεται η προοπτική του για κάτι. Στο στάδιο αυτό η θεραπεία αποτελεί τη συναισθηματική αντιμετώπιση του πόνου που αισθάνεται, καθώς προσφέρει κατανόηση, συμπάθεια και νέα προοπτική (Sturnick, 1998). Κατ' αυτήν την έννοια η θεραπεία είναι μια πολύ σημαντική ιδιότητα, την οποία πρέπει να έχει και να χρησιμοποιεί ένας ηγέτης, όταν συναναστρέφεται με ανθρώπους και επιθυμεί να ασκήσει με επιτυχία τη διοίκηση που έχει (Dacher, 1999). Άλλωστε, ένας απ' τους πρωταρχικούς σκοπούς που θέτει κάθε ηγεσία είναι να καταφέρει να επιδράσει συναισθηματικά στα μέλη του οργανισμού που διευθύνει, προκειμένου να επιδράσει στην καρδιά του οργανισμού (Weymes, 2003).

δ. Επίγνωση (awareness): Αφορά στην ικανότητα του ηγέτη να γνωρίζει συνεχώς τι συμβαίνει στον οργανισμό που διοικεί συγκεντρώνοντας στοιχεία από το περιβάλλον

(Barbuto & Wheeler, 2002). Η ικανότητα της επίγνωσης αποτελεί συστατικό στοιχείο στα πιο πολλά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Barling, et al., 2000).

ε. Πειθώ (persuasion): Αφορά στην ικανότητα του ηγέτη να μεταχειρίζεται την πειθώ δίχως να είναι ανάγκη να καταφύγουν στην εξουσία που τους δίνει η θέση τους (Barbuto & Wheeler 2002). Οι Fable & Yulk (1992) διατύπωσαν την πίστη τους ότι η πειθώ που ασκείται μέσα από λογικά επιχειρήματα επιφέρει πολύ πιο θετικά αποτελέσματα απ' τη χρήση στρατηγικών που εμπεριέχουν πίεση, προσέγγιση ή ανταλλάγματα.

Συνοψίζοντας, πειθώ ονομάζουμε την διοικητική ικανότητα να μεταστρέφει τη γνώμη των συνεργατών του και να τους επηρεάζει υπέρ της απόφασης που ο ίδιος επιθυμεί, χρησιμοποιώντας μέσα που εμπεριέχουν διάλογο, ενσυναίσθηση και κατανόηση και σε καμία περίπτωση δεν σχετίζονται με την άσκηση της επίσημης εξουσίας που του δίνει η θέση που κατέχει.

στ. Εννοιολόγηση (conceptualization): Αφορά στην ικανότητα του ηγέτη να προτρέπει τους συνεργάτες του να μεταχειριστούν τη νόησή τους για το κοινό καλό και ο ίδιος να εξελίσσει τις αρχικές ιδέες των συνεργατών σε δημιουργικές διαδικασίες (Barbuto & Wheeler 2006). Άλλωστε, όπως διαπίστωσαν οι Awamleh & Gardner (1999), το όραμα ενός ηγέτη και η υλοποίησή του έχουν άμεση σχέση με την απόδοση και την αποτελεσματικότητα που έχει η επιχείρηση ή ο οργανισμός. Στην ίδια λογική ο Towler (2005) πιστεύει πως είναι εύκολο να προβλεφτεί η ποιότητα και οι μελλοντικές επιδόσεις ενός ηγέτη, αρκεί να μελετηθεί πόσο ικανός είναι να συλλάβει και να διατυπώσει ένα όραμα για την επιχείρηση ή τον οργανισμό στον οποίον ηγείται. Η σύλληψη του οράματος αυτού πρέπει να υπερβαίνει τη φθορά της καθημερινότητας και να παρέχει στον ηγέτη μια ξεκάθαρη εικόνα για το μέλλον και τον προορισμό της οργάνωσης στην οποία ηγείται (Taylor, 2002).

ζ. Διορατικότητα (foresight): Αφορά στην ικανότητα του ηγέτη να κάνει επιτυχείς προβλέψεις αναφορικά με την πορεία και το μέλλον του οργανισμού στον οποίον ηγούνται αλλά και του προσωπικού του (Barbuto & Wheeler 2002). Ο Spears (1994) θεωρεί πως η ικανότητα αυτή του ηγέτη είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματικότητά του, καθώς μπορεί να κάνει τακτικές κινήσεις που θα τον οδηγήσουν σε επιτυχία. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως, πέραν της γνώσης και της πρόβλεψης είναι η ύπαρξη στο μυαλό του ηγέτη πολλών στρατηγικών, απ' τις οποίες θα επιλέξει την κατάλληλη που θα δικαιώσει την πρόβλεψή του και θα καθοδηγήσει τον οργανισμό.

η. Επιστασία (stewardship): Αφορά στην ικανότητα του ηγέτη να επιστατήσει στην προετοιμασία του οργανισμού και των ανθρώπων που εργάζονται σ' αυτόν, ώστε να είναι σε

θέση να εκπληρώσουν το έργο τους, το οποίο θα αποφέρει μια σημαντική προσφορά στην κοινωνία (Barbuto & Wheeler 2002). Με άλλα λόγια είναι η μέριμνα για παροχή υπηρεσιών του οργανισμού στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, μέρος του οποίου είναι και ο οργανισμός που διευθύνει ο ηγέτης, στη βάση του αλτρουισμού και όχι της κερδοφορίας (Brief & Motowidlo 1986).

θ. Ανάπτυξη (growth): Αφορά στην ικανότητα του ηγέτη να αναγνωρίζει τις ανάγκες των άλλων, άρα να διαβλέπει ευκαιρίες ανάπτυξης για τα άτομα και τον οργανισμό που διευθύνει (Graham, 1991). Την αξία της ικανότητας αυτής τονίζει και ο Greenleaf (1996), οποίος θεωρεί πως ένα από τα πλέον σημαντικά οφέλη της υπηρετικής ηγεσίας προκύπτει από την ανάπτυξη με θετική προοπτική όλων των μελών του οργανισμού.

ι. Δημιουργία κοινότητας (community building): Αφορά στην ικανότητα του ηγέτη να δημιουργεί στον οργανισμό που διευθύνει τις κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν στους εργαζόμενους να επικοινωνούν μεταξύ τους, να ανταλλάσσουν απόψεις, να ενδιαφέρονται ο ένας για τον άλλον, να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις, να συζητούν τα προβλήματά τους και να λειτουργούν με τη μορφή μιας κοινότητας (Sendjaya & Sarros, 2002). Στην ίδια κατεύθυνση οι Goffee & Jones (2001), θεωρούν πως μια ισχυρή κοινότητα είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για τα μέλη μιας ομάδας, προκειμένου να προκύψει δέσμευση με τον αρχηγό, επειδή η ύπαρξή της συνηγορεί στη δέσμευση των εργαζομένων στην επίτευξη του στόχου και στην αποδοχή του ηγέτη, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί και την απαραίτητη ταυτότητα στον οργανισμό που τον διαφοροποιεί απ' τον ανταγωνισμό.

2.10.2. Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη - υπηρέτη

Σε μελέτη τους οι Laub et al. (1999) του διέκριναν έξι χαρακτηριστικά στον ηγέτη - υπηρέτη:

α. Έχει πίστη σ' αυτούς ομαδικά αλλά και στον καθένα ξεχωριστά. Αναγνωρίζει πως πρόκειται για ξεχωριστές προσωπικότητες και αντιμετωπίζει καθέναν τους εξατομικευμένα ακούγοντας τις προτάσεις του και δείχνοντας ενδιαφέρον και κατανόηση στα προβλήματά του.

β. Δίνει την ευκαιρία στους συνεργάτες του - μέλη του οργανισμού που διευθύνει να αναπτυχθούν, στηρίζει τις προσπάθειές τους, παρέχει σ' αυτούς ευκαιρίες μάθησης, διδάσκει με το παράδειγμά του ο ίδιος, προτρέπει και ενθαρρύνει σε μια διαρκή βελτίωση.

γ. Αναγνωρίζει τη μοναδική προσωπικότητα κάθε ατόμου και συνακόλουθα τις διαφορές που προκύπτουν απ' τη μοναδικότητα αυτή και προσπαθεί να δημιουργήσει κατάλληλο πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων και αποδοχής του ενός απ' τον άλλον. Με άλλα λόγια δημιουργεί μια κοινότητα που κυριαρχείται απ' τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την ανταλλαγή πληροφοριών, την ενσυναίσθηση και την προσπάθεια επιτυχίας κοινών στόχων.

δ. Δεν αποπνέει κάτι το ψεύτικο σε οποιαδήποτε έκφραση της καθημερινής του λειτουργίας. Είναι αυθεντικός και ειλικρινής, όπως και οι προθέσεις του και οι ενέργειές του. Χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα, προθυμία, συνεργατικότητα και αμεροληψία.

ε. Είναι ο άνθρωπος που συλλαμβάνει και επικοινωνεί το όραμά του για τον οργανισμό στα υπόλοιπα μέλη και τα κατευθύνει συνεργαζόμενος μαζί τους, προτρέποντάς τους στην υλοποίησή του.

στ. Δεν λειτουργεί με κριτήριο την αποκλειστικότητα στην ηγεσία, παρά διαμοιράζει ρόλους αλλά και προνόμια προκειμένου να πετύχει τους στόχους του οργανισμού.

2.10.3. Η υπηρετική ηγεσία και η σχολική απόδοση

Πρόκειται κυρίως για μία φιλοσοφία που αφορά έναν διαφορετικό τρόπο αντίληψης των πραγμάτων, καθώς και έναν τρόπο αντίληψης του κόσμου γενικότερα (Knicker, 1998).

Ενισχύοντας τους δεσμούς των ατόμων ενός οργανισμού, η υπηρετική ηγεσία ενισχύει παράλληλα την αλληλεγγύη, την αλληλοβοήθεια και την αλληλοϋποστήριξη των μελών μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο κλίμα συνεργασίας. Παρέχει συνεπώς εκείνο το ευνοϊκό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αναπτυχθούν οι δυνάμεις αλληλεγγύης μεταξύ των μελών του οργανισμού (Anderson, 2005).

Διαμορφώνοντας λοιπόν το κλίμα στο σχολείο, διαμορφώνονται και οι προϋποθέσεις για υψηλές επιδόσεις των μαθητών αλλά και για τη δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας που επηρεάζει θετικά και την απόδοση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους (Miears, 2004).

Η ύπαρξη οράματος που διατρέχει όλη την εργασιακή κοινότητα, η καλλιέργεια εμπιστοσύνης ως βασικό στοιχείο της αλληλεπίδρασης των ατόμων και η ενδυνάμωση των εργασιακών τους προσόντων είναι χαρακτηριστικά του υπηρετή – ηγέτη που ενισχύουν το ηγετικό του προφίλ, επειδή τονώνουν την αποδοτικότητα των εργαζομένων (Stone et al., 2004).

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης κατά την υπηρετική ηγεσία μπορεί να αποτελέσει το μέσο βελτίωσης της εργασιακής αποδοτικότητας των μελών του οργανισμού εξαιτίας τριών

ιδιοτήτων που παρέχει σ' αυτούς, τη δυνατότητα να διδάξουν σε ακροατήριο μαθητών βελτιώνοντας τη δεξιοτεχνία της διδακτικής πράξης τους, την παροχή προτύπων που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και στη βελτίωση της διδασκαλίας τους και την τεχνική της προφορικής πειθούς που δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν και να κερδίζουν την εμπιστοσύνη ή τα αποτελέσματα που επιθυμούν, χωρίς την επίκληση της εξουσίας που τους παρέχει η θέση τους (Bandura, 1997).

Συνοψίζοντας, η υπηρετική ηγεσία εμπεριέχει στοιχεία από άλλες μοντέλα ηγεσίας με κυριότερες αναφορές στην παιδαγωγική, τη μετασχηματιστική, τη διανεμημένη, την ηθική και τη διαπροσωπική ηγεσία, προσδίδοντας μια διάσταση που ελλείπει απ' όλες αυτές, την τοποθέτηση απ' τον ηγέτη ενός οργανισμού των εργαζομένων πάνω από τον εαυτό του.

2.11. Συγκριτική κριτική των μοντέλων ηγεσίας

Τα μοντέλα ηγεσίας που παρουσιάστηκαν παραπάνω εμπίπτουν σ' όλο το φάσμα της διάστασης του ηγετικού ρόλου και εστιάζει καθένα απ' αυτά σε μια ξεχωριστή διάσταση της ηγεσίας. Ιδιαίτερα στο σχολείο η εφαρμογή τους προσδίδει νόημα και προβάλλει κάθε διάσταση του διοικητικού εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα η διοικητική ηγεσία εστιάζει σ' εκείνες τις ηγετικές πρακτικές που σχετίζονται με την οργάνωση και τις διαδικαστικές διεργασίες στο σχολείο, η παιδαγωγική ηγεσία θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τη διδασκαλία και τη μάθηση, η μετασχηματιστική κυριαρχείται από την ιδιαίτερη σημασία που αποδίδει στην πίστη και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην πραγμάτωση της εκπαιδευτικής αποστολής και του οράματος του σχολείου, ενώ η συναλλακτική ηγεσία ενδιαφέρεται για την αμοιβαία ικανοποίηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διανεμημένη ηγεσία μεταφέρει ρόλους του ηγέτη στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και εστιάζει στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την ομαδική εργασία, η ηθική ηγεσία στέκεται σε αρχές και αξίες οι οποίες εμφορείται ο ηγέτης και το σχολείο, η διαπροσωπική κάνει λόγο για την αξία των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, ενώ η ενδεχομενική ηγεσία θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να επιλυθούν προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά στη σχολική ζωή και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπιστούν έκτακτα περιστατικά ή καταστάσεις.

Η μεταμοντέρνα ηγεσία εστιάζει στην άρρητη γνώση που προέρχεται από τις υποκειμενικές εμπειρίες όλων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία, ενώ, τέλος η υπηρετική ηγεσία ενδιαφέρεται για τους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός ηγέτης παραμερίζει το συμφέρον του για να ωφεληθούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του.

Συμπερασματικά κάθε μοντέλο απ' τα παραπάνω αποτελεί μια μοναδική έκφανση της ηγεσίας που από μόνη της αποτελεί ένα μέγεθος ανολοκλήρωτο και τρωτό, ενώ συνδυαστικά καλύπτουν ολόπλευρα την εκπαιδευτική ηγεσία και τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνει την παιδαγωγική διαδικασία που συντελείται στη σχολική μονάδα.

Καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί πολύμορφη και πολυδιάστατη έννοια πολλές φορές ξεπερνά το μέγεθος ενός εκπαιδευτικού ηγέτη, άρα την ατομική διάσταση και απαιτεί συλλογική αντιμετώπιση και συμμετοχή (Harris, 2004). Άλλωστε, ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που θα θεωρούσε τον ηγέτη μοναδική πηγή εκπόρευσης εξουσίας στη σχολική μονάδα θα ήταν προκαταβολικά αποτυχημένο, καθώς η ηγεσία είναι έννοια πολύ πιο περίπλοκη και πολυδιάστατη και απαιτεί τη συνηγορία και την ομοθυμία όλων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία (Σαϊτής, 2005). Άλλωστε, η εκπαιδευτική καθημερινότητα αποτελεί ένα σύνολο στοχεύσεων που υπόκεινται σε τακτική αξιολόγηση ως προς την αποτελεσματικότητά τους και αναθεωρήσεων (Μπουραντάς, 2002), καθώς πέραν του διοικητικού χαρακτήρα, που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αρνούνται λόγω του ασαφούς πλαισίου τους, η αξιολόγηση συντελείται στην καθημερινή διδακτική πράξη με αξιολογητές τους πλέον αυστηρούς κριτές, τους ίδιους τους μαθητές.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

3.1. Ο αποτελεσματικός ηγέτης στην εκπαίδευση

Κάθε ηγέτης, ανάλογα με τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά του, τα προσόντα και τις αδυναμίες του, ικανοποιεί κάποιο απ' τα μοντέλα ηγεσίας που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η δυνατότητα ανταπόκρισης στο ένα ή το άλλο χαρακτηριστικό προσδίδει στους ηγέτες την επίφαση ενός τίτλου που τους κατατάσσει στην μία ή την άλλη κατηγορία. Ο όρος επίφαση χρησιμοποιείται εδώ για να δηλώσει ότι δεν είναι αληθής η κατάταξη αυτή, διότι όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες ουσιαστικά ακολουθούν ίδιες πρακτικές. Εκείνο που ουσιαστικά διαφοροποιεί τον έναν από τον άλλο δεν είναι η στρατηγική αλλά ο τρόπος εφαρμογής της (Leithwood et al., 2006) Επίσης είναι κοινά αποδεκτό πως τα σχολεία που χαρακτηρίζονται ως επιτυχημένα οφείλουν την επιτυχία τους στην ύπαρξη μιας ισχυρής ηγεσίας. Στα σχολεία αυτά η ηγεσία ακολουθεί πρακτικές που συνδέονται άμεσα με την ύπαρξη και προώθηση ενός οράματος, την επιλογή στοχοθεσίας, την μεγάλη ενσυναίσθηση που τους διακρίνει αλλά και την τάση τους να βοηθούν τους συνεργάτες τους να αναπτυχθούν τόσο επαγγελματικά όσο και ως προσωπικότητες και την προσεκτική προσπάθειά τους να αλλάξουν το σχολείο μέσω των προγραμμάτων διδασκαλίας και της ενδεδειγμένης παρατήρησης των μεθόδων διδασκαλίας (Βασιλειάδου, 2017).

Ο Σαϊτης (2005), διατύπωσε την άποψη πως τα ηγετικά στελέχη συναρτούν την αποτελεσματικότητά τους με το περιβάλλον στο οποίο ασκούν την ηγεσία τους αλλά τη θέση που κατέχουν στην ηγετική πυραμίδα. Διέκρινε τρεις κατηγορίες χαρακτηριστικών που ικανοποιούν τον τύπο του αποτελεσματικού ηγέτη:

α. την ικανότητα συνεργασίας των ηγετών αυτών με τους συνεργάτες τους και την ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος. Σ' αυτό συμβάλλουν καθοριστικά οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, ο εντοπισμός και η αξιοποίηση δυνατοτήτων ή κινήτρων των εκπαιδευτικών, ο σεβασμός στην προσωπικότητα και τη μοναδικότητα του άλλου, η ενσυναίσθηση και η τήρηση ίσων αποστάσεων απ' όλους,

β. την επαγγελματική ικανότητα του ηγέτη, δηλαδή την ικανότητά του να κατανοήσει ορθά τα καθήκοντά του, τα προβλήματα που υπάρχουν στον οργανισμό που καλείται να διοικήσει και τις ευθύνες που αναλαμβάνει, και

γ. τη σταθερή εποπτεία και αξιολόγηση κάθε ενέργειας που συντελείται στο χώρο του σχολείου, αλλά και του προσωπικού του σχολείου, την άνεση στη λήψη σωστών αποφάσεων

και τη δυνατότητα του ηγέτη να παρατηρεί και να αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει κάθε στιγμή και να το αντιμετωπίζει με φαντασία και δημιουργικότητα.

Ο Φασούλης (2011) εστιάζει την ηγετική συμπεριφορά ενός διευθυντή σχολείου στη δυνατότητα που έχει να συλλάβει ένα όραμα για το σχολείο και να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίησή του, στην άοκνη προσπάθειά του να ενισχύσει προσωπικά και επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς, στην ενίσχυση και επέκταση των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, τη δυνατότητα να μπορεί να ευαισθητοποιηθεί αλλά και να εκφράσει τα συναισθήματά του επιτυγχάνοντας έτσι την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος, την επαγγελματική του πληρότητα.

Συμπερασματικά, ένας ηγέτης, προκειμένου να ασκήσει το ρόλο του διευθυντή ενός σχολείου πειστικά και αποτελεσματικά, πρέπει να συνδυάζει μια σειρά χαρακτηριστικών που συνδέονται με τη γνώση και την ορθή χρήση πρακτικών και στρατηγικών διοίκησης που σχετίζονται με τη σύλληψη και την προώθηση ενός οράματος για το σχολείο, αλλά και τη θέσπιση στόχων που θα καταλήγουν στην αλλαγή και το μετασχηματισμό της του σχολείου. Επίσης, συνδέονται με την ανάπτυξη σχολικού πολιτισμού, την εμπέδωση καλού εργασιακού κλίματος, τη λήψη των αναγκαίων μέτρων που θα διασφαλίσουν την πειθαρχία και την ευνομία στο σχολείο, την προώθηση καινοτόμων δράσεων, τη συνεργατικότητα και την εξασφάλιση καλής επικοινωνίας μεταξύ των μελών του σχολείου, τη δημιουργία μιας αντίληψης κοινότητας, στην οποία καθένας ενδιαφέρεται για τους άλλους, την εξασφάλιση πόρων και πηγών, την στήριξη και ενθάρρυνση και την παρακολούθηση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Manders, 2008).

3.2. Τα αποτελέσματα της ηγεσίας

Οι Avolio & Bass (2004) αναφερόμενοι στα αποτελέσματα της ηγεσίας διακρίνουν τρεις επιδράσεις της στη λειτουργία του σχολείου και των εκπαιδευτικών που εργάζονται σ' αυτό:

α. Τη μεγαλύτερη προσπάθεια: Αφορά στην αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το μέγεθος της προσπάθειας, την οποία καταβάλλουν ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του διευθυντή τους. Με άλλα λόγια αφορά στο κατά πόσο η συμπεριφορά αυτή απέναντί τους αλλά και έναντι όλης της σχολικής μονάδας μεγιστοποιεί την επιθυμία τους για να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει και να ξεπεράσουν τον ίδιο τον εαυτό τους.

β. Την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας: Αφορά στο μέγεθος της αποτελεσματικής διοίκησης που ασκεί ο διευθυντής επικεντρώνοντας τις αναφορές σε τρεις πτυχές: στην

αποτελεσματική συμμετοχή και εκπροσώπηση των εργαζομένων στα πιο υψηλά κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας στο σχολείο, στα αποτελέσματα που το σχολείο έχει ως οργανισμός εξαιτίας της διοίκησης που ασκεί ο διευθυντής και στο μέγεθος της ικανοποίησης κάθε ανάγκης των εργαζομένων που έχει σχέση με την εργασία τους και την ατομική τους βελτίωση.

γ. Την ικανοποίηση: Αφορά στο μέγεθος της ικανοποίησης που έχουν οι εκπαιδευτικοί απ' τον τρόπο διοίκησης του σχολείου στο οποίο εργάζονται, απ' τις στρατηγικές που επιλέγονται, απ' τους στόχους και τα οράματα, απ' τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όλα αυτά προκαλούν συνακόλουθα την επιδίωξη μιας καλής συνεργασίας μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, τη δέσμευσή τους στην υλοποίηση των στόχων και την επιθυμία προαγωγής του οράματος για τη σχολική τους μονάδα.

3.3. Η ηγεσία και το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει

Ένας οργανισμός που είναι προσανατολισμένος στη μάθηση πρέπει να μπορεί να στηρίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε εξατομικευμένο επίπεδο αλλά και σε ομαδικό. Σύμφωνα με τον Senge (1994), οργανισμός που μαθαίνει είναι ο οργανισμός στον οποίο οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τους στόχους που θέτουν, ανοίγουν τους ορίζοντές τους, τη δημιουργικότητά τους, και υποστηρίζουν όλοι το κοινό όραμα μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Κυρίαρχο στοιχείο στον οργανισμό που μαθαίνει είναι η μάθηση η οποία αποτελεί το κανάλι μέσα από το οποίο θα περάσουν τα μέλη που τον συναποτελούν για να εξελιχθούν και να αναπτυχθούν προς τον στόχο. Η συστηματική και οργανωμένη μάθηση έχει εκτιμηθεί ως απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόοδο και την αποτελεσματική ανάπτυξη του σχολείου. Η πρόοδος έρχεται μέσα από συλλογικές διαδικασίες και έχοντας κατακτήσει ο οργανισμός την ομαδικότητα και την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών του οργανισμού (Silins & Mulford, 2000).

Ο σχολικός οργανισμός που μαθαίνει βρίσκεται σε συνεχή αναμόρφωση μέσα από την αξιοποίηση των περιστάσεων, των εμπειριών, των ικανοτήτων αλλά και των λαθών των μελών του. Αναζητά καλές πρακτικές και συνεργάτες για κοινή διερεύνηση και ανάπτυξη. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες η μάθηση δεν είναι τυχαίο αποτέλεσμα, αλλά αποτελεί έναν κεντρικό άξονα στον οργανισμό και μία σκόπιμη και στοχευμένη διαδικασία (Μπινιάρη, 2012) Η στόχευση αφορά τη μάθηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολικού οργανισμού γενικότερα (Altman & Iles, 1998).

Η μάθηση σ' αυτές τις τρεις κατηγορίες συμβαίνει μέσα από μια διαρκή αλληλεπίδραση. Οι διασυνδέσεις μεταξύ τους ωθεί τους μαθητές σε ικανότητες μεταγνώσης, στην εμπάθυνση στη γνώση, πολλά βήματα μπροστά δηλαδή από μια απλή κατανόηση όσων αντικειμένων διδάσκονται στο σχολείο. Παράλληλα, η διαρκής εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη συνεχώς νέων δεξιοτήτων συμβάλλουν καθοριστικά στη διδασκαλία, καθώς το μάθημα γίνεται ποιοτικότερο. Με τον τρόπο αυτό βοηθούν οι εκπαιδευτικοί στη μάθηση των μαθητών τους ενισχύοντάς της, ενώ την ίδια στιγμή δέχονται την ανατροφοδότηση απ' αυτούς που επανακαθορίζει τη δική τους μαθησιακή και διδακτική πρακτική. Τέλος, το σχολείο συστηματοποιεί τη μάθηση στους χώρους του συγκεντρώνοντας τα δεδομένα, αναλύοντάς τα και αξιοποιώντας τα στην κατεύθυνση μετασχηματισμού και αλλαγής των κρατούντων δομών, αντιλήψεων, πρακτικών που ουσιαστικά αποτελούν τη σχολική κουλτούρα (Μπινιάρη, 2012).

Συνεπώς, αν διερευνηθούν σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός που μαθαίνει, ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή αλλά και ευρύτερα η έννοια της ηγεσίας, θα γίνει αντιληπτό πως η αναφορά δεν εστιάζεται σε μια απλή προσθετική παράθεση των παραγόντων που αποτελούν την καθημερινή πρακτική του σχολείου, δηλαδή τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση του σχολείου, τις κτιριακές και τις γενικότερες υποδομές του χώρου που φιλοξενεί τη μάθηση. Στον οργανισμό που μαθαίνει η μάθηση αποκτά μια ευρύτερη διάσταση που αφορά ένα ολοκληρωμένο σύστημα στο οποίο όλοι αλληλεπιδρούν με όλους προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Senge, 1994).

Προκειμένου να γίνει πιο κατανοητή η σχέση ηγεσίας - σχολείου, ως ένας οργανισμός που μαθαίνει, πρέπει να γίνουν αποδεκτά τα ακόλουθα σημεία:

α. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας δεν αποτελεί κάτι ξεχωριστό αλλά ένα ακόμη μέλος που μαθαίνει μαζί με τα υπόλοιπα μέλη. Άλλωστε, η ηγεσία διδάσκεται και μαθαίνεται με εκπαιδευτικές διαδικασίες που εμπεριέχουν ως βασικά συστατικά τη γνώση και την εμπειρία (Σαΐτης, 2005; Μπουραντάς, 2015).

β. Σε ένα τέτοιου είδους σχολείο ο ηγέτης δεν ταυτίζεται ποτέ με το ρόλο ενός παραδοσιακού ηγέτη, αλλά ενσωματώνει αντιλήψεις της διανεμημένης ηγεσίας που βασίζεται στην ομαδικότητα και τη συνεργασία των μελών που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία (Silins, 1992).

γ. Ο ηγέτης αναλαμβάνει να διασφαλίσει όλες τις αναγκαίες συνθήκες και να δώσει όλες τις απαιτούμενες ευκαιρίες στα μέλη της κοινότητας του σχολείου στο οποίο ηγείται, προκειμένου αυτά να αναπτυχθούν ολόπλευρα και αρμονικά μέσα από διαδικασίες διαρκούς

μάθησης. Για να το πετύχει αυτό απαιτείται η ανάληψη δράσεων που διατρέχουν πολλά μοντέλα ηγεσίας όπως για παράδειγμα τη διοικητική ηγεσία, καθώς καθήκον του αποτελεί η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, την παιδαγωγική ηγεσία, καθώς οφείλει να επιδιώξει τη συνεργασία αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων του, τη μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς πρέπει να επιδιώξει το νέο μέσα από καινοτόμες δράσεις που θα αλλάξουν τις δομές, τη διανεμημένη ηγεσία, καθώς θα προσπαθήσει να εμπλέξει το σύνολο των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα στη διοίκηση και τη προώθηση των στόχων του σχολείου και τέλος, την ηθική ηγεσία, καθώς στόχευσή του θα αποτελεί η δημιουργία κοινών αξιών που θα αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχτούν όλα τα προγενέστερα (Silins, 1994).

Γίνεται αντιληπτό συνεπώς πως ο ρόλος του ηγέτη είναι πολυδιάστατος και αφορά πολλούς τομείς. Συνοψίζοντας τους τομείς αυτούς διακρίνουμε τρεις διαστάσεις ρόλων που καλείται να ενσαρκώσει ο ηγέτης στη σχολική καθημερινότητά του: το ρόλο του σχεδιαστή, το ρόλο του δασκάλου και το ρόλο του υπηρέτη.

Ο πρώτος ρόλος, του σχεδιαστή, αφορά αρχικά στη σύλληψη του οράματος και τη διευκρίνιση και διαλεύκανση των ιδεών, των στόχων και σκοπών, των αξιών στους οποίους προσβλέπει, στηρίζεται ή επιδιώκει ο ηγέτης και συνακόλουθα τη σχεδίαση των κατάλληλων στρατηγικών που, μέσω των συστημάτων διδασκαλίας και μάθησης, θα επιτρέψουν την πραγμάτωσή τους.

Ο ρόλος του δασκάλου για τον ηγέτη θα μπορούσε, με άλλα λόγια, να ονομαστεί ρόλος του προτύπου, καθώς καλείται να λειτουργήσει ως παράδειγμα για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας με τη στάση και τη συμπεριφορά του, την εμβάθυνση στις αληθινές αιτίες των καταστάσεων, στη συνεργασία και στην ενσυναίσθηση.

Τέλος, Ο ρόλος του υπηρέτη αφορά στο ειλικρινές και απροσχημάτιστο ενδιαφέρον του ηγέτη για όλα τα μέλη του οργανισμού που διευθύνει, που με τη σειρά τους συμβάλλουν στην υλοποίηση των στόχων και των επιδιώξεων του οργανισμού.

Η επιτυχής ανταπόκριση του ηγέτη στους παραπάνω ρόλους δίνει και το συνολικό μέγεθος της δικής του κατάρτισης και της διοικητικής του επιτυχίας (Senge, 1990); Μπουραντάς, 2015).

3.4. Ηγεσία και εργασιακή ικανοποίηση

3.4.1. Η Επαγγελματική ικανοποίηση - θεωρητικό πλαίσιο

3.4.1.1. Ορισμοί για την Επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση ήταν ένα ζήτημα που απασχόλησε σειρά ερευνών στο χρονικό διάστημα 1960 - 1970. Αρχικά οι ερευνητές έθεσαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους εργαζόμενους σε επιχειρήσεις και τη βιομηχανία. Τα αποτελέσματα διακρίνονταν για την πολυσχιδία τους, ενώ πολλές φορές ήταν αντικρουόμενα. Η εξήγηση του φαινομένου αυτού εδράζεται στην ανυπαρξία ενός κοινά παραδεκτού ορισμού για την επαγγελματική ικανοποίηση (O'Connor et al., 1978).

Κατά καιρούς επιχειρήθηκε να δοθεί ένας ορισμός για την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης που θα ικανοποιούσε τους περισσότερους μελετητές του φαινομένου. Έτσι, σύμφωνα με τον Locke (1976), ως επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται «οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει θετικά τον εργαζόμενο προς την κατεύθυνση της εργασίας του ή των συνθηκών αυτής».

Η αντίληψη αυτή του Locke, που περιορίζονταν μόνο στη θετική ενατένιση της έννοιας της εργασιακής ικανοποίησης βρήκε τον αντίλογό της στην οπτική του Spector (1997) για το ίδιο ζήτημα, σύμφωνα με την οποία «η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία συμπεριφορά, εφόσον ως συμπεριφορά ορίζεται από τους πρόσφατους ερευνητές. Οριζόμενη ως συμπεριφορά, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η θετική (ή αρνητική) κρίση που κάποιος διαμορφώνει για τη δουλειά του ή για τις συνθήκες εργασίας του».

Την άποψη αυτή επικύρωσε με έναν νεότερο ορισμό ο Weiss (2002), σύμφωνα με τον οποίο «επαγγελματική ικανοποίηση είναι ο βαθμός στον οποίο οι άνθρωποι αγαπούν ή δεν αγαπούν τη δουλειά τους (...) ή απλά το πώς αισθάνονται για την εργασία τους και για τις διάφορες πτυχές της».

3.4.1.2. Ιστορική Αναδρομή στις μελέτες για την επαγγελματική ικανοποίηση

Η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση, πριν οδηγηθεί στο επίπεδο κατά το οποίο οι ερευνητές κατάφεραν να διατυπώσουν τους πρώτους ορισμούς του φαινομένου, στηρίχτηκε, σχεδόν αποκλειστικά, σε μια σειρά πειραμάτων που αποτέλεσαν την απαιτούμενη βάση προκειμένου να μπορέσει να εξελιχτεί. Τα πειράματα Hawthorne μελετήθηκαν ενδελεχώς και διατυπώθηκαν συμπεράσματα που αφορούσαν σε δύο βασικές διαπιστώσεις:

α. Είναι στη φύση των ανθρώπων η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στο χώρο της εργασίας τους και αυτό συμβαίνει ως εσωτερική παρακίνηση

β. Μπορεί να υπάρξουν σε έναν εργασιακό χώρο στοχευμένες αλλαγές οι οποίες θα επιφέρουν και αλλαγές στην ψυχική διάθεση των εργαζομένων στο χώρο αυτό, θα προσφέρουν μια ικανοποίηση σε προσωπικό επίπεδο, που με τη σειρά της θα συμβάλλει σε μια καλύτερη, άρα και παραγωγικότερη, συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων (Sarachek, 1968).

Μία άλλη θεωρία που είχε σημαντική επίδραση στην έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η θεωρία του επιστημονικού μάνατζμεντ, την οποία διατύπωσε ο Taylor (1967), μετά από πειράματα που έκανε σε εργαζόμενους. Ο ερευνητής συμπέρανε πως υπάρχει πάντα ένας τρόπος αποτελεσματικής διεκπεραίωσης μιας συγκεκριμένης εργασίας και πως κίνητρο των εργαζομένων είναι οι χρηματικές απολαβές ή τα παρεχόμενα σ' αυτούς υλικά αγαθά.

Η θεωρία αυτή γρήγορα τέθηκε σε εφαρμογή στον τομέα της βιομηχανίας με εντυπωσιακά αποτελέσματα. Η διάθεση για προσφορά από την πλευρά των εργαζομένων αυξήθηκε κατακόρυφα και συνακόλουθα η παραγωγικότητά τους, γεγονός που οδήγησε τελικά και σε αύξηση της βιομηχανικής παραγωγής. Γνώρισε όμως και οξεία κριτική, καθώς αντιμετώπιζε τους εργάτες ως μηχανές. Παρ' όλα αυτά όμως, κοινή είναι η διαπίστωση πως αποτέλεσε την απαρχή στην προσπάθεια αντιμετώπισης του εργασιακού χώρου με επιστημονικό τρόπο (Κάντας, 1998).

3.4.2. Ηγέτης και εργασιακή ικανοποίηση

Η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προκειμένου ένας εργαζόμενος να μην επιθυμεί να εγκαταλείψει την εργασία που κάνει αλλά ταυτόχρονα να επιδιώκει τη βελτίωσή του και τη μεγιστοποίηση της απόδοσής του σ' αυτή (Shen et al., 2012).

Προεκτείνοντας την παραπάνω διαπίστωση γίνεται αντιληπτό πως ευθύνη του σχολικού ηγέτη είναι να εξασφαλίσει ένα ευχάριστο εργασιακό κλίμα για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τους εργαζομένους στον οργανισμό που διοικεί. Για παράδειγμα, τα θετικά συναισθήματα που δημιουργούνται σε έναν εκπαιδευτικό από μια επιτυχημένη διδασκαλία, που προέρχεται από τις ιδανικές συνθήκες που βιώνει στο σχολείο που εργάζεται, του προξενούν ένα αίσθημα ευχαρίστησης που τελικά εκλαμβάνεται ως εργασιακή ικανοποίηση. Τη διάσταση αυτή, του συσχετισμού δηλαδή της οργάνωσης του σχολείου και της εργασιακής ικανοποίησης διαπίστωσαν αρχικά οι Lee, Dedrick & Smith

(1991), ενώ αργότερα μια άλλη έρευνα (Shen et al., 2012) επιβεβαίωσε την άποψη αυτή σημειώνοντας μάλιστα τη συσχέτιση της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών ενός σχολείου με τα προσόντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ο καθοριστικός παράγοντας συνεπώς για την ύπαρξη καλού εργασιακού κλίματος είναι ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να καθορίσει τις αξίες και να επιδιώξει τις συμπεριφορές που θα καταφέρουν να το δημιουργήσουν. Για να το πετύχει θα επιδιώξει τη συνεργασία των συναδέλφων του εκπαιδευτικών στην ηγεσία του σχολείου, κάτι που θα τονώσει τη δέσμευσή τους σε ένα κοινό αποτέλεσμα, ενώ ταυτόχρονα θα ενδυναμώσει τους συναδέλφους του επιδεικνύοντας προσωπική μέριμνα για την προσωπική και επαγγελματική τους βελτίωση. Επιπλέον θα αντιμετωπίσει τα όποια προβλήματα ανακύψουν με διάθεση συνεργασίας και ενσυναίσθηση, επιδιώκοντας ομοψυχία και δίνοντας στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει ότι ο ίδιος θα σταθεί πολύτιμος αρωγός του (Shen et al., 2012).

Οι παραπάνω θέσεις επιβεβαιώθηκαν από την έρευνα της Saiti (2007) που αφορούσε στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα συμπεράσματα κατέδειξαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται και εξαρτάται σημαντικά απ' το διευθυντή της μονάδας, απ' τις ικανότητές του ως ηγέτη, την προσωπικότητά του, το ήθος και το χαρακτήρα του. Επίσης εξαρτάται απ' το σχολικό κλίμα που ο διευθυντής καταφέρνει να διαμορφώσει, απ' το μέγεθος της γραφειοκρατίας στο σχολείο, τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τη δυνατότητα εργασιακής ανέλιξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη σχολική οργάνωση εν γένει, η οποία ευνοεί ή δυσχεραίνει το εργασιακό κλίμα στη σχολική μονάδα.

3.4.3. Εργασιακή ικανοποίηση και συναισθηματική νοημοσύνη

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που συσχετίζεται με την απόδοση των εκπαιδευτικών ή του ηγέτη της σχολικής μονάδας είναι και η συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 2000). Οι Wong et al. (2004), όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την «ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται συναισθήματα» δηλαδή «στην εκτίμηση και έκφραση των συναισθημάτων για τον εαυτό, στην εκτίμηση και αναγνώριση των συναισθημάτων στους άλλους, στον έλεγχο των συναισθημάτων και στην αξιοποίησή τους για τη βελτίωση των επιδόσεών μας» (Wong et al., 2004).

Ο Evans (1997), απ' τη δική του οπτική γωνία διακρίνει το γεγονός πως η αναγνώριση, ο σεβασμός και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών απ' τον ηγέτη του σχολείου μπορούν να επιφέρουν εργασιακή ικανοποίηση. Οι Wong et al. (2010) πάλι επισημαίνουν πως επειδή τα

συναισθήματα είναι πανίσχυρα χρειάζονται διαχείριση. Η αντίληψή τους είναι πως όσοι απ' τους εργαζόμενους διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να διαχειρισθούν τα συναισθήματά τους, να τα αξιοποιήσουν με κατάλληλο τρόπο και να δημιουργήσουν εκείνες τις αλληλεπιδράσεις οι οποίες θα διαμορφώσουν ένα καλό εργασιακό κλίμα. Απ' τη δική τους πλευρά οι ηγέτες που διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη αντιλαμβάνονται πληρέστερα και σχεδόν σε απόλυτο βαθμό τις ανάγκες των εργαζομένων, καταφέροντας με τον τρόπο αυτό να μορφώσουν ένα κλίμα που γίνεται ευνοϊκά αποδεκτό μεταξύ των εργαζομένων και που αυξάνει την ικανοποίησή τους απ' την εργασία τους.

Ο Goleman (2000) θεωρεί πως τέτοιοι ηγέτες, που διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη, μπορούν κάνοντας χρήση μόνο θετικών στοιχείων, καλλιεργώντας υψηλές προσδοκίες και παρέχοντας πρότυπα, να θέσουν σε εγρήγορση τους εργαζομένους, διότι τους εμφυσούν την πίστη στην αξία της εργασίας τους, η οποία αποκτά νόημα και σκοπό.

Τέτοιου είδους ηγεσίες εμφορούνται από τάσεις ενσωμάτωσης στοιχείων από μοντέλα ηγεσίας όπως η μετασχηματιστική, η διαπροσωπική, η διανεμημένη ή ακόμη κι απ' την υπηρετική ηγεσία, ενώ συνήθως στηρίζονται σε μικρό βαθμό σε αντιλήψεις ηγεσίας που θέτουν στο επίκεντρό τους τη διαχείριση, τον έλεγχο και τη συναλλαγή (Avolio, & Bass, 2004).

3.4.4. Η Εργασιακή ικανοποίηση από την υπηρετική ηγεσία

Η υπηρετική ηγεσία, επειδή τοποθετεί το όφελος των εργαζομένων πάνω απ' αυτό του ηγέτη, επιδρά θετικά στην εργασιακή ικανοποίηση των τελευταίων. Παράμετροι όπως η συνεχής παροχή παραδειγμάτων απ' το διευθυντή, η διαμόρφωση και στήριξη της σχολικής κοινότητας, η κατανόηση, η αποδοχή και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών απ' το διευθυντή, που είναι ένα απ' τα χαρακτηριστικά του καλού ακροατή, τονώνουν την αυτοεκτίμηση των εργαζομένων και την εργασιακή τους απόδοση. Παράλληλα, οι εργαζόμενοι αισθάνονται επαρκείς όταν λαμβάνουν αταλάντευτα υποστήριξη και επιβράβευση απ' την ηγεσία του σχολείου τους (Cerit, 2009).

Οι Lee et al. (1991), θεωρούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν αίσθηση επάρκειας αποδίδουν συνήθως σε υψηλά επίπεδα, ενώ παράλληλα αισθάνονται ικανοποιημένοι απ' τη δουλειά τους.

Τέλος, οι Metzgar & Chu (2008) θεωρούν πως τα χαρακτηριστικά της υπηρετικής ηγεσίας έχουν θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση, επειδή ο ηγέτης σ' αυτό το μοντέλο

διοίκησης υπηρετεί την εμπειρία της τέλειας γνώσης, την υποκατάστατη εμπειρία και την προφορική πειθώ, προωθώντας με τον τρόπο αυτό την ανάπτυξη των εργαζομένων σε επαγγελματικό επίπεδο, καθώς έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν με σαφήνεια το πλαίσιο του ρόλου τους και να μεταχειριστούν κάποια απ' τα παραδείγματα που τους προτείνονται με την παροχή προτύπων, προκειμένου να επιτύχουν στην άσκησή του.

3.5. Ηγεσία και διοίκηση ολικής ποιότητας

Συνακόλουθο μιας κοινωνίας η οποία συνεχώς εξελίσσεται και αναβαθμίζεται ως προς τις ποιοτικές παροχές της, είναι και η αναβάθμιση της διοίκησης σε σχέση με την ποιότητα που παρέχει (Σαΐτης, 1997). Η αναφορά στον όρο «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» παραπέμπει στη συνολική εικόνα του οργανισμού και πώς αυτός βελτιώνεται πολυπλεύρως. Βελτίωση σε δομικά χαρακτηριστικά, και διαδικασίες που θα στοχεύουν στην αλλαγή, με υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων, και αντίστοιχης κουλτούρας από τους εκπαιδευτικούς που θα υποστηρίζει τον ανθρωπισμό και θα στοχεύει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και ενός ελκυστικού προφίλ του οργανισμού (Φασούλης, 2001).

Αναλύοντας τον όρο «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας», η έννοια «διοίκηση» αναφέρεται στον τρόπο μεταχείρισης των ανθρώπων του οργανισμού, η έννοια του «ολικού» αφορά στην ενεργή συμμετοχή όλων όσοι σχετίζονται με τον οργανισμό και η έννοια «ποιότητα» αναφέρεται στο μέγιστο δυνατό επίπεδο παροχής υπηρεσιών αλλά και προϊόντων (Σαΐτης, 1997). Η ποιότητα στοχεύει εκτός από το αποτέλεσμα και στον ίδιο τον άνθρωπο και τη ποιοτική του αναβάθμιση. Στο κέντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται ο άνθρωπος και η ικανότητα συνεργασίας σε επίπεδο ατομικό αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικών βαθμίδων (Φασούλης, 2001).

3.5.1. Τα δεκατέσσερα βήματα της διοίκησης ολικής ποιότητας για την εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Deming (2002) υπάρχουν 14 βήματα τα οποία είναι απαραίτητα στη θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, προκειμένου να μετασχηματιστεί η διοίκηση σε έναν οργανισμό. Ο Fields (1993) τοποθέτησε τα 14 βήματα στην εκπαιδευτική διοίκηση με τον εξής τρόπο:

1. Οι στόχοι ενός οργανισμού πρέπει να είναι στραμμένοι στην ποιοτική βελτίωση των μαθητών, να είναι συνεπείς αλλά και χρονικά εξελισσόμενοι.

2. Το δεύτερο βήμα για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού είναι ο συγχρονισμός με την εκάστοτε κουλτούρα και ο ενστερνισμός των αλλαγών της κάθε εποχής.

3. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να είναι μόνο τελική αλλά και διαμορφωτική. Δηλαδή μία αξιολόγηση που θα στοχεύει στον εντοπισμό λαθών στην πορεία της μάθησης και τη διόρθωσή τους, γεγονός που θα λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τους μαθητές μέχρι την τελική βελτίωσή τους.

4. Ενδυνάμωση των σχέσεων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης του ανθρώπινου δυναμικού και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους με τελικό στόχο τη μείωση των δαπανών του οργανισμού.

5. Διαρκής βελτίωση της διδασκαλίας με γνώμονα τις τρέχουσες αλλαγές.

6. Παρακίνηση για επιμόρφωση που θα βελτιώσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

7. Ηγετική ικανότητα για παροχή οδηγιών και στήριξη των εργαζομένων.

8. Δημιουργία ισχυρών δεσμών που θα δημιουργήσουν ένα αίσθημα ασφάλειας, και θα μπορούσε να αποτελέσει εφαλτήριο ανάπτυξης.

9. Ανάδειξη της αξίας του ομαδικού πνεύματος και της αλληλεπίδρασης των μελών του οργανισμού.

10. Πραγματοποιήσιμοι στόχοι που θα στοχεύουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της απόδοσης.

11. Παράλληλα με τους ποσοτικούς στόχους εισαγωγή και ποιοτικών.

12. Προσπάθεια καθιέρωσης εσωτερικών κινήτρων για μεγαλύτερες σχολικές επιδόσεις και αποφυγή ανταγωνιστικών αισθημάτων.

13. Δια βίου μάθηση και αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών..

14. Υιοθέτηση ίδιας κουλτούρας και κινητοποίηση όλων των συμμετεχόντων στον οργανισμό.

3.5.2. Ο ηγέτης του σχολείου στη διοίκηση ολικής ποιότητας

Η θεώρηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας για την ποιότητα που παρέχει ο οργανισμός αναβαθμίζει και το ρόλο της ποιότητας στη διοίκηση του οργανισμού.

Όπως αναφέρει ο Φασούλης (2001), όταν αναφερόμαστε στην ποιότητα της διοίκησης, αναφερόμαστε στην επιτυχημένη προσπάθεια της διοίκησης να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στον τομέα της επαγγελματικής τους κατάρτισης αλλά και να αξιοποιήσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητες του ανθρώπινου

δυναμικού. Προϋπόθεση για την αποτελεσματική επέμβαση της διοίκησης προς την κατεύθυνση της ποιότητας αποτελεί η ύπαρξη ποιοτικών χαρακτηριστικών στον ίδιο τον ηγέτη. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), ο ηγέτης με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που προαναφέραμε έχει τρία βασικά χαρίσματα. Αυτά τα χαρίσματα έχουν τρεις βασικούς άξονες. Αφορούν τεχνικές δεξιότητες, δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και νοητικές ικανότητες για τη γενική θεώρηση του οργανισμού.

Συνεπώς, ο διευθυντής του σχολείου, στα πλαίσια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, έχει την ευθύνη για την κατάλληλη διαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε οι γνώσεις και οι διδακτικές ικανότητες να είναι σχετικές με τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής επιστήμης (Saiti & Saitis, 2006). Για μια αποτελεσματική ηγεσία λοιπόν, ο ηγέτης εμπνέει και στηρίζει τις καινοτόμες επιλογές από το προσωπικό παρέχοντας τα απαραίτητα κίνητρα (Ζαβλανός, 2003), ενώ παράλληλα θέτει ρεαλιστικούς στόχους στους οποίους είναι προσανατολισμένα όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και θέτει το σχολείο σε κυρίαρχη θέση μέσα στη κοινωνία της οποίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι (Φασούλης, 2001).

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

4.1. Θεσμικό πλαίσιο

Ο Νόμος 1566/1985 και η Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 105657/2002, γνωστότερης και ως «Καθηκοντολόγιο» αποτελούν τα νομικά κείμενα με τα οποία καθορίζεται ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο.

Το άρθρο 11 του Νόμου 1566/1985 προβλέπει σχετικά:

«Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους».

Παράλληλα η Υ.Α.105657/2002 προβλέπει:

«Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό».

Η ίδια απόφαση διευκρινίζει το έργο που καλείται να ασκήσει ο διευθυντής και το οποίο συνίσταται στα εξής:

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

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

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

δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους

εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης» (Υ.Α.105657/2002, άρθρο 27).

Απ' τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας αφορά σε πολλαπλές διαστάσεις. Ο διευθυντής αρμοδιότητες διοικητικού, διαχειριστικού και διεκπαιρευτικού χαρακτήρα, αλλά συνάμα αποτελεί και τον επιστημονικό και παιδαγωγικό υπεύθυνο του σχολείου. Κατά τον Σαΐτη (2008α) ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι οργανωτικός, εποπτικός, εκπαιδευτικός, καθοδηγητικός και συντονιστικός, ενώ παράλληλα εκπροσωπεί τη σχολική μονάδα και ρυθμίζει λειτουργικά ζητήματα που ανακύπτουν σ' αυτήν. Άλλωστε, ο πολλαπλός αυτός ρόλος προκύπτει, έστω και σε λανθάνουσα μορφή, απ' την ερμηνεία του Νόμου 1566/1987, ο οποίος πίσω απ' τη διατύπωση «ομαλή λειτουργία του σχολείου και συντονισμός της σχολικής ζωής» υποκρύπτει μια σειρά πολυσχιδών δραστηριοτήτων που άπτονται κάθε λεπτομέρειας της λειτουργίας και της καθημερινής ζωής στο σχολείο.

Το παράδοξο ωστόσο είναι πως είναι περιγράφονται εξαντλητικά τα διοικητικά όρια και οι πρακτικές του διευθυντικού ρόλου με τα άρθρα 28 – 32 της Υ.Α. 105657/2002, η περιγραφή του παιδαγωγικού και επιστημονικού ρόλου των διευθυντών είναι μικρή και εξαιρετικά ασαφής. Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των δώδεκα προτάσεων που περιγράφουν στο άρθρο 28 τα γενικά καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του διευθυντή, ένα μόνο αφορά στην «παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας», ενώ τα υπόλοιπα έντεκα εξαντλούνται στην ερμηνεία του διοικητικού ρόλου του διευθυντή.

Το ίδιο συμβαίνει και στα άρθρα που ακολουθούν (29 -32), όπου σε ένα σύνολο 43 προτάσεων που εξαντλούν το ζήτημα των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου, τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου, τους μαθητές, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης, τέσσερις μόλις προτάσεις αφορούν στη δημιουργία και διαμόρφωση θετικού εργασιακού κλίματος στο σχολείο ή την προσπάθεια χιτισίματος σχέσεων φιλίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής θα αναλάβει πρωτοβουλίες για να κατευθύνει νέους εκπαιδευτικούς του σχολείου του και θα ενδυναμώσει τις προσπάθειες δημιουργίας φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, το οποίο θα

βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό. Οι υπόλοιπες 39 προτάσεις και σ' αυτά τα άρθρα αφορούν μόνο στα διοικητικά καθήκοντα του ηγέτη της σχολικής μονάδας.

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα πως το εκπαιδευτικό μοντέλο που προκρίνεται απ' την πολιτεία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι το μοντέλο της διοικητικής ηγεσίας. Ο ρόλος του διευθυντή συνεπώς αφορά σε μια καθαρά διαχειριστική - διεκπαιρωτική δομή, με ελάχιστα περιθώρια αυτόνομων ενεργειών, κάτι που υπονομεύει όχι μόνο την προώθηση ενός πιθανού οράματος για το σχολείο αλλά και περιορίζει τις στρατηγικές που μπορεί ο διευθυντής να μεταχειριστεί. Ελάχιστη σημασία δίνεται στην παιδαγωγική διάσταση της ηγεσίας και όταν αυτό τελικά συμβαίνει αφορά σε γενικού τύπου διαπιστώσεις και διατυπώσεις, όπως η μοναδική αναφορά που αφορά στην καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας για να ορίσει υψηλούς στόχους, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα τις προϋποθέσεις, που θα της επιτρέψουν να καταστήσει το σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. Και παρότι μια τέτοια πρόταση έχει σαφείς αναφορές στη μετασχηματιστική και την ηθική ηγεσία δεν κάνει λόγο διόλου για το σημαντικότερο χαρακτηριστικό τους, τη διανομή των ηγετικών ρόλων που θα συμβάλλουν στην από κοινού οικοδόμηση και διεκδίκηση του εκπαιδευτικού οράματος.

Επίσης, πρέπει να τονιστεί πως μέχρι το 2010 (Νόμος 3848/2010) δεν προβλεπόταν κανενός είδους εξέτασης της διοικητικής ικανότητας των διευθυντών του ελληνικού σχολείου, με αποτέλεσμα να ασκούνται τα καθήκοντα σε ένα περιβάλλον όπου ήταν αδύνατη η αξιολόγησή τους είτε θετικά είτε αρνητικά. Αυτό δημιουργούσε συγχύσεις, διαστρέβλωνε τους όρους με τους οποίους καθορίζονταν οι διευθυντικές - ηγετικές δράσεις και πρωτοβουλίες και επέτρεπε να θεωρείται φυσιολογική οποιαδήποτε επιλογή, θετική ή αρνητική. Το μεγαλύτερο μάλιστα μέρος της διοικητικής πρακτικής ασκούνταν σε συνθήκες αντιγραφής και μιμητισμού πρακτικών που είχαν εφαρμοστεί από παλαιότερους διευθυντές, οι οποίες ουσιαστικά αναπαρήγαγαν ένα συγκεντρωτικό μοντέλο εξουσίας, διοικητικού χαρακτήρα, εντελώς αποκομμένο απ' την παιδαγωγική και ανθρωπιστική διάσταση του ρόλου (Αθανασούλα - Ρέππα κ.ά., 2008). Με το Νόμο 3848/2010 και προκειμένου να επιλεγούν διευθυντές σχολικών μονάδων θεσμοθετήθηκε η κατοχή πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας ως προϋπόθεση για την επιλογή τους. Το πιστοποιητικό αυτό θα παρέχονταν μετά από σχετική επιμόρφωση στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης. Δυστυχώς, οι νεότεροι Νόμοι επιλογής διευθυντών (Νόμος 4327/2015 και Νόμος 4473/2017) αφαίρεσαν την πρόβλεψη αυτή, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επιμορφωμένη διοίκηση στο

ελληνικό σχολείο αναφορικά με τις διαστάσεις που μπορεί και πρέπει να λάβει η ηγεσία. Επιπλέον, δεν εκδηλώθηκε κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επιλογή όσων εκπαιδευτικών σπούδασαν σε μεταπτυχιακές σπουδές το αντικείμενο της διοίκησης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών μονάδων πριμοδοτώντας τους, ώστε να αναλάβουν να αλλάξουν και να εξελίξουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

4.2. Ερευνητικά δεδομένα για την ηγεσία και διεύθυνση του ελληνικού σχολείου

Η κυριαρχία της μορφής του διευθυντή στο χώρο της σχολικής μονάδας αποτέλεσε τον καταλύτη για την ύπαρξη και το συνεχές αυξανόμενο ενδιαφέρον των μελετητών για το ρόλο του στην προαγωγή της εκπαίδευσης. Πράγματι, μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας για το θέμα μας δίνει αρκετά αποτελέσματα, ενώ η πολυσχιδία του θέματος επιτρέπει την διαφορετική κάθε φορά προσέγγιση και οπτική του ζητήματος.

Παρά τον μεγάλο όμως όγκο δουλειάς, δεν είναι πολλές οι έρευνες που εστιάζουν στα ατομικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ο διευθυντής, ιδωμένα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Συνήθως οι εργασίες που σχετίζονται με το ζήτημα, εξαντλούν τη δυναμική τους σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και στην κατάθεση ενός θεωρητικού πεδίου, για το πώς θα έπρεπε να είναι ο διευθυντής, ποια χαρακτηριστικά και ποιες δεξιότητες θα έπρεπε να φέρει ως εφόδια.

Η έρευνα στοχεύει να συμβάλλει στην προβολή του ρόλου του σύγχρονου διευθυντή σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όχι ιδεατά και όπως θα έπρεπε να είναι, αλλά με βάση τα αληθινά εφόδιά του, τις αληθινές δεξιότητές του, τον πραγματικό τρόπο με τον οποίον ηγείται στη σημερινή σχολική μονάδα. Η έρευνα θα εστιάσει και θα αναδείξει ως κριτές των ανωτέρω τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, που βιώνουν καθημερινά τη πρόσωπο αυτό του ηγέτη - διευθυντή.

Στην προσπάθεια ανάδειξης του ζητήματος αυτού, χρήσιμη είναι η έρευνα των Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη (1991), απ' την οποία ανακύπτει το συμπέρασμα πως ο διευθυντής του σχολείου εμφανίζει πολλά απ' τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της συναλλακτικής ηγεσίας, ενώ οι συνάδελφοί του εκπαιδευτικοί τον θεωρούν ως ένα συνάδελφό τους ο οποίος έχει αυξημένες ευθύνες.

Σε έρευνα της Παπαναούμ (1995), 448 διευθυντές σχολείων εξέφρασαν, μέσω ερωτηματολογίου, τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ η αντίληψη, ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι,

κυρίως, διαχειριστικός - διοικητικός, με μια διαπροσωπική χροιά. Οι διευθυντές εκτίμησαν ότι πρέπει να τους δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία και εξουσία για την καλύτερη άσκηση του ελέγχου.

Σε έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή (1997) που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου, διερευνήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών για το ρόλο τους. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο διευθυντής του σχολείου είναι μάλλον ένας περισσότερο παραδοσιακός γραφειοκράτης παρά ένας διευθυντής-ηγέτης. Τα καθήκοντά του περιορίζονται στην επικοινωνία του με τους άλλους συναδέλφους, την παρακολούθηση του σχολικού κτιρίου, τη διδασκαλία, τη διεκπεραίωση της σχολικής αλληλογραφίας και την επικοινωνία του με το Σύλλογο γονέων του σχολείου. Στις προτάσεις της έρευνας καταγράφεται η ανάγκη και επιθυμία ταυτόχρονα των διευθυντών για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, για απαλλαγή τους από τα διδακτικά τους καθήκοντα, για ύπαρξη ισχυρών κινήτρων και, τέλος, για εξουσία που θα τους επιτρέψει να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς της μονάδας τους.

Ο Τύπας (1999) κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι αυξημένες ευθύνες των διευθυντών στα σχολεία δεν συνάδουν με την παραχωρημένη σ' αυτούς εξουσία, η οποία ωστόσο είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη. Μάλιστα, η ανυπαρξία ισχυρής εξουσίας δεν επιτρέπει να εκφραστεί όλο το εύρος άσκησης των ηγετικών ρόλων που θα μπορούσε να ασκήσει ο διευθυντής σε άλλη περίπτωση.

Η Χατζηπαναγιώτου (2001), στη διδακτορική της διατριβή διερεύνησε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές παραμένουν προσκολλημένοι σε ό,τι μέχρι εκείνη τη στιγμή ισχύει, αλλά και σε εκπαιδευτικές νοοτροπίες που κυριαρχούν παραδοσιακά στο σχολείο, δίχως πρόθεση ή προσπάθεια αλλαγής. Οι εκπαιδευτικοί, κατά κύριο λόγο, δεν έχουν διοικητικές γνώσεις και η ηγεσία ταυτίζεται στη σκέψη τους με το πρόσωπο του διευθυντή.

Η Γιαννακοπούλου (2000), στη διδακτορική διατριβή της ερεύνησε την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου με δείγμα 838 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Απ' την έρευνα προέκυψε ότι η δομή του Δημοτικού σχολείου, οργανωτικά και λειτουργικά είναι γραφειοκρατική με ιδιομορφίες. Ο διευθυντής, παρότι δεν έχει ουσιαστική εξουσία, είναι διαρκώς εκτεθειμένος στις απαιτήσεις της προϊσταμένης αρχής του και του Υπουργείου παιδείας, αλλά και όλων των ομάδων που συναπαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, δηλαδή τους

εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Σ' αυτό το ασφυκτικό καλείται να διαμορφώσει οργανωτικά το σχολικό περιβάλλον και να καθοδηγήσει τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας.

Οι Σαΐτης & Γουρναρόπουλος (2001), σε έρευνά τους με ερωτηματολόγιο που σχετίζονταν με την ανάγκη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να διαδραματίσουν ρόλους διοικητικών στελεχών, κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ελάχιστα πράγματα και πως μια πιθανή κατάρτισή τους σε ζητήματα διοίκησης είναι μάλλον απίθανη, όσο αναγκαία κι αν κρίνεται αυτή. Μία απ' τις προτάσεις της έρευνας είναι τελικά να λειτουργήσει ένα πρόγραμμα διοικητικής κατάρτισης τουλάχιστον για τους διευθυντές των σχολείων.

Παραπλήσια είναι τα συμπεράσματα που προέκυψαν στην έρευνα των Saiti & Eliophotou (2004), η οποία διεξήχθη με δείγμα 126 φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. αλλά και 96 δασκάλων, με θέμα τις αντιλήψεις τους για μια αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Οι ερωτώμενοι φοιτητές εξέφρασαν την αγωνία τους, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, για τον ασφυκτικό έλεγχο που ασκούν οι διευθυντές των σχολείων και την αυταρχική συμπεριφορά που επιδεικνύουν, ενώ οι διορισμένοι δάσκαλοι τη δική τους αγωνία για την τοποθέτηση ακατάλληλων ανθρώπων σε ηγετικές θέσεις του σχολείου, επειδή αυτοί δεν είχαν κάνει προηγουμένως σεμινάρια διοικητικής κατάρτισης.

Από άλλη έρευνα που πραγμάτωσαν με δείγμα 167 υποδιευθυντών δημοτικών σχολείων οι Σαΐτη & Μιχόπουλος (2004), με θέμα την αναγκαιότητα κατάρτισης σε διοικητικά ζητήματα των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων, προέκυψε το συμπέρασμα πως δεν υπάρχει πρόβλεψη για προγράμματα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών παρότι είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρξουν τέτοια προγράμματα και τα ηγετικά στελέχη να επιμορφώνονται πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους σε ζητήματα διοίκησης και οργάνωσης των σχολικών μονάδων.

Εξόχως σημαντική είναι η εργασία του Μπουραντά (2005) που εστιάζει στον τρόπο με τον οποίον ο διευθυντής μπορεί να μεταβληθεί σε αληθινό ηγέτη, παρουσιάζοντας μεθόδους με τις οποίες ένας διευθυντής μπορεί να παρωθήσει τους εκπαιδευτικούς - υφισταμένους του να απελευθερωθούν και να προσφέρουν τον καλύτερο εαυτό τους στο κοινό εκπαιδευτικό όραμα. Ο Μπουραντάς στην εργασία του αυτή παρουσιάζει ακόμη πολλά στυλ ηγεσίας, τις ηγετικές ικανότητες που πρέπει να ενυπάρχουν ή να καλλιεργηθούν, και δίνει συμβουλές στρατηγικής που πρέπει να διέπουν όχι μόνο τον σύγχρονο manager αλλά και τον ηγέτη.

Οι Ράπτης & Βιτσιλάκη το 2002 - 2003, πραγματοποίησαν μια έρευνα με θέμα την ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγιο, σε 566 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλύοντας τα αποτελέσματα οι δύο ερευνητές κατέληξαν πως η αντίληψη των διευθυντών είναι ότι ένα ηγετικό στέλεχος πρέπει να έχει διοικητικές και ηγετικές ικανότητες και ότι η ανάληψη ηγετικών ρόλων δεν πρέπει να συνδέεται με πολιτικούς συσχετισμούς, κομματικές επιρροές ή συνδικαλιστικές δραστηριότητες (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Η Σαΐτη (2007) διεξήγαγε μια πανελλήνια έρευνα που αφορούσε στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγιο με δείγμα 880 εκπαιδευτικών και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται σημαντικά από τον διευθυντή του σχολείου, τις ικανότητές του ως ηγέτη, το σύνολο της προσωπικότητάς του, το σχολικό κλίμα που καταφέρνει να διαμορφώσει στο σχολείο που ηγείται, αλλά και τη δυνατότητα ανταμοιβών και ανέλιξης, τη γραφειοκρατία, τις συναισθηματικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο και τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Σπουδαία είναι και η εργασία του Σαΐτη (2008α) που αφορά στο Διευθυντή στο Δημόσιο Σχολείο, όπου εξαντλείται το ζήτημα του ρόλου του διευθυντή από τις σκοπιές του οργανωτή, του επόπτη, του εκπαιδευτή, του συντονιστή, του εκπαιδευτικού, του ρυθμιστή λειτουργικών ζητημάτων της σχολικής μονάδας, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του, τις δεξιότητές του και, κυρίως, τη σχέση του με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τις οικογένειες των μαθητών, τον περιβάλλοντα τη σχολική μονάδα κοινωνικό χώρο.

Ένα δεύτερο βιβλίο του ίδιου συγγραφέα, με ίδιο έτος έκδοσης αφορά στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2008β). Σ' αυτό ο συγγραφέας αναλύει διεξοδικά το ζήτημα των δεξιοτήτων που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα διευθυντικό στέλεχος και ορίζει όλο το θεωρητικό πλαίσιο λειτουργίας ενός διευθυντή, εστιάζοντας σε όλες τις μορφές που μπορεί να έχει η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας, από τις πλέον τυπικές ως τις πιο ουσιαστικές.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η εργασία του Κατσαρού (2008), η οποία διατρέχει όλο το οργανωτικό και λειτουργικό πλαίσιο της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Άλλη έρευνα των Saiti & Fasoulis (2012), που διερευνούσε τους παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγια και δείγμα 180 διευθυντών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ως σημαντικούς παράγοντες την αμοιβή και την αναγνώριση των προσπαθειών τους.

Η Στασινού (2012), διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πόλης των Ιωαννίνων για το ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας. Το δείγμα αποτέλεσαν 145 εκπαιδευτικοί της πόλης των Ιωαννίνων, οι γνώμες των οποίων οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι είναι ανάγκη από την εμπειρική διοίκηση που βασίζεται στην προτεραιά γνώση που μεταφέρουν οι παλαιότεροι διευθυντές στους νεότερους, να εισέλθουμε στη γνώση που στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και σπουδές στο αντικείμενο της σχολικής διοίκησης.

Σε παρόμοιο κλίμα κυμάνθηκαν και τα συμπεράσματα της έρευνας του Ρεντίφη (2012), απ' όπου γίνεται φανερή η ανάγκη αλλαγής αντίληψης των διευθυντών, προκειμένου από γραφειοκράτες να μετεξελιχθούν σε ηγέτες.

Τον ίδιο χρόνο, η μεταπτυχιακή εργασία της Χρονοπούλου (2015), με δείγμα έρευνας 350 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής, διερεύνησε τις μορφές ηγεσίας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτές στην Αττική. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει θεσμοθετημένη κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς της χώρας μας σε ζητήματα διοίκησης και ότι οι διευθυντές της χώρας μας είναι εξαιρετικοί διεκπεραιωτές γραφειοκράτες, αλλά απαιτούνται περαιτέρω επιστημονικές γνώσεις σε ζητήματα διοίκησης για να καταφέρουν να μεταλλαχθούν στον σύγχρονο διευθυντή - ηγέτη που απαιτεί το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εργασία των Λεμονή & Κολεζάκη (2013) διαπιστώνει για μια ακόμη φορά το πολυσύνθετο έργο που αναλαμβάνει κάθε διευθυντής σχολικής μονάδας με σύμμαχό του την εμπειρία των προηγούμενων διευθυντών, αφού ελλείπει η κατάρτιση σε ζητήματα διοικητικά. Η έρευνα διατρέχει και άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και καταλήγει στην αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων.

Τέλος, η μεταπτυχιακή έρευνα της Τεκτονοπούλου (2015) που διεξήχθη με δείγμα διευθυντές του γεωγραφικού διαμερίσματος της Θράκης, διαπίστωσε, για μια ακόμη φορά, τον αδιέξοδο ρόλο του ηγέτη - διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο οποίος καθιλώνεται στην άσκηση των γραφειοκρατικών υποχρεώσεων του και απεμπολεί τη δυνατότητα αλλαγής και μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας που διευθύνει. Αν

μάλιστα σ' αυτό το πλαίσιο προστεθεί και η ανύπαρκτη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης το μείγμα αυτό δρα αποσταθεροποιώντας τις όποιες, λιγιστές προσπάθειες κάνει κάθε διευθυντής να οργανώσει και να διοικήσει με καλύτερο τρόπο την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ηγείται. Ας επισημανθεί πως στη συγκεκριμένη έρευνα οι προτάσεις των διευθυντών ξεκινούν απ' τη δυνατότητα ύπαρξης γραμματειακής υποστήριξης, η οποία θα τους απεγκλώβιζε, ως ένα βαθμό, απ' τη γραφειοκρατική ενασχόληση και θα μπορούσαν να διαθέσουν με διαφορετικό τρόπο το χρόνο αυτό. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι υπόλοιπες προτάσεις που εστιάζουν στη δυνατότητα επιμόρφωσης σε διοικητικά ζητήματα, στη χορήγηση αυτονομίας στις εκπαιδευτικές μονάδες, στη χορήγηση περισσότερων οικονομικών πόρων και στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Απ' τις έρευνες που παρατέθηκαν παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιεί τους διευθυντές ως γραφειοκρατικούς διεκπεραιωτές και σε καμία περίπτωση ως στελέχη ικανά να μετασχηματίσουν τις εκπαιδευτικές δομές και να αλλάξουν το σχολείο. Παρόλα αυτά παραμένει αδήριτη ανάγκη η ύπαρξη μιας ισχυρής και συνάμα αποτελεσματικής ηγεσίας στο χώρο του σχολείου, η οποία θα επιδιώξει, μεταξύ άλλων, και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, άρα θα επιδιώξει με τον τρόπο αυτό την αύξηση της απόδοσής τους στον εργασιακό τους χώρο.

Η κυριότερη ωστόσο, συνεισφορά μιας ισχυρής και αποτελεσματικής ηγεσίας αφορά στον μετασχηματισμό των σχολείων και τη ριζική αλλαγή τους αναφορικά με το όραμα που τα διαπνέει. Αν μάλιστα, συνδυαστεί με την αναγκαία συνθήκη αντικειμενικότητας στην επιλογή των ικανότερων σε ηγετικές θέσεις και την απαραίτητη επιμόρφωσή τους σε ζητήματα διοίκησης και οργάνωσης τα αποτελέσματα αναμένονται θεαματικά και ίσως σε μικρό χρονικό διάστημα.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Οι λόγοι διεξαγωγής και η πορεία της έρευνας

Μετά τη μελέτη και ανάλυση των μορφών ηγεσίας που αποτελούν κυρίαρχες εκπαιδευτικές επιλογές και την αναδίφηση της βιβλιογραφίας, η έρευνα αποτελεί μια μέθοδο εξαγωγής σημαντικών και αξιόπιστων συμπερασμάτων για την κατάσταση που αφορά στην ηγεσία και τη μορφή που λαμβάνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες των διευθυντικών στελεχών, που διαμορφώνουν εν γένει το σχολικό κλίμα, αποτελούν καθοριστικής σημασίας παράγοντες και προτερήματα που οφείλουν να έχουν οι διευθυντές των σύγχρονων σχολικών μονάδων. Οι πολλές και ποικίλες έρευνες το αποδεικνύουν περίτρανα.

Παράλληλα, είναι φανερό πως δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες που να αφορούν στη μελέτη των πραγματικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών από τα οποία πρέπει να εμφορείται ένας διευθυντής που φιλοδοξεί να αναδειχτεί σε ηγέτη, μέσα στο διαπολιτισμικό, πολυφυλετικό και, εν πολλοίς, πολυπραγματιστικό περιβάλλον της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η καταγραφή των στάσεων, των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον ασφαλέστερο οδηγό για τις δεξιότητες που πρέπει να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του ένας διευθυντής για να εμπνεύσει, να καθοδηγήσει, να οδηγήσει τη σχολική μονάδα που διευθύνει σε καινοτόμες δράσεις και διαδικασίες.

Οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι το ερευνητικό πρόβλημα που θα απασχολήσει την εργασία αυτή.

Η πορεία της έρευνας διέτρεξε τα ακόλουθα στάδια: Αρχικά καθορίστηκε το πρόβλημα και διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις. Μετά επιλέχθηκε το εργαλείο με το οποίο θα επιχειρούνταν η συλλογή δεδομένων και καθορίστηκε η μέθοδος μέτρησης. Ακολούθως επιλέχθηκε το δείγμα και συγκεντρώθηκαν τα στοιχεία, τα οποία και αναλύθηκαν. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τα ευρήματα της έρευνας και τελικά διατυπώθηκαν συμπεράσματα και προτάσεις.

5.2. Στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον επιτυχημένο διευθυντή μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα η έρευνα εστιάζει στις ιδιαίτερες εκείνες δεξιότητες και χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζουν τον διευθυντή που φιλοδοξεί να αναδειχτεί σε ηγέτη στο σημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταδεικνύει ποια απ' αυτά τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου διευθυντή είναι σημαντικά και σε ποιον βαθμό, καθώς και σε ποια απ' αυτά εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί ανά φύλο. Μια δεύτερη εστίαση αφορά στην κατάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των διευθυντών των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, αλλά και τον τρόπο που βιώνουν και πραγματώνουν το ρόλο τους.

Προκειμένου όμως η έρευνα να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα τίθενται μια σειρά στόχων και άλλη μία ερωτημάτων - υποθέσεων προς έλεγχο. Στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν:

α. Ποια χαρακτηριστικά του σύγχρονου διευθυντή σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας θεωρούνται σημαντικά απ' τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων και σε ποιον βαθμό;

β. Ποια απ' τα χαρακτηριστικά που έχει ένας σύγχρονος διευθυντής σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων ότι διαθέτουν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων και σε ποιον βαθμό;

γ. Αν το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η ειδικότητα και οι τίτλοι σπουδών διαφοροποιούν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ηγεσία στο σχολείο.

δ. Ποιο/ποια απ' τα μοντέλα ηγεσίας φαίνεται πως εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων σύμφωνα με τις εκδηλούμενες στάσεις και συμπεριφορές τους, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς.

5.2.1. Προσδιορισμός ερευνητικών υποθέσεων

Προκειμένου να προαχθεί η έρευνα και συνακόλουθα, μέσω των αποτελεσμάτων, η ωφέλεια για την εκπαίδευση, διατυπώνονται παράλληλα με τα ερωτήματα υποθέσεις, προς έλεγχο. Οι υποθέσεις είναι:

Υπόθεση 1^η: Το διοικητικό - γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας είναι πιο σημαντικό από άλλα διοικητικά μοντέλα στο σύγχρονο σχολείο.

Υπόθεση 2^η: Δεν υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ του ιδεατού ηγέτη και του πραγματικού, όπως τον αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

5.3. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Οι επιστημονικές έρευνες χωρίζονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Κριτήριο του διαχωρισμού τους αποτελεί ο τρόπος συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης και παρουσίασης δεδομένων. Οι ποσοτικές έρευνες στοχεύουν στην αναζήτηση των σχέσεων αιτίας - αποτελέσματος, με τη σχεδίαση και χρήση τυποποιημένων μέσων έρευνας, ενώ τελικός στόχος τους είναι η συλλογή αριθμητικών δεδομένων, που θα αναλύσουν με τη βοήθεια της στατιστικής. Αντίθετα, οι ποιοτικές έρευνες στοχεύουν στη σημασία, τις διαφορετικές απόψεις και, τελικά, την κατανόηση του γεγονότος, εστιάζοντας στη διαδικασία, την πολυπλοκότητα, τη ροή και την ανάδυση νέων στοιχείων (Bird, et al, 1999).

Ωστόσο, φαίνεται πως ανακύπτουν αντικρουόμενες απόψεις αναφορικά με τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα της μιας ή της άλλης προσέγγισης. Για να μπορέσει ο ερευνητής να επιλέξει την κατάλληλη έρευνα, προκειμένου να μελετήσει ένα ερευνητικό πρόβλημα, δεν θα καταφέρει να βρει σταθερούς κανόνες, αλλά πρέπει να συνυπολογίσει τα δυνατά ή αδύνατα σημεία κάθε προσέγγισης, το βαθμό ανταπόκρισης στο πρόβλημα, αλλά και τα διαθέσιμα μέσα, τους περιορισμούς, συνυπολογίζοντας πάντα και τις δικές του ατομικές ικανότητες (Bell, 1997).

Με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται να καταστεί δυνατή μια αντικειμενική, επιστημονική αλλά και συστηματική συγκέντρωση όλων εκείνων των στοιχείων που συναπαρτίζουν το προς εξέταση ζήτημα. Η έρευνα είναι ποσοτική και περιγραφική, εστιάζει δηλαδή και καταγράφει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την κατάσταση που διερευνάται. Προκειμένου να καταστεί δυνατή η ολοκλήρωσή της πρέπει σε όλη τη διάρκεια της έρευνας να υπάρχει αμεροληψία και να ακολουθηθεί πιστά ο σχεδιασμός που από πριν έχει γίνει με τρόπο εμπεριστατωμένο. Η έρευνα αυτή συνεπώς μπορεί να θεωρηθεί ως διαγνωστική, καθώς αναζητά τις σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος μεταξύ των παραμέτρων που εξετάζονται και οδηγούν στα μέτρα εκείνα που θα επηρεάσουν είτε μια ολόκληρη κοινωνική ομάδα είτε την επαγγελματική ομάδα (Φίλιας, 1996).

Η έρευνα επίσης, θα είναι πρωτογενής, θα χρησιμοποιήσει δηλαδή πρωτότυπο υλικό πληροφόρησης, που δεν έχει δεχτεί άλλη επεξεργασία (Μπώκος, 1998).

Η έρευνα θα στηριχτεί σε δειγματοληπτική έρευνα, η οποία θα προσφέρει συγκρίσιμα δεδομένα και πληροφορίες, τα οποία θα χρησιμεύσουν στον έλεγχο των υποθέσεων. Θα επιχειρηθεί, μελετώντας τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών, να διαπιστωθεί αρχικά ανάμεσα σε ποιες μεταβλητές υπάρχει σημαντική σχέση και κατά δεύτερον ποιες απ' αυτές που θα θεωρηθούν ως σημαντικές σχέσεις είναι αιτιώδεις. Ακολουθώντας, με βάση τις αιτιώδεις σχέσεις θα καταβληθεί προσπάθεια να διατυπωθούν γενικές αρχές που θα διαφωτίζουν το προς εξέταση ζήτημα (Παρασκευόπουλος, 1984).

Η έρευνα εμπεριέχει ποσοτικές κατηγορικές, αλλά και ποιοτικές μεταβλητές. Απ' την πρώτη ανάγνωση θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η ποσοτική έρευνα δεν σχετίζεται με κανένα τρόπο με ποιότητες, μιας και δεν ανήκει στην ποιοτική προσέγγιση. Ωστόσο όλα τα εμπειρικά δεδομένα είναι ποιοτικά και η έρευνα ακόμη και των πλέον ποσοτικών δεδομένων, καταλήγει σε ποιοτικά πορίσματα (Τσιώλης, 2011).

Τα στοιχεία που θα συλλεγούν θα κατηγοριοποιηθούν και θα αναλυθούν με στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, προκειμένου να εξαχθούν αποτελέσματα. Η αυστηρότητα με την οποία αντιμετωπίζει η ποσοτική έρευνα τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων την έχει επιβάλει ως την πλέον διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 2002).

5.4. Πληθυσμός, δείγμα και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η ικανοποίηση από το εργασιακό περιβάλλον είναι ένα ζήτημα ζωτικής σημασίας για κάθε εργαζόμενο άνθρωπο. Η ικανοποίηση αυτή αφορά σε διαφορετικά για κάθε άνθρωπο δεδομένα, τα οποία όμως κατατείνουν όλα μαζί στη γενική διαπίστωση πως ένα ευχάριστα δομημένο περιβάλλον εργασίας καθιστά τον εργαζόμενο αποδοτικότερο και πολύ πιο επιτυχημένο στο έργο που έχει αναλάβει ή του έχει ανατεθεί. Σε ένα περιβάλλον λοιπόν, όπως το σημερινό, το οποίο διακρίνεται από την ταχύτητα αλλά και τη ρευστότητα, όλες οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί επιδιώκουν να καταστήσουν το εργασιακό περιβάλλον φιλικότερο στους εργαζόμενούς τους, ώστε να πετύχουν να εισπράξουν απ' αυτούς το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Γραμματικού, 2010).

Ακριβώς αυτό ισχύει και στην περίπτωση του σχολείου: ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς την απαραίτητη ικανοποίηση που οδηγεί σε θεαματική απόδοση και συνακόλουθα σε ποιοτικά αποτελέσματα. Κι αν οι παράγοντες που

θα καθορίσουν το εργασιακό περιβάλλον, άρα και την αποδοτικότητα ποικίλουν και αφορούν σε πολιτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς, αλλά και εκπαιδευτικούς, οι βασικές συνιστώσες του ζητήματος παραμένουν οι ίδιες: μαθητές, οικογένεια, εκπαιδευτικοί, διευθυντές. Η ικανοποίηση από τους τελευταίους κρίνεται για τους εκπαιδευτικούς αδιαπραγμάτευτη για την επιτυχία του σχολικού έργου. Μοιάζει συνεπώς, επιτακτική η ανάγκη οριοθέτησης των συνιστωσών εκείνων που πραγματώνουν έναν επιτυχημένο διευθυντή και ασφαλέστερο κριτήριο απ' τις απόψεις των υφισταμένων του δεν γίνεται να υπάρξει.

Για το λόγο αυτό ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, προκειμένου να καταγραφεί η πίστη τους για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή και το πώς αυτός επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Αύγουστο έως τον Οκτώβριο του 2017. Πληθυσμός της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, το οποίο ανέρχεται στους 1.129 και δείγμα 196 εκπαιδευτικοί, που επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας (Παρασκευόπουλος, 1993, τ. 2^ο). Το μεγάλο μέγεθος του δείγματος προσδίδει μια αξιοπιστία, σε πρώτη φάση, αρκετά ικανή.

Δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας αποτέλεσε κατάσταση με τα ονόματα των 1.129 υπηρετούντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2017 - 2018, η οποία περιήλθε στην κατοχή μας μετά από σχετική αίτηση στη Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων.

5.5. Επιλογή μεθόδου δειγματοληψίας

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η δειγματοληψία καθορίστηκε η μέθοδος, η οποία είναι η «απλή τυχαία δειγματοληψία» (Φίλιας, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, πριν την τυχαία δειγματοληψία αποφασίστηκε η κατασκευή του δείγματος με τυχαία κλήρωση. Και τούτο γιατί, αντίθετα από την πρώτη εντύπωση που δίνει ο όρος «τυχαία», στην πραγματικότητα η «απλή τυχαία δειγματοληψία» αποτελεί μια εξόχως συστηματική διαδικασία, την οποία μετέρχεται ο ερευνητής προκειμένου να επιλέξει με τη σειρά τα υποκείμενα του δείγματος, έως το τελευταίο.

Πιο συγκεκριμένα, έγινε χρήση του καταλόγου που δόθηκε απ' τη Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων και αριθμήθηκαν με έναν μοναδικό αριθμό κάθε εκπαιδευτικός που το όνομά του υπήρχε στον κατάλογο.

Κατασκευάστηκαν αντίστοιχοι κλήροι με τους μοναδικούς αριθμούς και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια κλήρωση. Με τον τρόπο αυτόν επιλέχτηκε το δείγμα της έρευνας, το οποίο ανέρχεται σε 210 εκπαιδευτικούς.

5.6. Δομή, αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο προκρίθηκε ως το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων, δεδομένου ότι με τη μέθοδο αυτή έγινε δυνατή η συγκέντρωση πολλών πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, οι οποίες επεξεργάστηκαν εύκολα, εξαιτίας της ύπαρξης προγραμμάτων στατιστικής επεξεργασίας (Παρασκευόπουλος, 1993, τ. 2^{ος}), αλλά και εξαιτίας της δυνατότητας που παρείχε στην ερευνήτρια να περιγράψει τρέχουσες καταστάσεις συσχετίζοντας επιμέρους χαρακτηριστικά (Cohen et al., 2008).

Επιπλέον, το εν λόγω ερευνητικό εργαλείο, πέραν της δεδομένης ευχρηστίας του, αποτελεί ένα μάλλον οικονομικό μέσο με το οποίο μπορούν να συλλεγούν δεδομένα και το οποίο μπορεί να χορηγήσει στον ερευνητή μια πολύ σημαντική δυνατότητα, προκειμένου να επηρεάσει και τελικά να πείσει τα άτομα του δείγματός του να εκφραστούν με αξιοπιστία, την ανωνυμία. Τέλος, παρέχει τη δυνατότητα σειροθέτησης, επεξεργασίας αλλά και αξιολόγησης των δεδομένων που θα συλλεγούν με αρκετά μεγάλη ευκολία (Αθανασίου, 2000).

Για τη σχεδίαση του ερωτηματολογίου που θα εξυπηρετούσε τους στόχους και θα έλεγχε τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το μεγαλύτερο τμήμα ενός σταθμισμένου ερωτηματολογίου από την βιβλιογραφία (Στασινού, 2012). Τα 35 ερωτήματα που συναπαρτίζουν το μέρος του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός που απαντά στο ερωτηματολόγιο μελετήθηκαν και κατανεμήθηκαν ως προς το μοντέλο ηγεσίας στο οποίο αναφέρονται. Απ' την κατανομή αυτή προέκυψαν πέντε ομάδες προτάσεων που καθεμιά τους αφορά σε ένα μοντέλο ηγεσίας, δηλαδή στο μοντέλο της Διοικητικής, της Παιδαγωγικής, της Μετασχηματιστικής, της Διανεμημένης ή κατανεμημένης και της Ενδεχομενικής ηγεσίας.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε με τον έλεγχο του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (Αλεξόπουλος, 1998). Για την πρώτη ομάδα προτάσεων που αναφέρεται στη Διοικητική ηγεσία η τιμή που μέτρησε ο συντελεστής Cronbach's Alpha είναι 0,927, για τη δεύτερη που αναφέρεται στην Παιδαγωγική ηγεσία η τιμή του συντελεστή

είναι 0,900, για την τρίτη που αναφέρεται στη Μετασχηματιστική ηγεσία ο συντελεστής Cronbach's Alpha είναι 0,905, για την τέταρτη που αναφέρεται στη Διανεμημένη ή κατανεμημένη ηγεσία ο συντελεστής Cronbach's Alpha είναι 0,850 και για την τελευταία που αναφέρεται στην Ενδεχομενική ηγεσία η τιμή είναι 0,798.

Ο Cronbach's Alpha είναι ο πιο γνωστός από τους δείκτες αξιοπιστίας καθώς είναι αυτός που χρησιμοποιείται κυρίως στις κοινωνικές έρευνες. Γενική παραδοχή αποτελεί, ότι η τιμή που πρέπει να έχει ο δείκτης προκειμένου να είναι αποδεκτή η αξιοπιστία ενός εργαλείου μέτρησης, οφείλει να ξεπερνά το 0,7 (Nunnally και Bernstein, 1994). Υπάρχουν ακόμη κάποιοι ερευνητές οι οποίοι αποδέχονται μια μικρότερη τιμή που να ξεπερνά το 0,6 (DeVellis, 2011), ενώ κάποιοι άλλοι θεωρούν πως ακόμη και μια τιμή μεγαλύτερη ελαφρώς του 0,7 δεν είναι αρκετή και προτείνουν να ξεπερνά το 0,8 (Hatcher, 1994).

Στην έρευνα που διεξήχθη οι υψηλές τιμές που καταγράφηκαν σε όλες τις ομάδες ερωτήσεων πιστοποιούν την υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Field, 2016).

Παράλληλα ανιχνεύθηκε η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, καθώς μπορεί να υπάρξει ερωτηματολόγιο που να διαθέτει αξιοπιστία, όχι όμως και εγκυρότητα.

Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity) αφορά στον βαθμό που η κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιείται μετρά με ακρίβεια την έννοια που έχει οριστεί από πριν ότι μετράει (Δημητρόπουλος, 1999; Cohen et al. 2008). Η αποτίμηση της εγκυρότητας μιας τέτοιας εννοιολογικής κατασκευής εφαρμόζεται, κυρίως, όταν επιχειρείται η δημιουργία οργάνων μέτρησης που θα μετρούνε αφηρημένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, πεποιθήσεις και αντιλήψεις (Beavers et al., 2013; Ίσερης, 2016).

Ο πλέον δόκιμος τρόπος για να επιτευχθεί μια τέτοια αποτίμηση είναι η πιλοτική εφαρμογή της έρευνας (pre-test), η οποία επιχειρείται για έλεγχο σε τυχαίο δείγμα, που ανέρχεται μεταξύ 5% - 10% του συνολικού δείγματος (Brancato et al., 2006). Το pre-test αυτό μπορεί να μετρήσει πόσο κατανοητές, με σωστή διατύπωση είναι οι ερωτήσεις, πόσος χρόνος απαιτείται συνολικά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ποιο είναι το ενδιαφέρον για την έρευνα των ερωτώμενων, πώς αποτιμάται η συνολική εμφάνιση του ερωτηματολογίου (Δημητρόπουλος, 2004; Ρόντος & Παπάνης, 2006). Μπορεί επίσης, να καταλήξει στην ανάγκη διορθώσεων που θα απαιτηθούν για να γίνει το ερωτηματολόγιο πιο κατανοητό ως προς το περιεχόμενό του ή ως προς τη συνολική δομή και εμφάνιση (Schwarz & Oyserman, 2001).

Σε κάθε έρευνα η διασφάλιση της εγκυρότητας περιεχομένου (content validity) του εργαλείου μέτρησης που θα χρησιμοποιηθεί πρέπει να προηγείται της συλλογής των δεδομένων (Berk, 1990). Αυτό σημαίνει πως πρέπει να διασφαλιστεί στο κατά πόσο ένα εργαλείο μέτρησης καλύπτει εννοιολογικά το όλο το εύρος της μεταβλητής που πρέπει να μετρήσει. Για να συμβεί αυτό, αρχικά πρέπει να οριστεί η έννοια που θα μετρηθεί και να γίνει προσπάθεια να εντοπιστούν οι διαστάσεις της μεταβλητής που θα μετρηθεί, ώστε να περιλαμβάνονται στις προτάσεις (items) του εργαλείου μέτρησης που θα κατασκευαστεί (DeVellis, 2011).

Η εγκυρότητα περιεχομένου είναι σημαντική παράμετρος για όλα τα όργανα που έχουν φτιαχτεί για να μετρήσουν σύνθετα ατομικά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Σημαντικό επίσης, είναι, όταν σχεδιάζονται κλίμακες, να ερωτάται η πληθυσμιακή ομάδα την οποία επιδιώκουν να μελετήσουν, αναφορικά με την καταλληλότητα περιεχομένου της κλίμακας (Litwin, 1995).

Για τους λόγους αυτούς έγινε πιλοτική εφαρμογή της έρευνας (pre-test) σε ομάδα εκπαιδευτικών του Νομού Ιωαννίνων, σε 17 εκπαιδευτικούς που επιλέχτηκαν τυχαία και αντιπροσώπευαν το 8% των συνολικών ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς συνολικά (Bell, 1997; Burke Johnson & Christensen, 2017).

Οι παρατηρήσεις και επισημάνσεις της πιλοτικής ομάδας λήφθηκαν σοβαρά υπόψη στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, και με τις κατάλληλες διορθώσεις οι ερωτήσεις έγιναν ξεκάθαρα αντιληπτές απ' τους ερωτώμενους (Drost, 2011).

Οι ερωτήσεις και οι προτάσεις του ερωτηματολογίου δόθηκαν με το συντομότερο απλό τρόπο, προκειμένου να είναι κατανοητές, να μην προσβάλλουν με αναφορές σε προσωπικούς τομείς του ερωτώμενου και να μην τον φέρνουν σε δύσκολη θέση (Bell, 1997).

Το ερωτηματολόγιο, που παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα της εργασίας, έχει διαμορφωθεί με τρόπο που να ξεκινά αρχικά με μια επιστολή προς τους εκπαιδευτικούς που μετέχουν στην έρευνα, η οποία περιγράφει τον σκοπό της έρευνας και τους λόγους για τους οποίους διενεργείται (Ζαφειρόπουλος, 2005). Παράλληλα εμπεριέχει πληροφορίες που αφορούν στη χρήση των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν, την εμπιστευτικότητα και την εξασφάλιση ανωνυμίας για κάθε ερωτώμενο. Μάλιστα, για να διασφαλιστούν οι δύο τελευταίες παράμετροι σε κάθε ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε έντυπη μορφή επισυναπτόταν ένας φάκελος, στον οποίο μπορούσε κάθε εκπαιδευτικός να εσωκλείσει το ερωτηματολόγιο πριν από την παράδοσή του.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο λαμβάνει υπόψη του όλες τις παραμέτρους της βιβλιογραφίας, καλύπτει το προς εξέταση θέμα και είναι δομημένο στην κατεύθυνση να είναι σε θέση να καλύψει τα ερευνητικά ερωτήματα. Για τη σύνταξή του τροποποιήθηκε ελαφρά αντίστοιχο ερωτηματολόγιο παλαιότερης μεταπτυχιακής διατριβής (Στασινού, 2012), η οποία με τη σειρά της είχε διαμορφώσει το ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια και τη χρήση δυο προγενέστερων ερωτηματολογίων (Σαΐτης, Τσιαμάση, Χατζή, 1997; Γιασεμής, 2001; Ευθυμίου, Γ. (2005).

Το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει στο σύνολό του ερωτήσεις «κλειστού» τύπου στις οποίες δίνεται η δυνατότητα επιλογής μιας απάντησης από μια καθορισμένη από πριν λίστα διαφορετικών απαντήσεων. Πάντως οι ερωτήσεις ποικίλουν ως προς τη μορφή τους καθώς εμπεριέχονται ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις ποιοτικής διαβάθμισης των απαντήσεων, και άλλες (Αθανασίου, 2000; Robson, 2007).

Οι «κλειστές» ερωτήσεις αποτελούν πρώτη επιλογή για τους ερευνητές που χρησιμοποιούν ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, διότι η απάντησή τους είναι μια εύκολη διαδικασία, ενώ παράλληλα παρέχουν μεγάλη δυνατότητα στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης (Φίλιας, 1996). Αν και κατά καιρούς έχουν δεχτεί σημαντικές επικρίσεις που κατατείνουν στο ότι εμπεριέχεται ο κίνδυνος να μην είναι η απάντηση παρά μια αποτύπωση των επιθυμιών του ερευνητή, οι «κλειστές» ερωτήσεις είναι προτιμητέες καθώς γίνονται σε μεγάλο βαθμό κατανοητές από τους ερωτώμενους, ενώ η αξιοπιστία στη βαθμολόγηση των απαντήσεων είναι ιδιαίτερα υψηλή, επειδή, συνήθως, μόνο μια απάντηση είναι σωστή (Αθανασίου, 2000; Javeau, 2000).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη: το πρώτο μέρος αφορά σε πέντε ερωτήσεις δημογραφικού και εισαγωγικού χαρακτήρα, οι οποίες αφορούν στο φύλο, την ηλικία, τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, την ειδικότητα και τα ακαδημαϊκά προσόντα των ερωτώμενων.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 2 «ειδικές» ερωτήσεις που σχετίζονται με το πρόσωπο, τις αρμοδιότητες, τις ικανότητες και δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός που απαντά. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση 6 αφορά στις αρμοδιότητες με τις οποίες ασχολούνται σε τακτική ή λιγότερο συχνή βάση οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, στις οποίες υπηρετούν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί. Η ερώτηση 7, η οποία διαρθρώνεται σε τρία μέρη αφορά στις δεξιότητες και

τις ικανότητες που έχουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελείται κι αυτό από 2 «ειδικές» ερωτήσεις που σχετίζονται με τις αρμοδιότητες, τις ικανότητες και δεξιότητες του ιδανικού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση 8 αφορά στις αρμοδιότητες με τις οποίες ασχολούνται σε τακτική ή λιγότερο συχνή βάση οι ιδανικοί διευθυντές σχολικών μονάδων, και η ερώτηση 9, που κι αυτή διαρθρώνεται σε τρία μέρη, στις δεξιότητες και τις ικανότητες που έχουν οι ιδανικοί διευθυντές σχολικών μονάδων, σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Για τις ερωτήσεις 6 - 9 έχει επιλεγεί η βαθμολόγηση μέσω μιας επτάβαθμης κλίμακας, τύπου Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ πολύ, 3 = Διαφωνώ, 4 = Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ, 6 = Συμφωνώ πολύ, 7 = Συμφωνώ απόλυτα) (Bell, 1997; Ζαφειρόπουλος, 2015).

5.7. Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα διήρκεσε από τον Αύγουστο έως τον Οκτώβριο του 2017. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας κυρίως σε ηλεκτρονική και κάποιες λίγες φορές σε έντυπη μορφή. Αυτό έγινε δυνατό εξαιτίας του γεγονότος ότι η ερευνήτρια υπηρετεί ως δασκάλα στο Νομό Ιωαννίνων και γνωρίζει προσωπικά σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Για τη διασφάλιση της συνεργασίας η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά ή δια ζώσης μαζί τους και εξασφάλισε τη συναίνεσή τους στην ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου, λαμβάνοντας παράλληλα υπόσχεση συμπλήρωσής του. Για τις λίγες περιπτώσεις που δεν γνώριζε κάποιο από τα μέλη του δείγματος, προτιμήθηκε η επιτόπια επίσκεψη στον χώρο εργασίας τους, μετά από σχετική άδεια που έλαβε η ερευνήτρια απ' τη διεύθυνση του σχολείου.

Ανεξάρτητα από τον τρόπο επικοινωνίας με τα άτομα του δείγματος, δόθηκε σε όλους και σε καθέναν χωριστά ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας, διευκρινήσεις για το ερωτηματολόγιο, εξηγήθηκε ο εμπιστευτικός χαρακτήρας του ερωτηματολογίου καθώς και το γεγονός πως η χρήση του θα αφορούσε μόνο σε ερευνητικό επίπεδο, δόθηκαν εγγυήσεις αναφορικά με την ανωνυμία του και με την πρόταξη του προαιρετικού, ούτως ή άλλως χαρακτήρα του, επιβεβαιώθηκε η δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού.

Παράλληλα επιδόθηκε στους ερωτώμενους μια συνοδευτική επιστολή με τις απαιτούμενες πληροφορίες, η οποία στάλθηκε μαζί με το ερωτηματολόγιο, για να αποφευχθεί οποιαδήποτε παρανόηση και να εκφραστούν ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν. Η ερευνήτρια έθεσε στη διάθεση των ερωτώμενων στοιχεία επικοινωνίας μαζί της προκειμένου να παράσχει οποιαδήποτε διευκρίνιση. Η συνοδευτική επιστολή παρατίθεται στο τέλος της εργασίας, στο Παράρτημα.

Συνολικά διανεμήθηκαν 210 ερωτηματολόγια από τα οποία συμπληρώθηκαν τα 196, ποσοστό 93,33%. Οι λόγοι που δεν απαντήθηκαν και τα υπόλοιπα 14 ερωτηματολόγια δυνητικά είναι ποικίλοι, βασικός ωστόσο, κατά την άποψη της ερευνήτριας, είναι η εμπλοκή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί κάθε εκπαιδευτικός ως ερευνητικού αντικείμενου για τη δράση του, τις δεξιότητές του και τις ικανότητές του, κάτι που οι ερωτώμενοι φοβήθηκαν πως μπορούσε, δυνητικά, να αποτελέσει αντικείμενο διαρροής. Συνεπώς δεν κατέστη δυνατό στο στάδιο αυτό να πειστεί η ολότητα του δείγματος για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία που θα είχε η έρευνα, γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικούς σχεδιασμούς ερευνητικών προτάσεων.

Η συμμετοχή εκτιμήθηκε ως ιδιαίτερα υψηλή και συνεπώς αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν.

5.8. Επεξεργασία των δεδομένων

Στη μελέτη που πραγματοποιήθηκε συμμετείχαν 196 εκπαιδευτικοί του Ν Ιωαννίνων για τους οποίους καταγράφηκε ένα πλήθος δημογραφικών στοιχείων και οι απόψεις τους σχετικά με το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας. Για την αποτύπωση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου και 7-βάθμιες κλίμακες Likert και για την απόδοση των απαντήσεων πλήθη και ποσοστά τόσο για τις απλές κλειστού ερωτήσεις όσο και για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Εξετάστηκαν παράλληλα διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια είναι η πραγματικότητα σχετικά με τους διευθυντές και ποια θα έπρεπε να είναι με το κριτήριο Paired samples T-test για τις απαντήσεις σε 7-βαθμια κλίμακα. Η ανάλυση έγινε με τη χρήση το στατιστικού πακέτου επεξεργασίας δεδομένων της IBM SPSS v. 22.0 (Κολυβά - Μαχαίρα & Μπόρα - Σέντα, 2013).

Αρχικά υπολογίστηκαν οι συχνότητες κάθε δεδομένου στη βάση αναλυτικών ποσοστών, με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής. Για την καλύτερη παρουσίαση και την

ευκολότερη κατανόηση των δεδομένων κατασκευάστηκαν πίνακες και γραφήματα, με τη βοήθεια του λογισμικού Microsoft Office Excel (Τσάντας κ.ά., 1999).

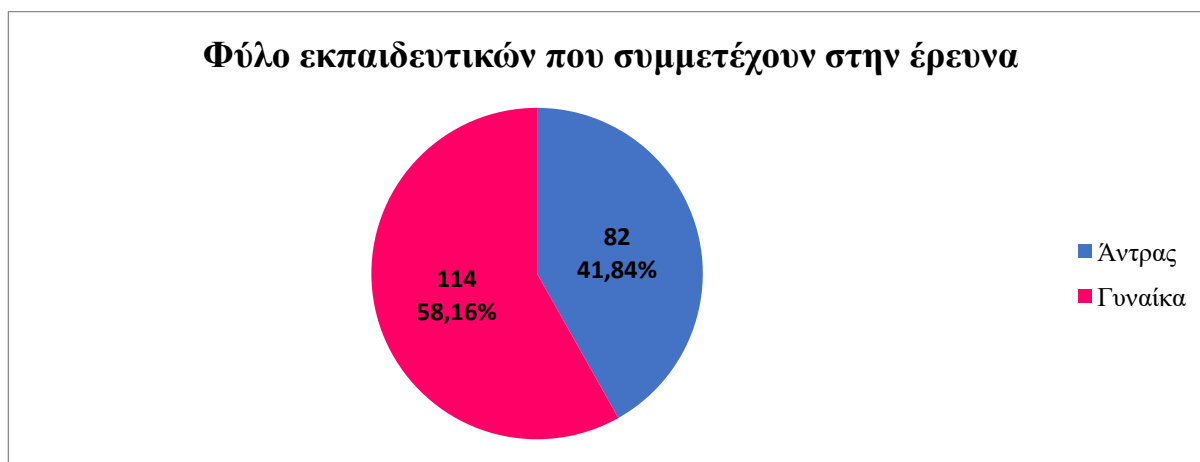
Στη μελέτη, προκειμένου να αναλυθούν τα αποτελέσματα, έγινε ακόμη χρήση επαγωγικής στατιστικής (Creswell, 2011). Πιο αναλυτικά, έγινε έλεγχος για πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών εξετάζοντας το επίπεδο σημαντικότητας που ορίστηκε στο 5% (significance level ή alpha level) (Field, 2016). Η τιμή p (p value) είναι στατιστικά σημαντική, όταν λαμβάνει τιμές μικρότερες απ' το προκαθορισμένο επίπεδο α , είναι δηλαδή μικρότερη δηλαδή από το 0,05 (Χάλκος, 2010). Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση και δέχεται ότι υπάρχει συσχέτιση στις μεταβλητές που εξετάζονται (Creswell, 2011). Επίσης, όταν το ακριβές επίπεδο σημαντικότητας (p) είναι 0,000, προτιμότερη είναι η αλλαγή του τρίτου δεκαδικού ψηφίου από μηδέν σε ένα (0,001). Στην περίπτωση αυτή δεν αλλοιώνονται τα συμπεράσματα, εφόσον το επίπεδο σημαντικότητας έχει οριστεί στο 0,05 (Κατσή κ. ά., 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

6.1. Παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών

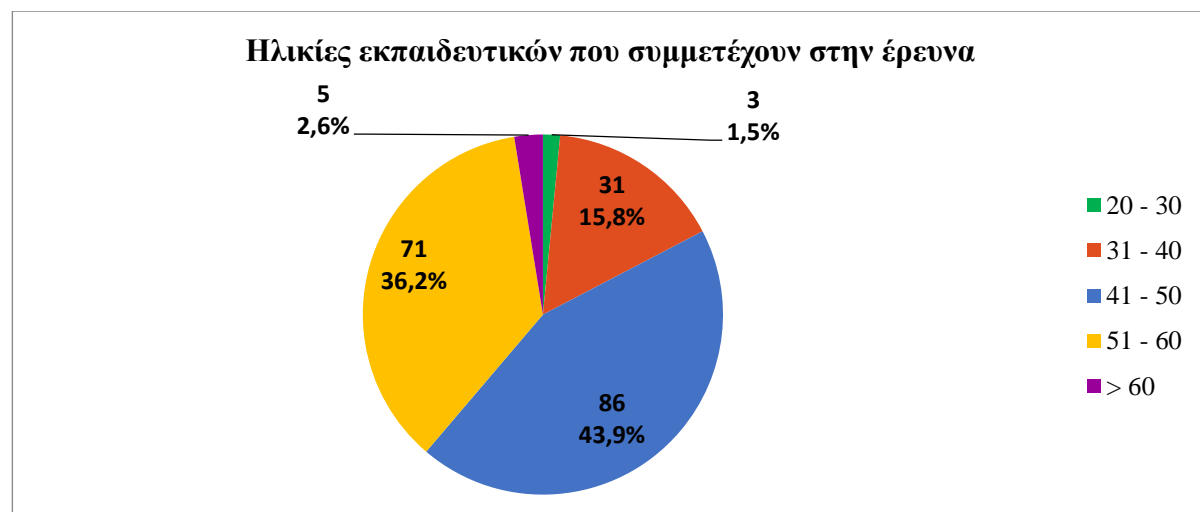
Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 196 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων για τους οποίους καταγράφηκε ένα σύνολο δημογραφικών χαρακτηριστικών όπως το φύλο και η ηλικία αλλά και τα χαρακτηριστικά του μορφωτικού τους επιπέδου. Στη συνέχεια καταγράφηκαν οι απόψεις τους σχετικά με το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο γράφημα 1 φαίνεται ότι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν γυναίκες (114 άτομα ή 58,2%).



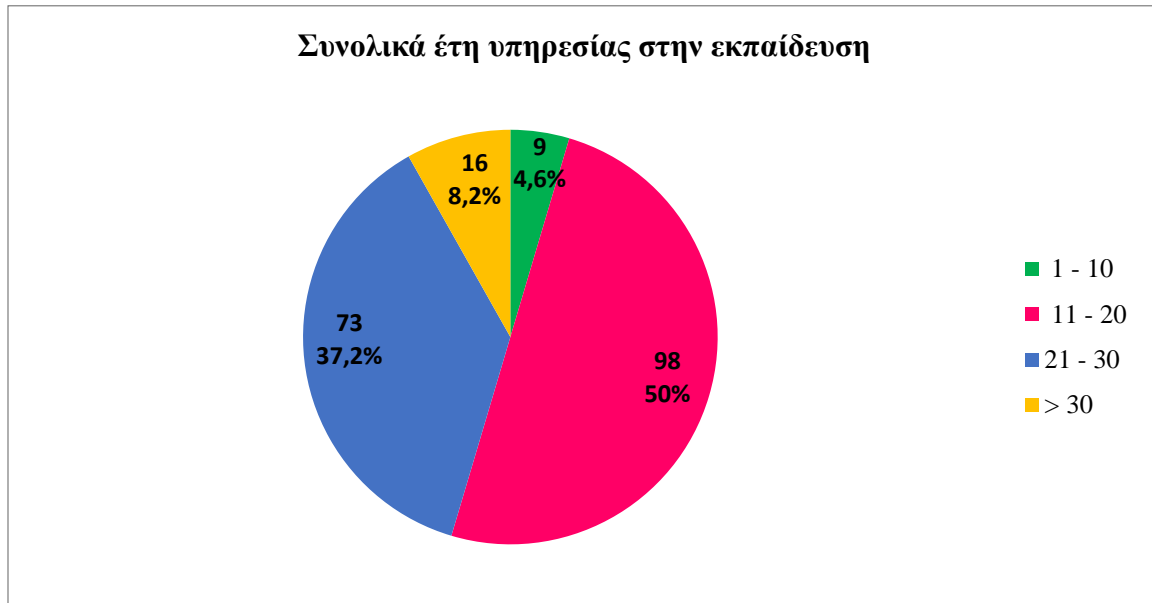
Γράφημα 1. Φύλο εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα

Ηλικιακά, όπως φαίνεται και στο γράφημα 2, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών κατανεμήθηκαν στις ηλικίες ήταν από 41 - 50 ετών (43,9%) αλλά πολλοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 - 60 ετών (36,2%).



Γράφημα 2. Ηλικίες εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα

Αναφορικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν 11 - 20 συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και κατά δεύτερο λόγο 21 - 30 έτη (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Σχετικά με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών της έρευνας, το μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι οι περισσότεροι είναι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70 - δάσκαλοι (ποσοστό 70,4%) ενώ οι υπόλοιπες ειδικότητες εκπαιδευτικών εκφράζονται σε ποσοστά από 3,6 έως 11,7% (Πίνακας 1).

Ειδικότητες εκπαιδευτικών έρευνας		
	Πλήθος	Ποσοστό %
Δάσκαλος /Δασκάλα ΠΕ 70	138	70,4
Νηπιαγωγός	11	5,6
Ξένων Γλωσσών	23	11,7
Φυσικής Αγωγής	7	3,6
Καλλιτεχνικών - Μουσικής	10	5,1
Πληροφορικής	7	3,6
Σύνολο	196	100,0

Πίνακας 1. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Αναφορικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος

Δημοτικής Εκπαίδευσης (ποσοστό 46,9% των συμμετεχόντων) και έπονται οι κάτοχοι άλλων πτυχίων ΑΕΙ ή ΤΕΙ (ποσοστό 40,8% των συμμετεχόντων). Μεγάλος είναι και ο αριθμός των αποφοίτων Παιδαγωγικής Ακαδημίας (ποσοστό 35,7% των συμμετεχόντων), ενώ περίπου ο ένας στους δύο ερωτώμενους διαθέτει πτυχίο ξένων γλωσσών (ποσοστό 46,9% των συμμετεχόντων).

	Απαντήσεις		Ποσοστό επί των συμμετεχόντων
	Πλήθος	Ποσοστό	
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	70	14,3%	35,7%
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε.	92	18,7%	46,9%
Δίπλωμα Διδασκαλείου	65	13,2%	33,2%
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ	80	16,3%	40,8%
Μεταπτυχιακό τίτλο	41	8,4%	20,9%
Διδακτορικό τίτλο	5	1,0%	2,6%
Πτυχίο ξένων γλωσσών	92	18,7%	46,9%
Βεβαίωση ή πιστοποιητικό ετήσιας επιμόρφωσης	46	9,4%	23,5%

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών

6.2. Περιγραφή ποσοτικών ευρημάτων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν και μέσα από περιγραφικές και στατιστικές διαδικασίες επιχειρείται η απάντηση σε ένα πλήθος ερευνητικών υποθέσεων.

Σε όλες τις περιπτώσεις το επίπεδο συμφωνίας με κάθε δήλωση παίρνει τιμές από 1 έως και 7 όπου:

- Το 1 σημαίνει: Διαφωνώ απόλυτα
- Το 2 σημαίνει: Διαφωνώ πολύ
- Το 3 σημαίνει: Διαφωνώ
- Το 4 σημαίνει: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
- Το 5 σημαίνει: Συμφωνώ
- Το 6 σημαίνει: Συμφωνώ πολύ
- Το 7 σημαίνει: Συμφωνώ απόλυτα

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας τους σε ερωτήματα που σχετίζονται με την ενασχόληση του διευθυντή, της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν οι ίδιοι, με τις αρμοδιότητες της θέσης του (πίνακας 3), διακρίνεται ολοφάνερα η πεποίθηση πως οι διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων εκπληρώνουν, σε βαθμό

τουλάχιστον ικανοποιητικό, αρμοδιότητες που σχετίζονται με το ρόλο τους ως διευθυντές σχολικής μονάδας. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με βαθμούς συμφωνίας που κυμαίνονται μεταξύ της απλής και της απόλυτης συμφωνίας πως οι διευθυντές του Νομού φροντίζουν για την καθαριότητα, την ασφάλεια και τη συντήρηση του σχολικού κτιρίου και του εξοπλισμού της σχολικής μονάδας (ποσοστό 92,34%), μεριμνούν για τη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, την τήρηση του αρχείου και των υπηρεσιακών βιβλίων της σχολικής μονάδας (ποσοστό 93,36%), μεριμνούν για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των αποφάσεων που εκδίδουν τα αρμόδια όργανα της διοίκησης (ποσοστό 93,88%) και μεριμνούν για τα υπηρεσιακά θέματα των εκπαιδευτικών (ποσοστό 94,39%).

Με πολύ υψηλό βαθμό συμφωνίας επίσης, δέχονται πως οι διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων φροντίζουν για την εξασφάλιση των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας και για ζητήματα της σχολικής επιτροπής (ποσοστό 85,2%), ασχολούνται με την επίλυση προβλημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και με τη διευθέτηση κάθε σύγκρουσης στο σχολείο (ποσοστό 85,2%), επικοινωνούν και συνεργάζονται με τους γονείς για θέματα που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές (ποσοστό 89,8%).

Μικρότεροι βαθμοί συμφωνίας, με παράλληλη καταγραφή υψηλότερων ποσοστών για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που δεν παίρνουν θέση καταγράφονται σε ζητήματα που αφορούν τις απόψεις, πως οι διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων επικοινωνούν και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους καθοδηγούν και τους συμβουλεύουν (ποσοστό 74,49%), συνεργάζονται με τις τοπικές αρχές και κοινωνικούς φορείς (ποσοστό 78,07%) και δίνουν κατευθύνσεις στους δασκάλους για τη σωστή άσκηση των καθηκόντων τους και τους ενημερώνουν για σημαντικά ζητήματα (ποσοστό 77,04%).

Η αντίληψη πως οι διευθυντές ασχολούνται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα αντίθετα, βρίσκει μεν σύμφωνους τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 48,47%), αλλά καταγράφεται και ένα σημαντικό ποσοστό (20,4%) που διαφωνεί και ένα ακόμη υψηλότερο που δεν παίρνει θέση (31,12). Χωρίς την εμπλοκή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, άρα κατ' αποκλειστικότητα σε ζητήματα άσκησης διοίκησης, φαίνεται ωστόσο πως υπάρχει μεγαλύτερη ενασχόληση των διευθυντών, άποψη με την οποία συμφωνεί το 65,31% των εκπαιδευτικών, διαφωνεί το 16,32% και δεν παίρνει θέση το 18,37%.

Αναφορικά με ζητήματα που πηγάζουν απ' τον ρόλο των διευθυντών και θα έπρεπε να ασχοληθούν μ' αυτά, οι ερωτώμενοι έχουν πολύ μικρό βαθμό συμφωνίας στις απόψεις πως οι διευθυντές τους διοργανώνουν σεμινάρια και συζητήσεις με παιδαγωγικό περιεχόμενο

Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας

(ποσοστό 44,38%, ενώ διαφωνεί το 33,16%) και ακόμα λιγότερο πως καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς και τους ενημερώνουν σχετικά με νέες μεθόδους και διδακτικές πρακτικές (ποσοστό 35,71%, ενώ διαφωνεί το 33,67%).

Τέλος, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί διαφωνούν πως οι διευθυντές τους αξιολογούν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών (ποσοστό 35,2%, έναντι 32,65% που συμφωνούν και 32,14% που δεν παίρνουν θέση).

Ενασχόληση του διευθυντή με τις αρμοδιότητες της θέσης του, στο σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας							
Ο διευθυντής στη σχολική μονάδα που υπηρετώ	Ποσοστό %						
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Φροντίζει για την καθαριότητα, την ασφάλεια και τη συντήρηση του σχολικού κτιρίου και του εξοπλισμού της σχολικής μονάδας	,00	1,53	2,04	4,08	32,14	29,59	30,61
Μεριμνά για τη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, την τήρηση του αρχείου και των υπηρεσιακών βιβλίων της σχολικής μονάδας	,00	1,53	1,53	3,57	32,65	25,51	35,20
Μεριμνά για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των αποφάσεων που εκδίδουν τα αρμόδια όργανα της διοίκησης	,00	2,55	1,53	2,04	30,10	26,02	37,76
Φροντίζει για την εξασφάλιση των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας και για ζητήματα της σχολικής επιτροπής	,00	4,08	1,53	9,18	34,69	17,35	33,16
Μεριμνά για τα υπηρεσιακά θέματα των εκπαιδευτικών	,00	1,53	1,02	3,06	29,08	27,55	37,76
Ασχολείται με την επίλυση προβλημάτων μεταξύ των εκπ/κών, των μαθητών και με τη διευθέτηση κάθε σύγκρουσης στο σχολείο	3,06	2,55	,51	8,67	33,67	20,92	30,61
Επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, τους καθοδηγεί και τους συμβουλεύει	4,59	4,08	4,59	12,24	30,61	21,94	21,94
Επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς για θέματα που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές	,00	4,59	,00	5,61	39,80	25,00	25,00
Ασχολείται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα	6,12	4,59	9,69	31,12	22,96	18,37	7,14
Προωθεί νέα εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική μονάδα και να εφαρμόζει καινοτομίες	5,61	3,06	7,65	18,37	34,18	15,31	15,82
Συνεργάζεται με τις τοπικές αρχές και κοινωνικούς φορείς	1,53	2,55	5,61	12,24	41,33	20,92	15,82
Διοργανώνει σεμινάρια και συζητήσεις με παιδαγωγικό περιεχόμενο	4,59	9,18	19,39	22,45	32,14	6,63	5,61
Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους ενημερώνει σχετικά με νέες μεθόδους και διδακτικές πρακτικές	6,63	9,18	17,86	30,61	18,37	6,12	11,22
Αξιολογεί το διδακτικό έργο	6,12	11,73	17,35	32,14	20,92	5,61	6,12
Δίνει κατευθύνσεις στους δασκάλους για τη σωστή άσκηση των καθηκόντων τους και τους ενημερώνει για σημαντικά ζητήματα	4,59	1,53	3,06	13,78	34,69	22,45	19,90

Πίνακας 3. Ενασχόληση του διευθυντή με τις αρμοδιότητες της θέσης του, στο σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας

Στον πίνακα 4 καταγράφονται οι ικανότητες και δεξιότητες που έχουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων του Νομού Ιωαννίνων, στις οποίες υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Οι ερωτώμενοι συμφωνούν σε πολύ υψηλό βαθμό ότι οι διευθυντές τους έχουν σαφές όραμα και συγκεκριμένους στόχους για τη σχολική μονάδα (ποσοστό 72,46%), διαθέτουν ικανότητα επικοινωνίας (ποσοστό 80,61%), συνεργασίας (ποσοστό 78,06%) και

αντίληψης (ποσοστό 84,19%), ενώ παράλληλα έχουν αντοχή στην πίεση και το stress (ποσοστό 76,53).

Ικανότητες και δεξιότητες των διευθυντών των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας								
Ο διευθυντής στη σχολική μονάδα που υπηρετώ		Διαφωνώ	Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ	Συμφωνώ
		απόλυτα	πολύ	Διαφωνώ	ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	πολύ	απόλυτα
Έχει σαφές όραμα και συγκεκριμένους στόχους για τη σχολική μονάδα	Πλήθος	5	6	10	33	80	35	27
	Ποσοστό %	2,55	3,06	5,10	16,84	40,82	17,86	13,78
Έχει ικανότητα επικοινωνίας	Πλήθος	0	12	9	17	66	53	39
	Ποσοστό %	,00	6,12	4,59	8,67	33,67	27,04	19,90
Έχει ικανότητα συνεργασίας	Πλήθος	0	9	10	24	70	32	51
	Ποσοστό %	,00	4,59	5,10	12,24	35,71	16,33	26,02
Έχει αντοχή στην πίεση και το stress	Πλήθος	3	14	10	19	73	49	28
	Ποσοστό %	1,53	7,14	5,10	9,69	37,24	25,00	14,29
Έχει αντιληπτική ικανότητα	Πλήθος	0	3	11	17	88	41	36
	Ποσοστό %	,00	1,53	5,61	8,67	44,90	20,92	18,37

Πίνακας 4. Ικανότητες και δεξιότητες των διευθυντών των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας

Αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των διευθυντών τους (πίνακας 5) οι εκπαιδευτικοί του Νομού Ιωαννίνων συμφωνούν («Συμφωνώ», «Συμφωνώ πολύ» και «Συμφωνώ απόλυτα») πως διαθέτουν ατομικά χαρακτηριστικά που τους καθιστούν ικανούς για τη θέση την οποία κατέχουν, μιας και είναι αποφασιστικοί (ποσοστό 73,47%), υπεύθυνοι (ποσοστό 88,77%), εργατικοί (ποσοστό 88,77%) και σε μικρότερο ποσοστό αντικειμενικοί (ποσοστό 66,33%, ενώ διαφωνεί το 14,28% και δεν παίρνει θέση το 19,39%).

Επίσης, σχετικά με το επίπεδο της παιδαγωγικής και της διοικητικής κατάρτισης των διευθυντών, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι διευθυντές τους είναι παιδαγωγικά (ποσοστό 74,5%) και διοικητικά καταρτισμένοι (ποσοστό 79,6%).

Ατομικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας								
Ο διευθυντής στη σχολική μονάδα που υπηρετώ		Διαφωνώ	Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ	Συμφωνώ
		απόλυτα	πολύ	Διαφωνώ	ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	πολύ	απόλυτα
Αποφασιστικός	Πλήθος	3	6	5	38	62	47	35
	Ποσοστό %	1,53	3,06	2,55	19,39	31,63	23,98	17,86
Υπεύθυνος	Πλήθος	0	6	6	10	71	58	45
	Ποσοστό %	,00	3,06	3,06	5,10	36,22	29,59	22,96
Αντικειμενικός	Πλήθος	11	6	11	38	56	41	33
	Ποσοστό %	5,61	3,06	5,61	19,39	28,57	20,92	16,84
Εργατικός	Πλήθος	2	6	0	14	71	57	46
	Ποσοστό %	1,02	3,06	,00	7,14	36,22	29,08	23,47
Παιδαγωγικά καταρτισμένος	Πλήθος	6	8	8	28	74	40	32
	Ποσοστό %	3,06	4,08	4,08	14,29	37,76	20,41	16,33
Διοικητικά καταρτισμένος	Πλήθος	0	6	5	29	75	52	29
	Ποσοστό %	,00	3,06	2,55	14,80	38,27	26,53	14,80

Πίνακας 5. Ατομικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας

Τέλος, αναφορικά με τα διοικητικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των σχολικών μονάδων του Νομού Ιωαννίνων (πίνακας 6), οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως επιλύουν διοικητικά προβλήματα στο σχολείο (ποσοστό 90,31%), πως επιλύουν συγκρούσεις στο σχολείο (ποσοστό 79,6%), πως δημιουργούν κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα (ποσοστό 76,53%), πως ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό (ποσοστό 72,45%) και πως αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (ποσοστό 67,86%).

Σε μικρότερο βαθμό επιλύουν διδακτικά προβλήματα στο σχολείο (ποσοστό 67,35%, έναντι 16,32% που διαφωνούν) και εγγυούνται στους εκπαιδευτικούς τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στη σχολική μονάδα (ποσοστό 66,84%, έναντι 14,28% που διαφωνούν και 18,88% που δεν παίρνουν θέση).

Σε ακόμη πιο μικρό βαθμό αξιοποιούν παιδαγωγικά τις Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο (ποσοστό 56,63%, έναντι 20,4% που διαφωνούν και 22,96% που δεν παίρνουν θέση) και εφαρμόζουν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (ποσοστό 47,44%, έναντι 17,85% που διαφωνούν και 34,69% που δεν παίρνουν θέση).

Διοικητικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας								
Ο διευθυντής στη σχολική μονάδα που υπηρετώ		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Επιλύει διδακτικά προβλήματα στο σχολείο	Πλήθος	6	9	17	32	82	29	21
	Ποσοστό %	3,06	4,59	8,67	16,33	41,84	14,80	10,71
Επιλύει διοικητικά προβλήματα στο σχολείο	Πλήθος	0	6	6	7	90	44	43
	Ποσοστό %	,00	3,06	3,06	3,57	45,92	22,45	21,94
Επιλύει συγκρούσεις στο σχολείο	Πλήθος	3	6	10	21	87	41	28
	Ποσοστό %	1,53	3,06	5,10	10,71	44,39	20,92	14,29
Αξιοποιεί παιδαγωγικά τις Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο	Πλήθος	12	5	23	45	64	21	26
	Ποσοστό %	6,12	2,55	11,73	22,96	32,65	10,71	13,27
Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό	Πλήθος	8	9	6	31	72	35	35
	Ποσοστό %	4,08	4,59	3,06	15,82	36,73	17,86	17,86
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	Πλήθος	9	5	4	45	76	35	22
	Ποσοστό %	4,59	2,55	2,04	22,96	38,78	17,86	11,22
Εφαρμόζει καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα	Πλήθος	17	6	12	68	51	19	23
	Ποσοστό %	8,67	3,06	6,12	34,69	26,02	9,69	11,73
Εγγυάται στους εκπαιδευτικούς τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στη σχολική μονάδα	Πλήθος	3	14	11	37	63	31	37
	Ποσοστό %	1,53	7,14	5,61	18,88	32,14	15,82	18,88
Δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα	Πλήθος	3	11	15	17	73	36	41
	Ποσοστό %	1,53	5,61	7,65	8,67	37,24	18,37	20,92

Πίνακας 6. Διοικητικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας

Επιδιώκοντας τη σύγκριση μεταξύ των διευθυντών των σχολικών μονάδων του Νομού Ιωαννίνων και ιδανικών διευθυντών, ώστε να μετρηθεί η απόκλιση, μετρήθηκε η αποτίμηση των ίδιων ερωτημάτων μέσα από περιγραφικές και στατιστικές διαδικασίες, αυτή τη φορά αναφορικά με το ρόλο ενός ιδανικού διευθυντή σχολικής μονάδας.

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας τους σε ερωτήματα που σχετίζονται με την ενασχόληση ενός ιδανικού διευθυντή με τις αρμοδιότητες της θέσης του (πίνακας 7), σχεδόν το σύνολο των απαντήσεων κατανέμονται στις κατηγορίες που δηλώνουν συμφωνία («Συμφωνώ», «Συμφωνώ πολύ» και «Συμφωνώ απόλυτα»). Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως ο ιδανικός διευθυντής μεριμνά για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των αποφάσεων που εκδίδουν τα αρμόδια όργανα της διοίκησης (ποσοστό 97,45%), καθώς επίσης και για τα υπηρεσιακά θέματα των εκπαιδευτικών (ποσοστό 96,94%), ασχολείται με την επίλυση προβλημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και με τη διευθέτηση κάθε σύγκρουσης στο σχολείο (ποσοστό 96,43%), επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς για θέματα που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές (ποσοστό 95,92%), μεριμνά για τη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, την τήρηση του αρχείου και των υπηρεσιακών βιβλίων της σχολικής μονάδας (ποσοστό 95,41%), φροντίζει για την εξασφάλιση των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας και για ζητήματα της σχολικής επιτροπής (ποσοστό 93,88%), επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, τους καθοδηγεί και τους συμβουλεύει (ποσοστό 93,37%). Ο ιδανικός διευθυντής ακόμη συνεργάζεται με τις τοπικές αρχές και κοινωνικούς φορείς (ποσοστό 89,79%), φροντίζει για την καθαριότητα, την ασφάλεια και τη συντήρηση του σχολικού κτιρίου και του εξοπλισμού της σχολικής μονάδας (ποσοστό 89,29%), προωθεί νέα εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική μονάδα και εφαρμόζει καινοτομίες (ποσοστό 89,28%), δίνει κατευθύνσεις στους δασκάλους για τη σωστή άσκηση των καθηκόντων τους και τους ενημερώνει για σημαντικά ζητήματα (ποσοστό 88,77%), διοργανώνει σεμινάρια και συζητήσεις με παιδαγωγικό περιεχόμενο (ποσοστό 86,74%), ασχολείται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (ποσοστό 86,73%) και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους ενημερώνει σχετικά με νέες μεθόδους και διδακτικές πρακτικές (ποσοστό 76,53%).

Τέλος, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν σε αρκετά μικρότερο βαθμό πως ο ιδανικός διευθυντής αξιολογεί το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών (ποσοστό 54,59%, έναντι 24,49% που διαφωνούν και 20,92% που δεν παίρνουν θέση).

Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας

Ενασχόληση ενός ιδανικού διευθυντή με τις αρμοδιότητες της θέσης του							
Ο ιδανικός διευθυντής	Ποσοστό %						
	Διαφανώ απόλυτα	Διαφανώ πολύ	Διαφανώ	Ούτε διαφανώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Φροντίζει για την καθαριότητα, την ασφάλεια και τη συντήρηση του σχολικού κτιρίου και του εξοπλισμού της σχολικής μονάδας	,00	1,02	2,04	7,65	21,94	21,43	45,92
Μερμνά για τη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, την τήρηση του αρχείου και των υπηρεσιακών βιβλίων της σχολικής μονάδας	1,02	,00	,00	3,57	28,57	27,04	39,80
Μερμνά για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των αποφάσεων που εκδίδουν τα αρμόδια όργανα της διοίκησης	,00	1,02	,00	1,53	25,00	26,02	46,43
Φροντίζει για την εξασφάλιση των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας και για ζητήματα της σχολικής επιτροπής	1,02	,00	,00	5,10	27,04	18,88	47,96
Μερμνά για τα υπηρεσιακά θέματα των εκπαιδευτικών	,00	1,02	,00	2,04	30,10	23,47	43,37
Ασχολείται με την επίλυση προβλημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και με τη διευθέτηση κάθε σύγκρουσης στο σχολείο	,00	1,02	,00	2,55	27,55	24,49	44,39
Επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, να τους καθοδηγεί και να τους συμβουλεύει	1,53	1,02	2,04	2,04	28,57	27,04	37,76
Επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς για θέματα που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές	,00	1,02	,00	3,06	26,02	26,02	43,88
Ασχολείται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα	1,02	2,55	2,04	7,65	35,20	20,92	30,61
Πρωθυθεί νέα εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική μονάδα και να εφαρμόζει καινοτομίες	1,53	1,02	1,53	6,63	34,18	22,96	32,14
Συνεργάζεται με τις τοπικές αρχές και κοινωνικούς φορείς	,51	1,02	1,53	7,14	30,10	23,47	36,22
Διοργανώνει σεμινάρια και συζητήσεις με παιδαγωγικό περιεχόμενο	1,02	1,02	3,06	8,16	38,27	19,90	28,57
Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και να τους ενημερώνει σχετικά με νέες μεθόδους και διδακτικές πρακτικές	1,53	2,55	7,14	12,24	29,08	21,94	25,51
Αξιολογεί το διδακτικό έργο	9,18	2,55	12,76	20,92	25,00	11,73	17,86
Δίνει κατευθύνσεις στους δασκάλους για τη σωστή άσκηση των καθηκόντων τους και να τους ενημερώνει για σημαντικά ζητήματα	,00	2,55	1,53	7,14	35,71	11,22	41,84

Πίνακας 7. Ενασχόληση ενός ιδανικού διευθυντή με τις αρμοδιότητες της θέσης του

Στον πίνακα 8 καταγράφονται οι ικανότητες και δεξιότητες που έχουν οι ιδανικοί. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν σε απόλυτο βαθμό (ποσοστά που κυμαίνονται από 96,94% μέχρι 99,5%) ότι οι ιδανικοί διευθυντές έχουν ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας, αντοχή στην πίεση και το stress, αντιληπτική ικανότητα και διαθέτουν σαφές όραμα και συγκεκριμένους στόχους για τη σχολική μονάδα.

Ικανότητες και δεξιότητες ενός ιδανικού διευθυντή								
Ο ιδανικός διευθυντής		Διαφωνώ	Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ	Συμφωνώ
		απόλυτα	πολύ	Διαφωνώ	ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	πολύ	απόλυτα
Σαφές όραμα και συγκεκριμένους στόχους για τη σχολική μονάδα	Πλήθος	0	1	0	5	56	38	96
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	2,55	28,57	19,39	48,98
Ικανότητα επικοινωνίας	Πλήθος	0	1	0	0	40	45	110
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,00	20,41	22,96	56,12
Ικανότητα συνεργασίας	Πλήθος	0	1	0	0	41	31	123
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,00	20,92	15,82	62,76
Αντοχή στην πίεση και το stress	Πλήθος	0	1	0	0	45	31	119
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,00	22,96	15,82	60,71
Αντιληπτική ικανότητα	Πλήθος	0	1	0	0	51	32	112
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,00	26,02	16,33	57,14

Πίνακας 8. Ικανότητες και δεξιότητες ενός ιδανικού διευθυντή

Αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των ιδανικών διευθυντών (πίνακας 9) οι εκπαιδευτικοί του Νομού Ιωαννίνων συμφωνούν («Συμφωνώ», «Συμφωνώ πολύ» και «Συμφωνώ απόλυτα») πως αυτοί διαθέτουν ατομικά χαρακτηριστικά όπως είναι η αντικειμενικότητα (ποσοστό 99,5%), η μεγάλη διοικητική κατάρτιση (ποσοστό 99,5%), η εργατικότητα (ποσοστό 99,49%), η υπευθυνότητα (ποσοστό 99,49%), η αποφασιστικότητα (ποσοστό 99,49%) και η παιδαγωγική κατάρτιση (ποσοστό 97,96%).

Ατομικά χαρακτηριστικά ενός ιδανικού διευθυντή								
Ο ιδανικός διευθυντής		Διαφωνώ	Διαφωνώ		Ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ	Συμφωνώ
		απόλυτα	πολύ	Διαφωνώ	ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	πολύ	απόλυτα
Αποφασιστικός	Πλήθος	0	1	0	0	45	42	108
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,00	22,96	21,43	55,10
Υπεύθυνος	Πλήθος	0	1	0	0	37	37	121
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,00	18,88	18,88	61,73
Αντικειμενικός	Πλήθος	0	1	0	0	31	32	132
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,00	15,82	16,33	67,35
Εργατικός	Πλήθος	0	1	0	0	37	36	122
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,00	18,88	18,37	62,24
Παιδαγωγικά καταρτισμένος	Πλήθος	0	1	0	3	38	40	114
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	1,53	19,39	20,41	58,16
Διοικητικά καταρτισμένος	Πλήθος	0	1	0	0	37	34	124
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,00	18,88	17,35	63,27

Πίνακας 9. Ατομικά χαρακτηριστικά ενός ιδανικού διευθυντή

Τέλος, αναφορικά με τα διοικητικά χαρακτηριστικά των ιδανικών διευθυντών (πίνακας 10), οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως είναι ικανοί να δημιουργούν κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα (ποσοστό 99,5%), να επιλύουν διοικητικά προβλήματα στο

σχολείο (ποσοστό 98,98%), να επιλύουν συγκρούσεις στο σχολείο (ποσοστό 98,98%), να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό (ποσοστό 98,98%), να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (ποσοστό 97,45%) και να εγγυούνται στους εκπαιδευτικούς τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στη σχολική μονάδα (ποσοστό 95,41%).

Επίσης είναι σε θέση να αξιοποιούν παιδαγωγικά τις Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο (ποσοστό 91,84%), να εφαρμόζουν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (ποσοστό 86,23) και να επιλύουν διδακτικά προβλήματα στο σχολείο (ποσοστό 84,69%).

Διοικητικά χαρακτηριστικά ενός ιδανικού διευθυντή								
Ο ιδανικός διευθυντής		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ απόλυτα
Επιλύει διδακτικά προβλήματα στο σχολείο	Πλήθος	0	1	3	26	58	45	63
	Ποσοστό %	,00	,51	1,53	13,27	29,59	22,96	32,14
Επιλύει διοικητικά προβλήματα στο σχολείο	Πλήθος	0	1	0	1	44	42	108
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,51	22,45	21,43	55,10
Επιλύει συγκρούσεις στο σχολείο	Πλήθος	0	1	0	1	51	38	105
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,51	26,02	19,39	53,57
Αξιοποιεί παιδαγωγικά τις Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο	Πλήθος	0	1	3	12	59	38	83
	Ποσοστό %	,00	,51	1,53	6,12	30,10	19,39	42,35
Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό	Πλήθος	0	1	0	1	33	55	106
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,51	16,84	28,06	54,08
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	Πλήθος	0	1	0	4	39	48	104
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	2,04	19,90	24,49	53,06
Εφαρμόζει καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα	Πλήθος	0	1	3	23	44	45	80
	Ποσοστό %	,00	,51	1,53	11,73	22,45	22,96	40,82
Εγγυάται στους εκπαιδευτικούς τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στη σχολική μονάδα	Πλήθος	0	1	0	8	39	36	112
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	4,08	19,90	18,37	57,14
Δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα	Πλήθος	0	1	0	0	34	32	129
	Ποσοστό %	,00	,51	,00	,00	17,35	16,33	65,82

Πίνακας 10. Διοικητικά χαρακτηριστικά ενός ιδανικού διευθυντή

6.3. Περιγραφή συσχετίσεων των μεταβλητών

Στα πλαίσια της έρευνας πραγματοποιήθηκε ένα ευρύ φάσμα συσχετίσεων των ερωτημάτων προκειμένου να καταδειχτούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων που αφορούν στους εν ενεργεία διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων και τους ιδανικούς διευθυντές σχολικών μονάδων, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν όλες οι πιθανές διαφορές στα ερωτήματα που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς με το ερωτηματολόγιο ανάλογα με:

Το Φύλο, την Ηλικία, τα Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, την ειδικότητα δασκάλου (ΠΕ70), οποιαδήποτε άλλη ειδικότητα εκπαιδευτικού, το Πτυχίο Παιδαγωγικής

Ακαδημίας, το Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, το Δίπλωμα Διδασκαλείου, Άλλο πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ, τον Μεταπτυχιακό τίτλο και τον Διδακτορικό τίτλο.

Σε όλες τις περιπτώσεις το επίπεδο συμφωνίας με κάθε δήλωση παίρνει τιμές από 1 έως και 7 όπου:

Το 1 σημαίνει: Διαφωνώ απόλυτα

Το 2 σημαίνει: Διαφωνώ πολύ

Το 3 σημαίνει: Διαφωνώ

Το 4 σημαίνει: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ

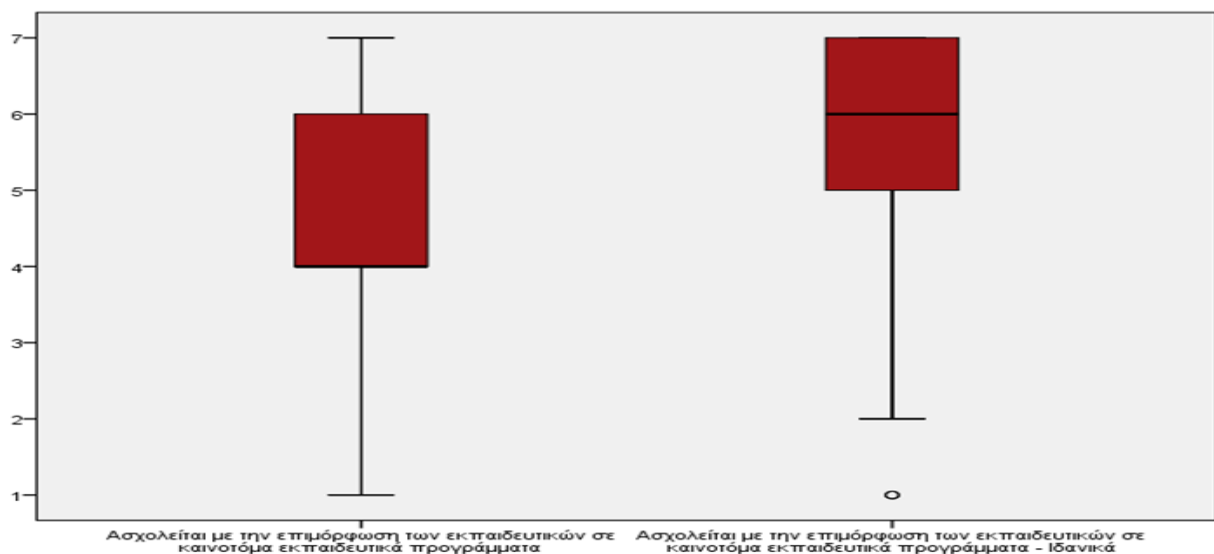
Το 5 σημαίνει: Συμφωνώ

Το 6 σημαίνει: Συμφωνώ πολύ

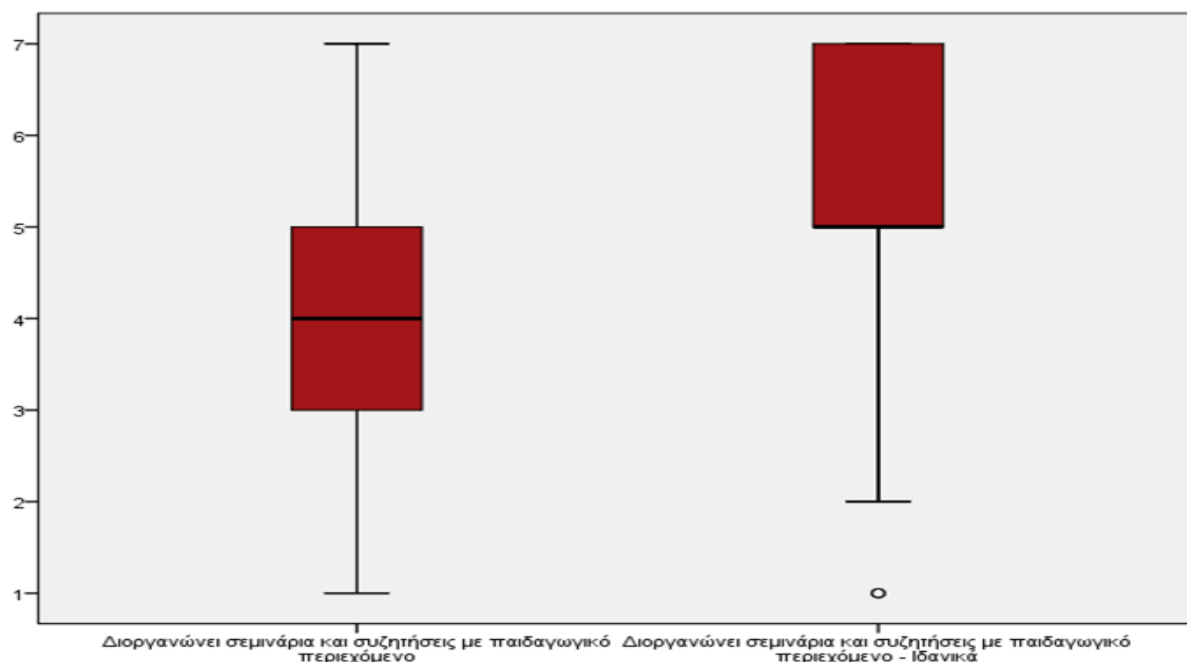
Το 7 σημαίνει: Συμφωνώ απόλυτα

και οι μέσες τιμές που εκτιμώνται δείχνουν τις αποκλίσεις μεταξύ των κατηγοριών κάθε ερώτησης. Στη συνέχεια και για κάθε μία από τις παραμέτρους αυτές παρουσιάζονται οι σημαντικότερες διαφορές που εντοπίστηκαν. Η μέση τιμή συμφωνίας εκφράζεται από τη στήλη Mean.

Από τη συσχέτιση των μερών II και III του ερωτηματολογίου προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο σε δύο υποερωτήματα των ερωτήσεων 6 και 8 του ερωτηματολογίου (αφορούν στα υποερωτήματα θ και ιβ των ερωτήσεων 6 και 8), που παρουσιάζονται στα γραφήματα 4 και 5. Και στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε οι διευθυντές των σχολικών μονάδων του Νομού Ιωαννίνων να ασχολούνται σε μεγαλύτερο βαθμό με την επιμόρφωση σε καινοτόμα προγράμματα και με τη διοργάνωση σεμιναρίων και συζητήσεων με παιδαγωγικό περιεχόμενο.



Γράφημα 4. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδανικού διευθυντή και διευθυντή σχολείου των εκπαιδευτικών της έρευνας αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα



Γράφημα 5. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδανικού διευθυντή και διευθυντή σχολείου των εκπαιδευτικών της έρευνας αναφορικά με τη διοργάνωση σεμιναρίων και συζητήσεις με παιδαγωγικό περιεχόμενο

Κατ' ανάλογο τρόπο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι θα έπρεπε όλες οι δεξιότητες και ικανότητες των διευθυντών του Νομού Ιωαννίνων, παρότι είναι σε υψηλό βαθμό, να γίνουν πιο έντονες, προκειμένου να προσεγγίσουν σε απόλυτο βαθμό τους ιδανικούς διευθυντές, όπως τους οραματίζονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα (πίνακας 11).

Στατιστικά σημαντικά ζεύγη παραμέτρων					
Ο εν ενεργεία διευθυντής σχολείου Ν. Ιωαννίνων - Ο ιδανικός διευθυντής	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	Paired samples T-test
	Έχει σαφές όραμα και συγκεκριμένους στόχους για τη σχολική μονάδα	4,99	196	1,340	,096
Έχει σαφές όραμα και συγκεκριμένους στόχους για τη σχολική μονάδα	6,13	196	,973	,069	
Έχει ικανότητα επικοινωνίας	5,31	196	1,343	,096	P<0,001
Έχει ικανότητα επικοινωνίας	6,34	196	,859	,061	
Έχει ικανότητα συνεργασίας	5,32	196	1,360	,097	P<0,001
Έχει ικανότητα συνεργασίας	6,40	196	,874	,062	
Έχει αντοχή στην πίεση και το stress	5,06	196	1,420	,101	P<0,001
Έχει αντοχή στην πίεση και το stress	6,36	196	,892	,064	
Έχει αντιληπτική ικανότητα	5,33	196	1,136	,081	P<0,001
Έχει αντιληπτική ικανότητα	6,29	196	,913	,065	

Πίνακας 11. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδανικού διευθυντή και διευθυντή σχολείου των εκπαιδευτικών της έρευνας ως προς τις δεξιότητες και τις ικανότητες

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα μετά την επισκόπηση, σε ζεύγη στατιστικά σημαντικά, των παραμέτρων, που αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά των διευθυντών. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι διευθυντές τους θα πρέπει να ενισχύσουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά προκειμένου να προσεγγίσουν τους ιδανικούς διευθυντές (πίνακας 12).

Στατιστικά σημαντικά ζεύγη παραμέτρων					
Ο εν ενεργεία διευθυντής σχολείου Ν. Ιωαννίνων - Ο ιδανικός διευθυντής	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	Paired samples T-test
Αποφασιστικός	5,20	196	1,319	,094	P<0,001
Αποφασιστικός	6,30	196	,881	,063	
Υπεύθυνος	5,55	196	1,169	,084	P<0,001
Υπεύθυνος	6,41	196	,851	,061	
Αντικειμενικός	4,92	196	1,575	,113	P<0,001
Αντικειμενικός	6,49	196	,820	,059	
Εργατικός	5,56	196	1,199	,086	P<0,001
Εργατικός	6,41	196	,852	,061	
Παιδαγωγικά καταρτισμένος	5,06	196	1,424	,102	P<0,001
Παιδαγωγικά καταρτισμένος	6,34	196	,900	,064	
Διοικητικά καταρτισμένος	5,27	196	1,147	,082	P<0,001
Διοικητικά καταρτισμένος	6,42	196	,853	,061	

Πίνακας 12. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδανικού διευθυντή και διευθυντή σχολείου των εκπαιδευτικών της έρευνας ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά

Συγκρίνοντας στατιστικά τις παραμέτρους που αφορούν στα διοικητικά χαρακτηριστικά των διευθυντών προκύπτουν για μια ακόμη φορά τα ίδια αποτελέσματα μεταξύ των ζευγών. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν πως οι διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων πρέπει να εντείνουν τις προσπάθειές τους προκειμένου να αποκτήσουν διοικητικά χαρακτηριστικά σε υψηλότερο βαθμό προκειμένου να προσεγγίσουν τον ιδανικό διευθυντή.

Στατιστικά σημαντικά ζεύγη παραμέτρων				
Ο εν ενεργεία διευθυντής σχολείου Ν. Ιωαννίνων - Ο ιδανικός διευθυντής	Mean	N	Std. Deviation	Paired samples T-test
Επλύει διδακτικά προβλήματα στο σχολείο	4,77	196	1,395	P<0,001
Επλύει διδακτικά προβλήματα στο σχολείο	5,69	196	1,131	
Επλύει διοικητικά προβλήματα στο σχολείο	5,47	196	1,148	P<0,001
Επλύει διοικητικά προβλήματα στο σχολείο	6,30	196	,891	
Επλύει συγκρούσεις στο σχολείο	5,13	196	1,266	P<0,001
Επλύει συγκρούσεις στο σχολείο	6,24	196	,918	
Αξιοποιεί παιδαγωγικά τις Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο	4,59	196	1,545	P<0,001
Αξιοποιεί παιδαγωγικά τις Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο	5,93	196	1,091	
Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό	5,02	196	1,500	P<0,001
Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό	6,34	196	,835	
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	4,87	196	1,377	P<0,001
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	6,27	196	,908	
Εφαρμόζει καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα	4,42	196	1,582	P<0,001
Εφαρμόζει καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα	5,88	196	1,146	
Εγγυάται στους εκπ/κούς τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στη σχ. μονάδα	4,96	196	1,491	P<0,001
Εγγυάται στους εκπ/κούς τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στη σχ. μονάδα	6,27	196	,973	
Δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα	5,13	196	1,469	P<0,001
Δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα	6,46	196	,837	

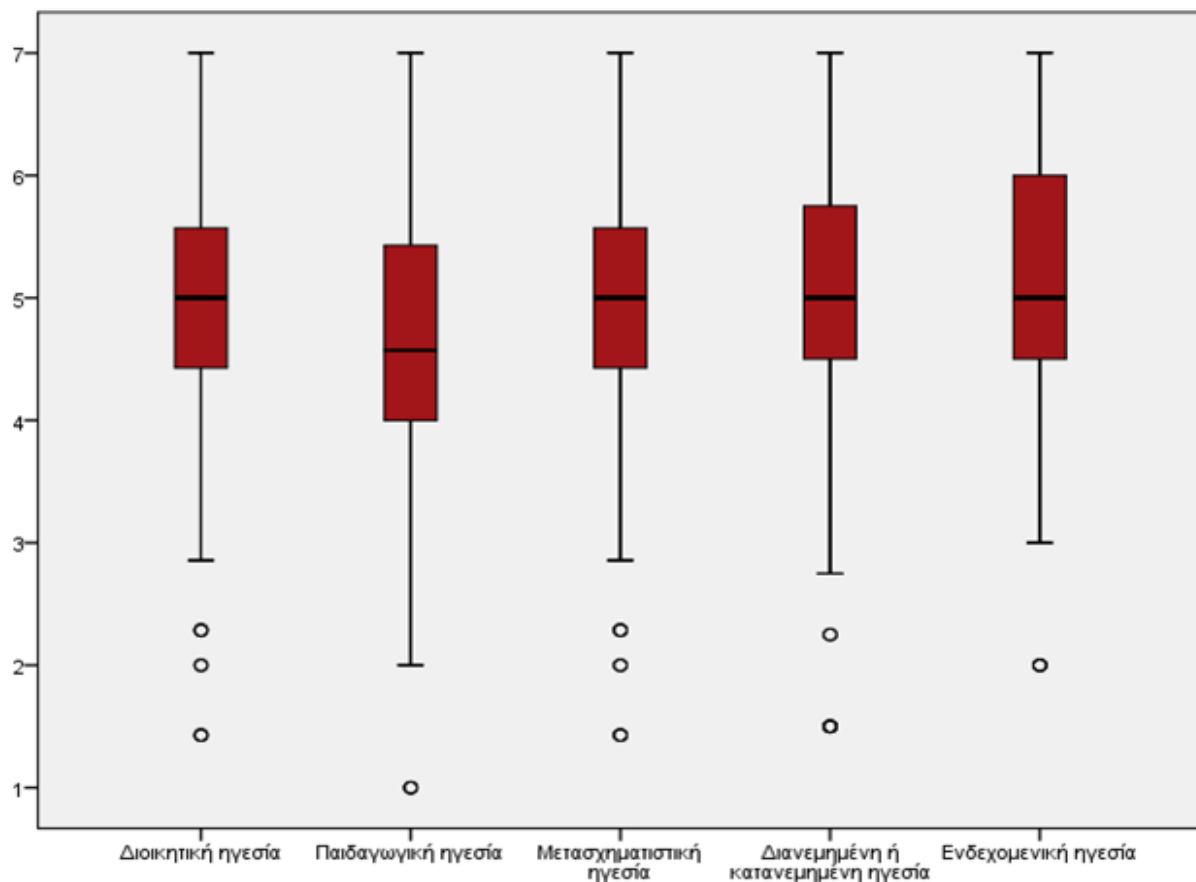
Πίνακας 13. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ιδανικού διευθυντή και διευθυντή σχολείου των εκπαιδευτικών της έρευνας ως προς τα διοικητικά χαρακτηριστικά

6.4. Περιγραφή συσχετίσεων των μεταβλητών ανάλογα με τον τύπο ηγεσίας

Προκειμένου να αναλυθεί το διοικητικό έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων του Νομού Ιωαννίνων επιχειρήθηκε η αποτίμηση των μοντέλων που χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία άσκησης διοίκησης. Τα 35 ερωτήματα που συναπαρτίζουν το μέρος του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός που απαντά στο ερωτηματολόγιο μελετήθηκαν και κατανεμήθηκαν ως προς το μοντέλο ηγεσίας στο οποίο αναφέρονται. Απ' την κατανομή αυτή προέκυψαν πέντε ομάδες προτάσεων που καθεμιά τους αφορά σε ένα μοντέλο ηγεσίας, δηλαδή στο

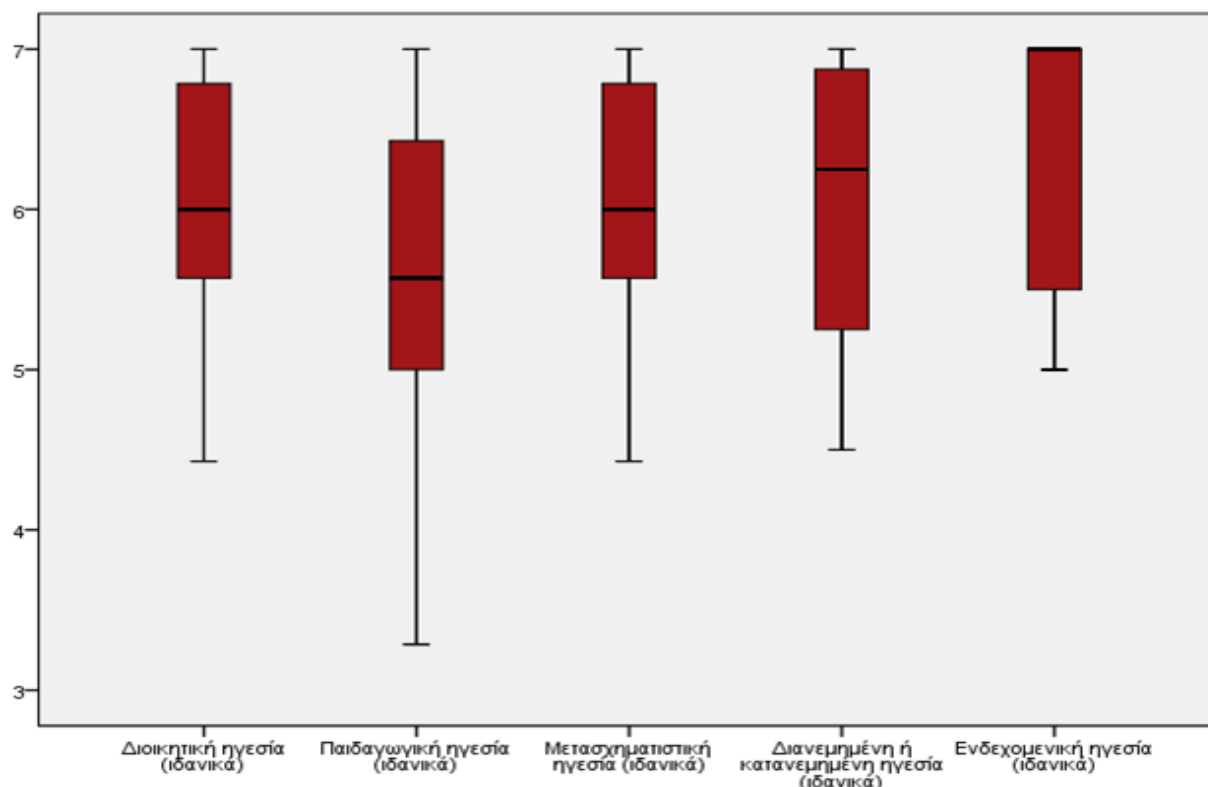
μοντέλο της Διοικητικής, της Παιδαγωγικής, της Μετασχηματιστικής, της Διανεμημένης ή Κατανεμημένης και της Ενδεχομενικής ηγεσίας.

Από τη μελέτη των ομάδων ερωτημάτων που αναφέρονται σε κάθε τύπο ηγεσίας προέκυψε ότι οι απαντήσεις που σχετίζονται με τους εν ενεργεία διευθυντές σχολικών μονάδων του Νομού Ιωαννίνων δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά, ανεξάρτητα απ' το μοντέλο ηγεσίας στο οποίο αναφέρονται. Ο μέσος όρος των απαντήσεων σε κάθε μοντέλο ηγεσίας κυμαίνεται περίπου κοντά στο «Συμφωνώ», με μικρή διακύμανση προς τα πάνω ή προς τα κάτω (γράφημα 6).



Γράφημα 6. Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας με τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες και δεξιότητες των διευθυντών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων, ανάλογα με τον τύπο ηγεσίας

Αποτιμώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τους ιδανικούς διευθυντές σχολικών μονάδων, επίσης προκύπτει ότι δεν διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά, ανεξάρτητα απ' το μοντέλο ηγεσίας στο οποίο αναφέρονται. Ο μέσος όρος των απαντήσεων σε κάθε μοντέλο ηγεσίας κυμαίνεται περίπου κοντά στο «Συμφωνώ πολύ», με μικρή διακύμανση προς τα πάνω ή προς τα κάτω (γράφημα 7).



Γράφημα 7. Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας με τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες και δεξιότητες των ιδανικών διευθυντών σχολείων, ανάλογα με τον τύπο ηγεσίας

Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από το μοντέλο ηγεσίας, της τάξεως της μίας μονάδας περίπου, από το βαθμό «Συμφωνώ» για τους εν ενεργεία διευθυντές των σχολικών μονάδων του Νομού Ιωαννίνων στο βαθμό «Συμφωνώ πολύ» για τους ιδανικούς διευθυντές (πίνακας 14).

Διαφορές απόψεων για την υπάρχουσα και την ιδανική διοίκηση, ανάλογα με τις μορφές ηγεσίας				
Μορφές ηγεσίας	Mean	N	Std. Deviation	Paired samples t-test
Διοικητική ηγεσία (πραγματικά)	4,9016	196	1,16292	P<0,001
Διοικητική ηγεσία (ιδανικά)	6,0517	196	,81555	
Παιδαγωγική ηγεσία (πραγματικά)	4,5219	196	1,18284	P<0,001
Παιδαγωγική ηγεσία (ιδανικά)	5,6122	196	,96447	
Μετασχηματιστική ηγεσία (πραγματικά)	4,9016	196	1,16292	P<0,001
Μετασχηματιστική ηγεσία (ιδανικά)	6,0517	196	,81555	
Διασπορευμένη ή κατασπορευμένη ηγεσία (πραγματικά)	5,0230	196	1,15863	P<0,001
Διασπορευμένη ή κατασπορευμένη ηγεσία (ιδανικά)	6,0089	196	,88011	
Ενδεχομενική ηγεσία (πραγματικά)	5,2653	196	1,12251	P<0,001
Ενδεχομενική ηγεσία (ιδανικά)	6,2959	196	,83462	

Πίνακας 14. Διαφορές απόψεων για την υπάρχουσα και την ιδανική διοίκηση, ανάλογα με τις μορφές ηγεσίας

Τέλος, από τη συσχέτιση ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία η μοναδική στατιστικά σημαντική διαφορά που προκύπτει αφορά στο μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας (πίνακας 15). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μικρή προϋπηρεσία θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι αυτό το μοντέλο ηγεσίας καταγράφεται στις σχολικές μονάδες του Νομού Ιωαννίνων, σε σχέση με την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία (>30 ετών).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τα μοντέλα ηγεσίας								
Μοντέλα ηγεσίας	Age	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		ANOVA Bonferroni criterion
						Lower Bound	Upper Bound	
Παιδαγωγική ηγεσία	1 - 10	9	3,6667	,37796	,12599	3,3761	3,9572	<0,001
	11-20	98	4,6050	1,19361	,12057	4,3657	4,8443	
	21-30	73	4,3757	1,22162	,14298	4,0907	4,6608	
	>30	16	5,1607	,84415	,21104	4,7109	5,6105	
	Total	196	4,5219	1,18284	,08449	4,3552	4,6885	

Πίνακας 15. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τα μοντέλα ηγεσίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η διεξαχθείσα έρευνα αφορά στην αποτύπωση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας.

Στην έρευνα συμμετείχαν 114 γυναίκες (ποσοστό 58,16%) και 82 άντρες (ποσοστό 41,84%). Η απόκλιση αυτή είναι συνεπής και προσεγγίζει, χωρίς μεγάλη ακρίβεια ωστόσο, τα στοιχεία που παραχωρήθηκαν στην ερευνήτρια από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων, όπου σε ένα σύνολο 1.129 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι γυναίκες είναι 762 (ποσοστό 67,49%), ενώ οι άντρες είναι μόλις 367 (ποσοστό 28,41%).

Γενικότερα υπάρχει μια μεγαλύτερη εκπροσώπηση των γυναικών απ' ό,τι των ανδρών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, κάτι που φαίνεται να επιβεβαιώνεται τόσο από τη στατιστική υπηρεσία Ελλάδας (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2016) όσο και από σχετικές έρευνες (Κωνσταντίνου & Μίχος, 2010).

Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών της έρευνας η μεγάλη κατανομή στις ηλικίες 41 - 60 ετών (ποσοστό 80,1%) και η ανάλογα μεγάλη εκπαιδευτική προϋπηρεσία, που καταδεικνύεται από το γεγονός πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν 11 - 30 (80,1%), αποδεικνύουν ότι ο Νομός Ιωαννίνων έχει εκπαιδευτικούς μεγάλους σε ηλικία, οι οποίοι διαθέτουν και ανάλογα μεγάλη εμπειρία. Αυτά τα στοιχεία επιβεβαιώνουν την έρευνα της ΚΑΝΕΠ - ΓΣΕΕ για την ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τα έτη 2001 - 2014, απ' όπου προκύπτει πως ο Νομός Ιωαννίνων διαθέτει τους πλέον ηλικιωμένους εκπαιδευτικούς της χώρας (ΚΑΝΕΠ - ΓΣΕΕ, 2016).

Η έρευνα αφορούσε στο σύνολο των εκπαιδευτικών, διαφόρων ειδικοτήτων, που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, όπως ήταν αναμενόμενο, κυριάρχησε η ειδικότητα του δασκάλου ΠΕ70 (138 άτομα ή ποσοστό 70,4%), κάτι που είναι συμβατό με τη δομή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπου τον κυρίαρχο ρόλο αναφορικά με τις ώρες διδασκαλίας έχουν οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70 - δάσκαλοι, οι οποίοι και υπερέχουν σαφώς έναντι των υπολοίπων ειδικοτήτων.

Η μεγάλη συγκέντρωση πτυχίων απ' τους εκπαιδευτικούς του Νομού Ιωαννίνων είναι απόλυτα συμβατή με την προαναφερθείσα έρευνα της ΚΑΝΕΠ - ΓΣΕΕ, η οποία διαπιστώνει

το εξαιρετικά υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών του Νομού Ιωαννίνων, το οποίο κατατάσσεται συνολικά στην πρώτη θέση πανελλαδικά (ΚΑΝΕΠ - ΓΣΕΕ, 2016).

Στο δεύτερο τμήμα της έρευνας ζητήθηκε απ' τους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν τον βαθμό στον οποίο οι διευθυντές τους ασχολούνται με μια σειρά αρμοδιοτήτων. Από την ανάλυση των απαντήσεών τους φαίνεται πως οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων έχουν μια ευρεία γκάμα αρμοδιοτήτων καθημερινά, τις οποίες καλούνται να διεκπεραιώσουν.

Πιο αναλυτικά, οι διευθυντές καθημερινά καλούνται να διεκπεραιώσουν λειτουργικές και διοικητικές αρμοδιότητες, αλλά και μια σειρά αρμοδιοτήτων που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα, την επικοινωνία όλων των μελών της σχολικής μονάδας και την καλή συνεργασία τους, την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα αλλά και την επιμόρφωσή τους, την αντιπροσώπευση της μονάδας προς τα έξω, δηλαδή τις σχέσεις της με εξωτερικούς παράγοντες, την προώθηση καινοτομιών, καθώς και ένα πλήθος μικρότερων ενασχολήσεων που σχετίζονται με τις λεπτομέρειες που συνθέτουν τη σχολική καθημερινότητα.

Αυτή, ακριβώς, η πολυσχιδία των αρμοδιοτήτων και ενασχολήσεων είναι όμως και αυτή που καθιστά εξαιρετικά πολύπλοκο και δύσκολο το ρόλο του διευθυντή σχολικών μονάδων, καθώς τον αναγκάζει να επιχειρεί σ' ένα περιβάλλον ρευστό και ασαφές. Για την πραγμάτωση του ρόλου του φαίνεται πως η ενασχόλησή του αφορά, κυρίως, στα διοικητικά παρά στα παιδαγωγικά του καθήκοντα, καθώς η ενασχόληση με τη γραφειοκρατική δομή της διοίκησης απαιτεί πολύ χρόνο.

Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε πως οι διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων ασχολούνται σε μεγαλύτερο βαθμό με αρμοδιότητες διοικητικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα παρά παιδαγωγικού περιεχομένου. Συνεπώς, η διάσταση του ρόλου τους έχει χαρακτήρα που συνάδει περισσότερο σε γραφειοκράτες διεκπεραιωτές υπαλλήλους παρά σε ηγέτες. Η ίδια διαπίστωση ανακύπτει και από άλλες έρευνες που προηγήθηκαν (Παπαναούμ, 1995, Σαΐτης, κ.ά, 1997; Καμπουρίδης, 2002; Κουλουμπαρίτση, 2008).

Η μικρή ενασχόληση με ζητήματα παιδαγωγικής καθοδήγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα εκπαιδευτικά, οι λιγοστές διοργανώσεις σεμιναρίων, συζητήσεων παιδαγωγικού περιεχομένου και ενημερώσεων σχετικά με νέες μεθόδους και διδακτικές πρακτικές, μειώνουν ή σε κάποιες περιπτώσεις αφαιρούν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της διοίκησης και ουσιαστικά επιβεβαιώνουν τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος απορρέει από τις εγκυκλίους και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Όμως, παρότι δεν παρέχεται δυνατότητα αυτονομίας στην

εκπαιδευτική μονάδα, ο ρόλος του διευθυντή εμπεριέχει την παιδαγωγική διάσταση, η οποία θα έπρεπε να συνυπάρχει με τη διοικητική διάσταση του ρόλου του. Η παιδαγωγική διάσταση είναι αδιαπραγμάτευτη στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και αποτελεί καθήκον του διευθυντή, όπου δεν υπάρχει ειδικός επιστήμονας επιφορτισμένος με καθήκοντα εκπαιδευτικού επικεφαλής τμήματος, να αναλαμβάνει ο ίδιος την καθοδήγηση και τη συμβουλευτική των εκπαιδευτικών στη διδακτική πράξη (Γιασεμής, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ακόμη είναι διχασμένοι στο κατά πόσο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων του Νομού Ιωαννίνων έχουν ή όχι ενεργό ρόλο αξιολογητών του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Η δυσπιστία για το ρόλο του διευθυντή ως αξιολογητή, σύμφωνα με έρευνα του Τμήματος Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, πηγάζει από τον φόβο των εκπαιδευτικών για υποκειμενική αξιολόγηση που θα στοχεύει στη χειραγώγηση και την ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για όλα τα δεινά της εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν διαβλητές τις διαδικασίες που κατά καιρούς προτείνονται από το ΥΠΕΠΘ, ενώ αμφισβητούν ταυτόχρονα και τις ικανότητες των αξιολογητών. Έτσι, προτείνεται μια αδιάβλητη και αντικειμενική διαδικασία, ώστε να καταστεί δυνατή η αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς (Ζουγανέλη κ.ά, 2008).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της παρούσης έρευνας εκτιμούν πως ο ρόλος των ιδανικών διευθυντών δεν συνάδει με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών αλλά αφορά άλλες παραμέτρους της σχολικής καθημερινότητας.

Αναφορικά με τις προσωπικές ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση του πολυσύνθετου ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων διαθέτουν μεγάλες ικανότητες και δεξιότητες που λειτουργούν επικουρικά στο έργο τους.

Οι ικανότητες αυτές, αν και απέχουν απ' το να χαρακτηριστούν ιδανικές, συνεπικουρούν στην επιδίωξη του οράματος για τη σχολική μονάδα που οι διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων φαίνεται να διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο ελλοχεύει ο κίνδυνος, όπως καταδεικνύεται απ' την επεξεργασία των δεδομένων, να μην είναι έχουν αντικειμενική συμπεριφορά έναντι των συναδέλφων τους και να μεροληπτούν έναντι κάποιας μερίδας απ' αυτούς.

Τέλος, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη στους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων διοικητικών χαρακτηριστικών, επίσης σε μεγάλο βαθμό, τα οποία καθιστούν ομαλότερη την καθημερινότητα της σχολικής

μονάδας στην οποία προΐστανται. Μειονεκτήματα αποτελούν ωστόσο, ο χαμηλός βαθμός της παιδαγωγικής εμπλοκής των διευθυντών στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη διδασκαλία, ο ακόμη χαμηλότερος βαθμός δημοκρατικής αντίληψης ως προς τη διοίκηση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων στη σχολική μονάδα, η αξιοποίηση παιδαγωγικά των Νέων Τεχνολογιών και του διαδικτύου, καθώς και η εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τα παραπάνω δεδομένα διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που περιγράφει έναν διευθυντή, ο οποίος αν και είναι διοικητικά και παιδαγωγικά καταρτισμένος κάνει χρήση μόνο της διοικητικής του κατάρτισης, επιβεβαιώνοντας πως ο παιδαγωγικός ρόλος δε θεωρείται κύρια διάσταση του ρόλου του. Η ύπαρξη οράματος για τη σχολική μονάδα, που πρέπει να αποτελεί δομικό στοιχείο του ρόλου του διευθυντή φαίνεται να επιβεβαιώνεται για μια ακόμη φορά απ' το υψηλό ποσοστό που λαμβάνει στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας όσον αφορά τον ιδανικό διευθυντή, ενώ παράλληλα επιβεβαιώνει άλλες έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν (Δαράκη, 2007). Όμως, ο χαμηλός βαθμός δημοκρατικότητας, ο οποίος δεν εγγυάται τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική μονάδα ακυρώνει ένα σημαντικό μέρος της αποτελεσματικότητας του σχολείου και αποδυναμώνει το όραμα απ' το οποίο εμφορείται ο διευθυντής (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Το πρόβλημα αυτό εντείνεται περισσότερο αν λάβουμε υπόψη τα στοιχεία της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά το έτος 2005, απ' όπου προκύπτει πως ακόμη και οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας έχουν απλά μια επίφαση δημοκρατικότητας, καθώς σ' αυτές οι διευθυντές μάλλον ανακοινώνουν προειλημμένες αποφάσεις, παρά θέτουν στην ευχέρεια του συλλόγου τη δυνατότητα συναπόφασης (Κουλουμπαρίτη, 2008).

Επίσης, η μη αξιοποίηση παιδαγωγικά των Νέων Τεχνολογιών και του διαδικτύου, καθώς και η μη εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων καταδεικνύουν πως οι διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων δεν είναι έτοιμοι ακόμη να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις της επιστήμης και να τις ενσωματώσουν στη σχολική καθημερινότητα. Αυτή η πραγματικότητα αποτελεί πρόβλημα, καθώς ο διευθυντής, με το παράδειγμά του, οφείλει να γίνει ο πρώτος φορέας αλλαγής και εξέλιξης, προκειμένου να πείσει και τους εκπαιδευτικούς της μονάδας του να ακολουθήσουν. Για να το πετύχει θα θέσει στο περιθώριο παραδοσιακές μεθόδους, τρόπους και τακτικές και θα επιδιώξει την ενσωμάτωση νέων αντιλήψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες θα εμφορούνται από τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία και θα απορρίπτεται ο ατομικισμός (Δαράκη, 2007).

Η ανάγκη αυτή προκύπτει και απ' την παρούσα έρευνα, καθώς ανέκυψε σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των υπάρχοντων και των ιδανικών διευθυντών αναφορικά με τα ζητήματα αυτά και καταγράφηκε η ανάγκη να υπάρξει εντονότερη ενασχόληση με την επιμόρφωση σε καινοτόμα προγράμματα και με τη διοργάνωση σεμιναρίων και συζητήσεων με παιδαγωγικό περιεχόμενο. Επίσης, οι διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων πρέπει να αναπτύξουν επιπλέον τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους και να θέσουν πιο ξεκάθαρα το όραμα και τους στόχους τους για την εκπαιδευτική μονάδα που διευθύνουν.

Ομοίως, πρέπει να γίνουν πιο σαφή τα ατομικά χαρακτηριστικά των διευθυντών του Νομού Ιωαννίνων και να επιδείξουν μεγαλύτερη αποφασιστικότητα, υπευθυνότητα, αντικειμενικότητα και εργατικότητα. Παράλληλα, πρέπει να ενισχυθεί η παιδαγωγική και η διοικητική τους κατάρτιση μέσω σπουδών ή επιμόρφωσης.

Ιδιαίτερα όσον αφορά στις διοικητικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά οι διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων πρέπει να προσπαθήσουν να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά τις Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο, να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό, να εγγυηθούν στους εκπαιδευτικούς τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και να δημιουργήσουν με τους τρόπους αυτούς κατάλληλο κλίμα στη σχολική μονάδα που θα προάγει τους σκοπούς της και θα βοηθήσει στην επιδίωξη του οράματος που ο διευθυντής έχει θέσει γι' αυτή.

Αναφορικά με το μοντέλο ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, φαίνεται ότι συνυπάρχουν στη διοίκηση τα μοντέλα της Διοικητικής, της Παιδαγωγικής, της Μετασχηματιστικής, της Διανεμημένης ή Κατανεμημένης και της Ενδεχομενικής ηγεσίας.

Οι διευθυντές κάνοντας χρήση του μοντέλου της διοικητικής ηγεσίας σχεδιάζουν θέτοντας στόχους για τη σχολική τους μονάδα, προγραμματίζουν και οργανώνουν έχοντας εντοπίσει τις ανάγκες της, καθορίζουν τις προτεραιότητες, εφαρμόζουν, συντονίζουν και ελέγχουν την εκπαιδευτική πράξη στη μονάδα που ηγούνται (Caldwell, 1992; Κατσαρός, 2008). Η πολυσχιδείς δραστηριότητες εξηγούν αναλυτικά και με πειστικό τρόπο την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας και τη διαχείρισή της, απουσιάζει ωστόσο το όραμα γι' αυτή (Dressler, 2001).

Η ιεραρχική δομή σ' ένα τέτοιο μοντέλο διοίκησης είναι ξεκάθαρη και ο διευθυντής της μονάδας, αν και φαντάζει επικεφαλής, είναι στην ουσία διεκπεραιωτής γραφειοκράτης σε ένα μεγαλύτερο διοικητικό σύστημα, το οποίο δεν του αφήνει χώρο παρά για μικρές

παρεμβάσεις. Στις περιπτώσεις αυτές η λειτουργία της σχολικής κοινότητας είναι σχεδόν άψογη, αλλά ταυτόχρονα άνευρη, δίχως καμιά καινοτομία. Θα μπορούσε κάποιος να τη χαρακτηρίσει και γραφειοκρατική ηγεσία, με την έννοια ότι η στόχευσή της αφορά, κατά κύριο λόγο, τη γραφειοκρατική διεκπεραίωση των ζητημάτων της διοίκησης (Leithwood et al., 1999).

Όταν γίνεται χρήση του μοντέλου της παιδαγωγικής ηγεσίας, οι διευθυντές θέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους τη διδακτική πράξη και τις σχέσεις που τη διέπουν (Blase & Blase, 1999). Έτσι ενδιαφέρονται για το πρόγραμμα σπουδών, την κατάρτιση και την υλοποίηση σχεδίων μαθημάτων, την παρακολούθηση κατά την εφαρμογή τους στην πράξη, τον αναστοχασμό και τελικά, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την πρόοδο των μαθητών. Επιπλέον ενδιαφέρονται για το προσωπικό της σχολικής μονάδας, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας που θα επιτρέπει την ανάπτυξη της διδασκαλίας, μέσω της θεμελίωσης συνθηκών εμπιστοσύνης, συνεργασίας και συναδέλφωσης (Hallinger, 2010). Επίσης, ενδιαφέρεται για την ατομική ή την ομαδική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου, την καλλιέργεια υψηλών στόχων σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και τη διοργάνωση παιδαγωγικών δράσεων και επιστημονικών ερευνών (Leithwood & Duke, 1999; King, 2002; Southworth, 2002; Harris, 2005).

Μία βασική επιδίωξη των διευθυντών αποτελεί το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο επιδιώκουν να βρουν έναν κοινό τρόπο με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, που θα τους επιτρέψει να αλλάξουν την υφιστάμενη σχολική δομή και να χτίσουν ένα κοινό όραμα για το σχολείο τους (Sergiovanni, 2001; Bush & Glover, 2003). Για να το πετύχουν χρησιμοποιούν τις αξίες, τα πιστεύω, τις προσωπικές πεποιθήσεις και την πειθώ τους, ενώ παρακινούν και προσπαθούν να ενεργοποιήσουν όλες τις δυνατότητες των εργαζομένων, σε ένα κοινό όραμα για τη σχολική μονάδα (Bass, 1990; Bass & Avolio, 1994; Antonakis et al., 2003).

Βασικά τους εργαλεία είναι το όραμα, οι καινοτόμες ιδέες, η καλλιέργεια δημιουργικής κουλτούρας και υψηλών προσδοκιών, η οργάνωση, η έμπνευση και η υποστήριξη που παρέχουν ξεχωριστά σε κάθε άτομο του σχολείου και αφορά στις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες αλλά και τις δυνατότητες του, ο σεβασμός της προσωπικότητας του άλλου και η δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων, ώστε να μπορούν όλοι να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου (Bass, 1990; Leithwood, 1994; Avolio & Bass, 2004).

Ο πολυδιάστατος ρόλος του σημερινού διευθυντή καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμο το μοντέλο της διανεμημένης ή κατανεμημένης ηγεσίας. Στο μοντέλο αυτό οι διευθυντές μοιράζονται την

ηγεσία με άλλα άτομα ή ομάδες (Spillane et.al, 2004; Πασιαρδής, 2012), προκειμένου να κάνουν πιο αποτελεσματικό το σχολείο που διευθύνουν και να επιτευχθεί με τον τρόπο αυτό ευκολότερα ο προσδοκώμενος στόχος (Leithwood et al., 1999). Διάχυτη στους διευθυντές αυτούς είναι η πίστη πως η συνεργασία και η συμμετοχή πολλών ατόμων στη διοίκηση θα επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα για τη σχολική μονάδα (Bush & Glover, 2003).

Ο κοινός στόχος στην περίπτωση άσκησης της διανεμημένης ή κατανεμημένης ηγεσίας περνά, συνεπώς, από μια ηγετική ομάδα που συναπαρτίζεται απ' τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, προεξάρχοντος του τυπικού διευθυντή, ο οποίος έχει στην περίπτωση αυτή ρόλο συντονιστή (Wallace, 2001; Spillane et al., 2007; Μπινιάρη, 2012) και συνεκτικού δεσμού (Harris, 2005; Hulpria & Devos, 2010).

Ο διαμοιρασμός της διοικητικής εξουσίας ενδέχεται ακόμη να είναι ακόμη πιο μεγάλος και να συμπεριλαμβάνει γονείς και μαθητές (Leithwood et al., 2006), πάντα σε διακριτούς ρόλους που δεν επικαλύπτονται και υπό την καθοδήγηση και την υψηλή εποπτεία του τυπικού διευθυντή και με στόχευση σε κοινά αποδεκτές αξίες (Heller et al.,1995). Με τον τρόπο αυτό ενεργοποιούνται οι ατομικές ικανότητες και δεξιότητες πολλών ατόμων που ως συνυπεύθυνοι στην άσκηση της διοίκησης μοχθούν για την επίτευξη αποτελεσμάτων που θα προάγουν τη σχολική μονάδα (Μπινιάρη, 2012).

Τέλος, επειδή οι καταστάσεις που ανακύπτουν καθημερινά στη σχολική μονάδα είναι πολλές και διαφορετικού χαρακτήρα, οι διευθυντές που χρησιμοποιούν το μοντέλο της ενδεχομενικής ηγεσίας, γνωρίζοντας ότι ο ρόλος που καλούνται να επιτελέσουν είναι πολυδιάστατος, χρησιμοποιούν ποικίλες μορφές στην άσκηση της διοίκησης (Leithwood et al.,1999) που τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά κάθε πρόβλημα που προκύπτει στη σχολική μονάδα που διευθύνουν (Bush, 2007).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω πέντε μοντέλα διοίκησης με τα οποία επιχειρούν οι διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων γίνεται αντιληπτό πως η διοίκηση που ασκείται αποτελεί συγκερασμό διοικητικής ηγεσίας στην οποία η εστίαση αφορά στην οργάνωση και τις διαδικαστικές διεργασίες στο σχολείο, παιδαγωγικής ηγεσίας εστιάζοντας στη διδασκαλία και τη μάθηση, μετασχηματιστικής ηγεσίας εστιάζοντας στην πίστη και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για πραγμάτωση της εκπαιδευτικής αποστολής και του οράματος του σχολείου, διανεμημένης ή κατανεμημένης ηγεσίας, όπου ο διευθυντής μεταφέρει ηγετικούς ρόλους στο εκπαιδευτικό προσωπικό και εστιάζει στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την ομαδική εργασία και ενδεχομενικής ηγεσίας, κατά την οποία οι διευθυντές θέτουν στο επίκεντρο του

ενδιαφέροντός τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να επιλυθούν προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά στη σχολική ζωή και τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπιστούν έκτακτα περιστατικά ή καταστάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, που παρατέθηκαν παραπάνω, στόχευαν στην παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών του Νομού Ιωαννίνων αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Απ' τις συνολικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας προέκυψε ότι η πολυσχιδία και ο πολύπλοκος χαρακτήρας των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων περιγράφουν ένα ρόλο, ο οποίος είναι εξαιρετικά σύνθετος και πολύπλοκος.

Κύρια ωστόσο, εστίαση του διευθυντικού ρόλου στο σημερινό σχολείο αποτελεί η ενασχόληση κατ' εξοχήν με διοικητικά, οργανωτικά και λειτουργικά ζητήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα και λιγότερο με ζητήματα επιμόρφωσης ή παιδαγωγικής υποστήριξης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί του Νομού Ιωαννίνων συνεπώς, διακρίνουν ότι η ενασχόληση των διευθυντών του Νομού με τα παραπάνω ζητήματα τους καθιστά ουσιαστικά διαχειριστές γραφειοκράτες παρά ηγέτες. Αυτή η άποψη ενισχύεται από το γεγονός πως αν και οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες των διευθυντών είναι πολλές, ωστόσο, δεν είναι με σαφήνεια οριοθετημένες, με αποτέλεσμα να επιβάλλονται θέματα ή να απαιτείται σε πολλά ζητήματα χειρισμός από μορφές διοίκησης που είναι έξω και πάνω απ' τη σχολική μονάδα όπως η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και το Υπουργείο Παιδείας (Μπίστα, 2007).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε η αντίληψη ότι οι διευθυντές του Νομού Ιωαννίνων συγκεντρώνουν πολλές ικανότητες και δεξιότητες τόσο σε ατομικό όσο και σε παιδαγωγικό ή διοικητικό επίπεδο, οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματική άσκηση διοίκησης στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν. Επειδή όμως οι ικανότητες αυτές δεν είναι πλήρως διαμορφωμένες και η ηγεσία έχει έναν χαρακτήρα εμπειρικό περισσότερο παρά επιστημονικό απαιτείται μια πιο πολυδιάστατη γνώση του αντικειμένου της διοίκησης, η οποία μπορεί να προέλθει μόνο μέσα από σπουδές. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας φαίνεται να προβληματίζονται σοβαρά για τον τρόπο με τον οποίον μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα η σχολική μονάδα και το ρόλο του διευθυντή σ' αυτή. Η πολυπλοκότητα του ρόλου του, σίγουρα, δεν επιτρέπει μονοδιάστατη αντιμετώπιση και ενδεχομένως να απαιτεί συλλογική αντιμετώπιση και συμμετοχή.

Στα πλαίσια αυτά οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απαιτούν μεγαλύτερη ανάπτυξη των διοικητικών χαρακτηριστικών, σε κάθε διοικητικό μοντέλο, καθώς φαίνεται πως η χρήση κάθε μοντέλου ξεχωριστά δεν είναι αρκετή για να καλύψει το ευρύ φάσμα με το οποίο καλείται να ασχοληθεί ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας.

Όλα αυτά προϋποθέτουν υψηλή γνώση της διοικητικής επιστήμης και ανάλογο παιδαγωγικό υπόβαθρο που θα επιτρέψουν στους διευθυντές να περνούν εύκολα απ' το ένα διοικητικό μοντέλο στο άλλο, ανάλογα με τη συγκυρία που κάθε φορά παρουσιάζεται και τους στόχους που τίθενται. Ο αυστηρά διοικητικός ή ο αυστηρά παιδαγωγικός χαρακτήρας της διοίκησης είναι πλέον αδύνατο να εγκολπώσουν όλες τις εξελίξεις της επιστήμης και όσοι διευθυντές προσπαθούν να κάνουν αποκλειστική χρήση τους έχουν εκ προοιμίου αποτύχει στο έργο τους. Άλλωστε, η υψηλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, γεγονός που προέκυψε και από την παρούσα έρευνα, θα επέτρεπε τον διαμοιρασμό της ηγεσίας και σε ομάδες που δρουν μέσα στο χώρο του σχολείου, έχουν κοινές αξίες και επιδιώκουν κοινά αποτελέσματα. Όμως για να μπορέσει αυτό να γίνει δυνατό απαιτείται αρχικά επιμόρφωση του ίδιου του διευθυντή σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, κάτι που οι περισσότεροι διευθυντές σήμερα δεν διαθέτουν και λειτουργούν μάλλον εμπειρικά (Δαράκη, 2007). Η επιμόρφωση αυτή είτε με τη μορφή περεταίρω του βασικού πτυχίου σπουδών είτε με τη μορφή μακρόχρονου επιμορφωτικού σεμιναρίου μάλιστα, θα έπρεπε να αποτελεί προϋπόθεση για την ανάληψη καθηκόντων διευθυντή σχολικής μονάδας. Παράλληλη τέτοιου είδους επιμόρφωση θα έπρεπε να υπάρξει και για τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι δυνητικά ενδέχεται να είναι συμμετοχοί στην άσκηση διοίκησης ή να κληθούν μελλοντικά να αναλάβουν θέση διευθυντή στο σχολείο.

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα που απαντά και τα δύο πρώτα ερωτήματα της παρούσας έρευνας ότι τα χαρακτηριστικά και οι αρμοδιότητες που παρατέθηκαν παραπάνω και αφορούσαν στον ιδανικό διευθυντή θεωρούνται όλα πολύ σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, στον μέγιστο βαθμό τους, εκτός από την αρμοδιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, για την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι συνάδει με τα καθήκοντα του ιδανικού διευθυντή. Επίσης, θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί του Νομού Ιωαννίνων διαθέτουν το σύνολο των απαιτούμενων χαρακτηριστικών που οφείλει να έχει ένας ιδανικός διευθυντής, ωστόσο απαιτείται περισσότερη δουλειά ώστε η άσκηση των αρμοδιοτήτων, τα ατομικά και τα διοικητικά χαρακτηριστικά των διευθυντών τους να θεωρηθούν ιδανικά, καθώς αξιολογήθηκαν κατά ένα

επίπεδο «φτωχότερα» απ' όσα θεωρούν ότι πρέπει να διαθέτει ένας ιδανικός διευθυντής σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω δεδομένα απαντούν επιβεβαιώνοντας τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία «Δεν υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ του ιδεατού ηγέτη και του πραγματικού, όπως τον αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί». Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί του Νομού Ιωαννίνων θεωρούν πως οι διευθυντές τους βρίσκονται σε ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο αναφορικά με τα ατομικά και διοικητικά τους χαρακτηριστικά αλλά και τις αρμοδιότητες με τις οποίες ασχολούνται, κάτι που άλλωστε επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες (ΚΑΝΕΠ - ΓΣΕΕ, 2016). Ωστόσο, επειδή πάντα υπάρχει περιθώριο βελτίωσης, το κενό αυτό μεταξύ πραγματικής διοίκησης και ιδεατής διοίκησης επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, επιθυμώντας ενίσχυση των υπάρχοντων χαρακτηριστικών των διευθυντών.

Αναφορικά με το τρίτο ερώτημα της έρευνας, «αν το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η ειδικότητα και οι τίτλοι σπουδών διαφοροποιούν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ηγεσία στο σχολείο» η απάντηση είναι αρνητική, καθώς μοναδική διαφοροποίηση εμφανίζεται στις αντιλήψεις για την παιδαγωγική ηγεσία, όπου οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι αυτό το μοντέλο ηγεσίας καταγράφεται στις σχολικές μονάδες του Νομού Ιωαννίνων, σε σχέση με την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία.

Σχετικά με το ερώτημα για το ποια μοντέλα ηγεσίας φαίνεται να εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων σύμφωνα με τις εκδηλούμενες στάσεις και συμπεριφορές τους, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι κάνουν χρήση των μοντέλων της Διοικητικής, της Παιδαγωγικής, της Μετασχηματιστικής, της Διανεμημένης ή Κατανεμημένης και της Ενδεχομενικής ηγεσίας.

Η κατανομή στα μοντέλα αυτά γίνεται σε ίσα περίπου επίπεδα με μικρότερη κατανομή στην Παιδαγωγική ηγεσία και μεγαλύτερη στην Ενδεχομενική, κάτι που εξηγείται εύκολα αν ληφθεί υπόψη η γενικότερη υποχώρηση της παιδαγωγικής αντιμετώπισης της γνώσης, η έμφαση στις δεξιότητες και στην ικανότητα αντιμετώπισης ποικίλων προβληματισμών. Παράλληλα, η πολυσχιδία του διευθυντικού ρόλου απαιτεί απ' αυτόν να ελίσσεται και να αντιμετωπίζει κάθε κατάσταση με διαφορετική τακτική προκειμένου να μεγιστοποιήσει τα οφέλη για τη σχολική του μονάδα.

Τα παραπάνω απαντούν αρνητικά στην πρώτη ερευνητική υπόθεση, που αφορά στην άποψη ότι «το διοικητικό - γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας είναι πιο σημαντικό από άλλα διοικητικά μοντέλα στο σύγχρονο σχολείο». Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας φαίνεται να μη συμερίζονται την άποψη αυτή προκρίνοντας, ουσιαστικά, άλλα μοντέλα, ως πιο σημαντικά στην καθημερινότητα του σχολείου σήμερα.

Στα πλαίσια αυτά προτείνεται ο επανακαθορισμός του ρόλου του διευθυντή σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με διαστάσεις manager, πλήρως απαλλαγμένος από διδακτικά καθήκοντα και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις, τις οποίες θα αναλάβουν γραμματείς. Ο ρόλος του διευθυντή θα πρέπει να είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός και να στοχεύει στην κινητοποίηση όλων των δυνάμεων της σχολικής μονάδας προκειμένου να επιτευχθούν πιο εύρυθμη λειτουργία της, βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, υψηλός βαθμός αυτονομίας και εκπλήρωση του οράματος και της αποστολής του σχολείου.

Σε περιφερειακό επίπεδο προτείνεται ένα συμβούλιο διευθυντών που θα στοχεύει στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων που θα αφορούν στην εκπαίδευση στην περιφέρεια που βρίσκεται η σχολική μονάδα και θα αποκεντρώνει με τον τρόπο αυτό την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο θα έχει ρόλο συντονιστικό.

Επιπλέον, επειδή είναι απαραίτητη και η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο έργο τους, προτείνετε η ανάπτυξη ενός οργανωμένου προγράμματος απ' όπου θα προκύψουν τα μελλοντικά διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης, μέσα από συστηματική επιμόρφωσή τους σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων και περιοδική επιμόρφωσή τους σε ζητήματα γενικότερης τεχνολογίας, επιμορφωτικών δράσεων και καινοτόμων προγραμμάτων.

Τέλος, προτείνετε η συνεργασία με σχολικές μονάδες του εξωτερικού, απ' όπου μπορεί να αποκομίσει κάποιος τεχνογνωσία ή να συνάψει συνεργασίες που θα ωφελήσουν το σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας που διευθύνει.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης - Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας διεξάγω έρευνα στο πλαίσιο του προγράμματος «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων», που σκοπό της έχει την καταγραφή των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό σκοπεύω να μελετήσω την περίπτωση του Νομού Ιωαννίνων, στον οποίο ζω και υπηρετώ.

Το ερωτηματολόγιο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της παρούσας έρευνας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και ο προορισμός του αφορά αυστηρά και μόνο την ερευνητική χρήση. Δεν υπάρχουν ερωτήσεις σωστές ή λάθος, ερωτήσεις - παγίδες ή ερωτήσεις που προσδοκούν την αποκάλυψη της ταυτότητας του ατόμου που ερωτάται.

Ο χρόνος συμπλήρωσης σε καμιά περίπτωση δεν ξεπερνά τα δέκα λεπτά της ώρας και σχεδόν στο σύνολο (πλην ελαχίστων) των ερωτήσεων απαντάτε επιλέγοντας με μια κουκίδα.

Προσδοκώ τη συναδελφική σας αλληλεγγύη και βασίζομαι στη βοήθεια σας, η οποία για μένα θα είναι πολύτιμη, προκειμένου να ολοκληρώσω την έρευνά μου. Σας καλώ λοιπόν και σας παρακαλώ, να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις συνεισφέροντας με την άποψή σας στην οικοδόμηση της γνώσης που απαιτείται προκειμένου να πάμε την εκπαίδευση ένα βήμα μακρύτερα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη διάθεση και τον πολύτιμο χρόνο που θα αφιερώσετε!

Για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση σχετικά με την έρευνα μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου :

Τηλέφωνο (σταθερό): 26510 65301

Τηλέφωνο (κινητό): 6973744886

E-mail: elenidimari@gmail.com

Με εκτίμηση και συναδελφικούς χαιρετισμούς

Ελένη Δημάρη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί το ερευνητικό μέρος μεταπτυχιακής έρευνας με θέμα: «Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας» και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Στόχος είναι η καταγραφή απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων αναφορικά με το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι ανώνυμο, έχει ως στόχο να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία και το χρόνο που θα διαθέσετε για να το συμπληρώσετε.

* Απαιτείται

Μέρος Ι: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο *

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία (σε έτη): *

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- > 60

3. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (παρακαλώ να συμπεριλάβετε και το τρέχον σχολικό έτος): *

- 1-10
- 11-20
- 21-30
- > 30

4. Ειδικότητα: *

- Δάσκαλος/Δασκάλα ΠΕ 70
- Νηπιαγωγός
- Ξένων Γλωσσών

- Φυσικής Αγωγής
- Καλλιτεχνικών-Μουσικής
- Πληροφορικής
- Θεατρικών Σπουδών
- Αναπληρωτής/ρια ΠΕ70
- Αναπληρωτής/ρια ΠΕ60
- Άλλη ειδικότητα (Παρακαλώ, διευκρινίστε) _____

5. Παρακαλώ, συμπληρώστε ποιους από τους παρακάτω τίτλους σπουδών διαθέτετε (Παρακαλώ να επιλέξετε όλους τους τίτλους σπουδών που διαθέτετε): *

- Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε.
- Δίπλωμα Διδασκαλείου
- Άλλο πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό τίτλο
- Διδακτορικό τίτλο
- Πτυχίο ξένων γλωσσών
- Βεβαίωση ή πιστοποιητικό ετήσιας επιμόρφωσης
- Άλλο (Παρακαλώ, προσδιορίστε) _____

ΜΕΡΟΣ II : Ο διευθυντής στη σχολική μονάδα που υπηρετώ

6. Στην ενότητα που ακολουθεί καταγράφεται η ενασχόληση του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε με τις αρμοδιότητες του. Πείτε μας την άποψή σας για το Δ/ντη της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε για τις ακόλουθες προτάσεις: *

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ πολύ	3 Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5 Συμφωνώ	6 Συμφωνώ πολύ	7 Συμφωνώ απόλυτα
α. Φροντίζει για την καθαριότητα, την ασφάλεια και τη συντήρηση του σχολικού κτιρίου και του εξοπλισμού της σχολικής μονάδας (π.χ. θέρμανση, υδραυλικά, ζημιές, εποπτικά μέσα κ.ά.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β. Μεριμνά για τη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, την τήρηση του αρχείου και των υπηρεσιακών βιβλίων της σχολικής μονάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ. Μεριμνά για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των αποφάσεων που εκδίδουν τα αρμόδια όργανα της διοίκησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας

δ. Φροντίζει για την εξασφάλιση των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας και για ζητήματα της σχολικής επιτροπής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ε. Μερικά για τα υπηρεσιακά θέματα των εκπαιδευτικών (κατανομή τάξεων, άδειες, μετακινήσεις, τήρηση ωραρίου, κ.ά)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
στ. Ασχολείται με την επίλυση προβλημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και με τη διεύθυνση κάθε σύγκρουσης στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ζ. Επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, τους καθοδηγεί και τους συμβουλεύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η. Επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς για θέματα που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
θ. Ασχολείται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (προσκαλεί εξειδικευμένους επιστήμονες και άλλους φορείς, κτλ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ι. Προωθεί νέα εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική μονάδα και να εφαρμόζει καινοτομίες (Αγωγή Υγείας, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά προγράμματα, κτλ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ια. Συνεργάζεται με τις τοπικές αρχές και κοινωνικούς φορείς (δήμο, εκκλησία, ψυχολόγους, γιατρούς, κτλ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ιβ. Διοργανώνει σεμινάρια και συζητήσεις με παιδαγωγικό περιεχόμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ιγ. Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους ενημερώνει σχετικά με νέες μεθόδους και διδακτικές πρακτικές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ιδ. Αξιολογεί το διδακτικό έργο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ιε. Δίνει κατευθύνσεις στους δασκάλους για τη σωστή άσκηση των καθηκόντων τους και τους ενημερώνει για σημαντικά ζητήματα (εγκυκλίους, κ.ά.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Η ενότητα που ακολουθεί αναφέρεται στις ικανότητες και τις δεξιότητες του διευθυντή. Παρακαλώ δηλώστε αν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε συγκεντρώνει τις παρακάτω ικανότητες και δεξιότητες: *

A. Ο Δ/ντης της μονάδας που υπηρετώ:

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ πολύ	3 Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5 Συμφωνώ	6 Συμφωνώ πολύ	7 Συμφωνώ απόλυτα
α. Έχει σαφές όραμα και συγκεκριμένους στόχους για τη σχολική μονάδα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β. Έχει ικανότητα επικοινωνίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ. Έχει ικανότητα συνεργασίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δ. Έχει αντοχή στην πίεση και το stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ε. Έχει αντιληπτική ικανότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετώ είναι:

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ πολύ	3 Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5 Συμφωνώ	6 Συμφωνώ πολύ	7 Συμφωνώ απόλυτα
α. Αποφασιστικός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β. Υπεύθυνος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ. Αντικειμενικός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δ. Εργατικός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ε. Παιδαγωγικά καταρτισμένος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
στ. Διοικητικά καταρτισμένος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετώ:

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ πολύ	3 Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5 Συμφωνώ	6 Συμφωνώ πολύ	7 Συμφωνώ απόλυτα
α. Επιλύει διδακτικά προβλήματα στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β. Επιλύει διοικητικά προβλήματα στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ. Επιλύει συγκρούσεις στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δ. Αξιοποιεί παιδαγωγικά τις Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ε. Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

στ. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ζ. Εφαρμόζει καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η. Εγγυάται στους εκπαιδευτικούς τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στη σχολική μονάδα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ζ. Δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα (κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας, συναδελφικότητας, κ.τ.λ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ : Ο ρόλος του Δ/ντη στη σχολική μονάδα

8. Στην ενότητα που ακολουθεί αναφέρονται γενικά οι αρμοδιότητες του δ/ντη μιας σχολικής μονάδας. Πείτε μας την άποψή σας για την ενασχόληση ενός δ/ντη με τις παρακάτω αρμοδιότητες: *

Ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να:

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ πολύ	3 Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5 Συμφωνώ	6 Συμφωνώ πολύ	7 Συμφωνώ απόλυτα
α. Φροντίζει για την καθαριότητα, την ασφάλεια και τη συντήρηση του σχολικού κτιρίου και του εξοπλισμού της σχολικής μονάδας (π.χ. θέρμανση, υδραυλικά, ζημιές, εποπτικά μέσα κ.ά.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β. Μεριμνά για τη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, την τήρηση του αρχείου και των υπηρεσιακών βιβλίων της σχολικής μονάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ. Μεριμνά για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των αποφάσεων που εκδίδουν τα αρμόδια όργανα της διοίκησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δ. Φροντίζει για την εξασφάλιση των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας και για ζητήματα της σχολικής επιτροπής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ε. Μεριμνά για τα υπηρεσιακά θέματα των εκπαιδευτικών (κατανομή τάξεων, άδειες, μετακινήσεις, τήρηση ωραρίου, κ.ά)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

στ. Ασχολείται με την επίλυση προβλημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και με τη διευθέτηση κάθε σύγκρουσης στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ζ. Επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, να τους καθοδηγεί και να τους συμβουλεύει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η. Επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς για θέματα που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
θ. Ασχολείται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (να προσκαλεί εξειδικευμένους επιστήμονες και άλλους φορείς, κτλ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ι. Προωθεί νέα εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική μονάδα και να εφαρμόζει καινοτομίες (Αγωγή Υγείας, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά προγράμματα, κτλ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ια. Συνεργάζεται με τις τοπικές αρχές και κοινωνικούς φορείς (δήμο, εκκλησία, ψυχολόγους, γιατρούς, κτλ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ιβ. Διοργανώνει σεμινάρια και συζητήσεις με παιδαγωγικό περιεχόμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ιγ. Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και να τους ενημερώνει σχετικά με νέες μεθόδους και διδακτικές πρακτικές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ιδ. Αξιολογεί το διδακτικό έργο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ιε. Δίνει κατευθύνσεις στους δασκάλους για τη σωστή άσκηση των καθηκόντων τους και να τους ενημερώνει για σημαντικά ζητήματα (εγκυκλίους, κ.ά.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Η ενότητα που ακολουθεί αναφέρεται στις ικανότητες και τις δεξιότητες του διευθυντή. Παρακαλώ δηλώστε ποιες από τις παρακάτω ικανότητες και δεξιότητες θα πρέπει να έχει ο δ/ντης μιας σχολικής μονάδας: *

A. Ο Δ/ντης μιας σχολικής μονάδας πρέπει να έχει:

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε	Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ

Απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή σχολικής μονάδας

	Απόλυτα	πολύ		διαφωνώ ούτε συμφωνώ		πολύ	απόλυτα
α. Σαφές όραμα και συγκεκριμένους στόχους για τη σχολική μονάδα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β. Ικανότητα επικοινωνίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ. Ικανότητα συνεργασίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δ. Αντοχή στην πίεση και το stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ε. Αντιληπτική ικανότητα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Β. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να είναι:

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ πολύ	3 Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5 Συμφωνώ	6 Συμφωνώ πολύ	7 Συμφωνώ απόλυτα
α. Αποφασιστικός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β. Υπεύθυνος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ. Αντικειμενικός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δ. Εργατικός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ε. Παιδαγωγικά καταρτισμένος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
στ. Διοικητικά καταρτισμένος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να:

	1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ πολύ	3 Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5 Συμφωνώ	6 Συμφωνώ πολύ	7 Συμφωνώ απόλυτα
α. Επιλύει διδακτικά προβλήματα στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β. Επιλύει διοικητικά προβλήματα στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ. Επιλύει συγκρούσεις στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δ. Αξιοποιεί παιδαγωγικά τις Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ε. Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
στ. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ζ. Εφαρμόζει καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η. Εγγυάται στους εκπαιδευτικούς τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων στη σχολική μονάδα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
θ. Δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα (κλίμα εμπιστοσύνης,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

συνεργασίας, συναδελφικότητας,
κ.τ.λ.)

Σας ευχαριστώ πολύ!

Δ΄ ΜΕΡΟΣ:
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ιστοσελίδες

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2016). *Δημοτικά (σχ. πληθυσμός, μονάδες, προσωπικό) (Εναρξη-Λήξη)/2014*. Ανακτήθηκε στις 08.01.2017 από:

<http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2014>

2. Πηγές

Νόμος 1566/1985, «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*», ΦΕΚ 167 τ. Α'/30-9-1985. Ανακτήθηκε στις 30.08.2017 από:

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n_1566_1985.pdf

Υ.Α. υπ' αριθμ. 23613/6/Γ2/4094/23.09.1986 (ΦΕΚ 619/25-09-1986,τ. Β'). «*Κανονισμός λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων*». Ανακτήθηκε 17.07.2017 από:

http://www.et.gr/idoscs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEjGnbAWBkpTXdtvSoClrL8DKz-RYTmBE95MXD0LzQTLf7MGgcO23N88knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuQ-6ThinXKhPA2ovWVAoTvzzehck66tRiGQY1zzJoumX

Νόμος 1824/1988, «*Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*», ΦΕΚ 296 τ. Α'/30-12-1988). Ανακτήθηκε στις 27.08.2017 από:

http://www.et.gr/idoscs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFWG2Ogb2ANFndtvSoClrL8yVPidM3SOKd5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuWUplKkuIDZgYyc8biO_Ybgqx300vIJE6R11a20nn9kT

Νόμος 2043/1992, «*Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*», ΦΕΚ 79 τ. Α'/19-5-1992. Ανακτήθηκε στις 08.08.2017 από:

http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wF7YkbUtryc43dtvSoClrL8PAiz86_C3XrtII9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijCq0C6Aji1iJZ6KSxF9fzJ9EPM_syX1GKMMd9Sp9dkdt

Απόφαση υπ' αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β').
«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».
 Ανακτήθηκε στις 12.07.2017 από:

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis.html>

Νόμος 3467/2006, *«Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*, ΦΕΚ 128 τ. Α'/21-6-2006. Ανακτήθηκε στις 10.07.2017 από:

http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFGQ40gSLPFOXdtvSoClrL85NiJq5bJdVR5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuRiXdmnknEjuxaIvtxQRWAptpUrYHE-68q4ceMUT4Uiv

Απόφαση υπ' αριθμ. 84172/ΙΒ (ΦΕΚ 1180/06-08-2010, τ. Β'). *«Τροποποίηση της αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8.10.2002 (ΦΕΚ 1340-Β) “Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων”»*. Ανακτήθηκε στις 14.07.2017 από:

<http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1180-2010-tropopoihsh-fek-1340-2002-armodiotites-stelexoi-ekpaideysis-klimaka.pdf>

Νόμος 3848/2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 71 τ. Α'/19-5-2010. Ανακτήθηκε στις 11.09.2017 από:

http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGYK2xFpSwMnXdtvSoClrL8xnlx3_1FgALtl9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijEJ4WKRnqF766_i1Gse_c-zVw7x7JTGGGAaigRIXBmnu

Νόμος 4327/2015, «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 50 τ. Α'/14-5-2015. Ανακτήθηκε στις 30.08.2017 από:

http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wE4q6ggiv8WTXdtvSoClrL8J6SqdSFK_Htl9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijIKAbQDbmInebRu-aOofEakRhAXBvoPHfm9QCWv_Hsl3

Απόφαση υπ' αριθμ. 29195/ΓΔ4 (ΦΕΚ 394/19-2-2016, τ. Β'). «Τροποποίηση της υπ' αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/ 8-10-2002 (ΦΕΚ 1340 Β') απόφασης "Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων"». Ανακτήθηκε στις 30.08.2017 από:

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/394-%CE%92-2016.pdf>

Νόμος 4473/2017, «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης», ΦΕΚ 78 τ. Α'/30-5-2017. Ανακτήθηκε στις 03.08.2017 από:

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_44732017_fek78.pdf

3. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. (Α.-Β. Ρήγα, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg (έτος πρωτότυπης έκδοσης, 1993).

- Bird, M., Hammersley M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Click, Phyllis M. (2005). *Διοίκηση μονάδων προσχολικής και σχολικής αγωγής*. Επιμέλεια Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα. Μετάφραση Μαρία Σπανού. 1η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα. Εκδόσεις ΕΚΕΒΙ
- Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM* (1η Ελληνική έκδοση από την 4η Αγγλική) (Μ. Μαύρη, Γ. Γκίτσος, επιμέλεια), Εκδόσεις Προπομπός.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (Κατερίνα Τζαννόνε - Τζωρτζή, επιμέλεια και απόδοση στα ελληνικά). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Kotter, J. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Αθήνα: Κριτική.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Βασιλική Π. Νταλάκου, Κατερίνα Βασιλικού, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Westwood, J. (2007). *Πώς να καταρτίσετε ένα marketing plan*. (Φ. Καραφύλλη, Επιμ., & Φ. Κασσαβέτη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελευθερουδάκης.

- Αθανασίου, Α. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Αθανασούλα- Ρέππα Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Χαλκιώτης Δ. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Ανδρής, Ε. (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία: Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. 1, 150 - 155.
- Βασιλειάδου Χ. (2017). *Αξιολόγηση των απόψεων και των στρατηγικών εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή. Σχολή Κοινωνικών Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής - ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 10, 121 - 129.
- Γεωργογιάννης, Π. (2005). Κριτήρια επιλογής και πιστοποίηση διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας για υποψήφιους εκπαιδευτικούς διευθυντών σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων. Στο Π. Γεωργογιάννης. *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β. & Κουνέλη Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο Π. Γεωργογιάννης, *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 04.08.2017 από:

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13142#page/6/mode/2up>

Γιαπανίδου, Ε. (2015). *Η επίδραση του Διευθυντή στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος και αποδοτικότητας στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Γιασεμής, Χ. (2001). Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στην Κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 86-100.

Γραμματικού Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Τμήμα οικιακής οικονομίας και οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, Αθήνα.

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

Δελλατόλας, Α. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη & Χαρισματική ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πανεπιστημίου Πατρών.

Δημητρίου, Λ., (2015). Η ηθική διάσταση στην άσκηση καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7^ο: 87-101.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή: Θεωρία, πράξη, προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: Προς ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ευθυμίου, Γ. (2005). *Ο ρόλος του διευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου από τη σκοπιά της αυτοαντίληψης και της ετεροαντίληψης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Επιστημών αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 04.08.2017 από:

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13771#page/38/mode/2up>

Ζαβιτσάνου, Τ. (2002). Απόψεις και προτάσεις για το ρόλο του διευθυντή στο σημερινό Δημοτικό Σχολείο. *Το Σχολείο και Το Σπίτι*, 3, 178-181.

Ζαβλανός, Μ. (2003) *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών (2^η Έκδοση)*. Αθήνα: Κριτική.

Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού Ε. & Τσάφος Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο «*Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ίσερης, Γ. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. Στο Δογορίτη, Ε. & Βυζάς, Θ. (Επιστημονική Επιμέλεια), *Η κοινοτική διερμηνεία σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο: ένα βήμα προς την επαγγελματική αυτονομία. International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*. Vol 5, No 2. Special Issue: 175 - 189.

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

ΚΑΝΕΠ - ΓΣΕΕ (2016). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Β' μέρος: Το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001 - 2014)*. Ανακτήθηκε στις 12.09.2017 από:

<http://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2017/04/ΕΤΕΚΤΗ2016.pdf>

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία: Μέρος 1ο Κίνητρα - Επαγγελματική ικανοποίηση - Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Κατσης, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.

Κολυβά - Μαχαίρα, Φ. & Μπόρα - Σέντα, Ε. (2013). *Στατιστική. Θεωρία - Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2008). Το διοικητικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Στο «*Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Χ. & Μίχος, Ν. (2010). Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης ως πόλος έλξης των υποψηφίων για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απόψεις των εισαχθέντων για τα κίνητρα επιλογής τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΕ.*, 22, 69 - 96.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.

- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015). Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Αθήνα: Gutenberg
- Κωτσίκης Β. (2007). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική: Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων - Η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Μπάκας, Θ. (1994). Η αξιοκρατία στις επιλογές των στελεχών της εκπαίδευσης. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 8, 471 - 475.
- Μπάκας, Θ. (2002). Ο Παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή του σχολείου. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 3, 261 - 277.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 1, 117 - 125.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία Πανεπιστημίου Πατρών.
- Μπίστα, Π. (2007). Διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας, ρόλος σύνθετος και διλημματικός. *Νέα Παιδεία*, 124, 60 - 66.
- Μπουραντάς, Δ., Κ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Α.Ε.
- Μπουραντάς, Δ., Κ. (2015). *Μάνατζμεντ. Πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες προσεγγίσεις και μέθοδοι: Διοικητικές και ηγετικές ικανότητες*. Αθήνα: Μπένος.

- Μπώκος, Γ. (1998). Ενιαίος χώρος πληροφόρησης: ο ρόλος των ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών στο ελληνικό περιβάλλον στο *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Οργάνωση και Συνεργασία Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών στην ψηφιακή εποχή*, 4-6 Νοεμβρίου, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 12.08.2017 από: <http://docplayer.gr/1194602-Eniaios-horos-pliroforisis-o-rolos-ton-akadimaikon-vivliothikon-sto-elliniko-perivallon.html>
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2): 231 - 239.
- Παπαναούμ, Ζ. Π. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1984). *Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, τόμοι Α' και Β'*. Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία, Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία - από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Πελαντάκη, Α. (2007). *Η οργανωτική δομή σαν θεμελιώδης λειτουργία του αποτελεσματικού μάνατζμεντ*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Λογιστικής, ΤΕΙ Κρήτης. Ηράκλειο. Ανακτήθηκε στις 24.08.2017 από: <http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/sdo/log/2007/PelantakiAnastasia/attached-document/pelantaki.pdf>

- Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Ρεντίφης, Γ. (2012). *Οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο επιλογής τους*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Αθήνα.
- Ρόντος, Κ. & Παπάνης, Ε. (2006). *Στατιστική έρευνα: Μέθοδοι και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Σαΐτη Α. & Μιχόπουλος, Α. (2004). Η Αναγκαιότητα Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4(20), 43 - 55.
- Σαΐτης, Χ., (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*, Δεύτερη Έκδοση: Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, Τέταρτη Έκδοση: Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. Αθ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. Αθ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο Διευθυντής του σχολείου: Manager-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66 - 77.
- Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99: 75 - 90.

- Σαμπάνη, Χ. (2005). *Μέτρηση της Ποιότητας των υπηρεσιών και της Ικανοποίησης που προσφέρει το ΜΠΣ «Μάρκετινγκ & Επικοινωνία με Νέες Τεχνολογίες»*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή. Τμήμα Μάρκετινγκ & Επικοινωνίας, Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Στασινού, Σ. Π. (2012). *Η αξιολόγηση του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απ' τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πόλης των Ιωαννίνων*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Στειακάκης Ε. & Κατζός, Ν. (2002). *Management - Μια σύγχρονη άποψη*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ρόδος.
- Στραβάκου, Π. & Κουγιουράκη, Μ. (2008). Η επιλογή του διευθυντή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών του νομού Έβρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 4, 162 - 177.
- Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Θεωρία και Έρευνα*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Τσάντας, Ν., Μωυσιάδης, Χρ., Μπαγιάτης, Ν., Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη βοήθεια Στατιστικών πακέτων: SPSS, EXCEL, S-PLUS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις, Στο Μ. Δαφέρμος, Μ., Μ. Σαματάς, Μ., Μ. Κουκουριτάκης, Μ., Σ. Χιωτάκης, Σ. (2011) (επιμ.) *Οι*

κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις. Πεδίο: 56 - 84.

Ανακτήθηκε στις 28.07.2017 από:

https://www.researchgate.net/publication/283497743_G_Tsioles_E_schese_poiotikes_kai_posotikes_ereunas_stis_koinonikes_epistemes_apo_ten_polemike_ton_paradeigmaton_stis_synthetikes_prosengiseis_Sto_MDaphermos_MSamatatas_MKoukouritakes_SChiotakes_epim_Oi

Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186 - 198.

Φασούλης, Κ. (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: Γνωρίσματα της ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα Ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Έρευνα). *Μέντορας*, 13, 22 - 41.

Φύλιας, Β. (1996) (επιμ.). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg.

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού - Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Χάλκος, Γ. Ε. (2000). *Στατιστική: Θεωρία, εφαρμογές και χρήση στατιστικών προγραμμάτων σε Η/Υ*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Αθήνα.

Ψημμένος, Ι. (2007). *Αρχές Επιστημονικού Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

4. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Altman, Y., & Ples, P. (1998). Learning, leadership, teams: Corporate learning and organizational change. *Journal of Management Development*, 17 (1): 44 - 55.

Anderson, K. (2005). *A correlational analysis of servant leadership and job satisfaction in a religious educational organization*. Doctoral dissertation, University of Phoenix.

Anderson, G. L. (2009). *Advocacy leadership: Toward a post-reform agenda in education*. New York: Routledge.

Antonakis, A., Bruce J., Avolio B., Nagara J. & Sivasubramaniam, C. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261 - 295.

Antonakis, J., Ashkanasyb, M.T., Dasboroughc, M.T., (2009). Does leadership need emotional intelligence?. *The Leadership Quarterly*, 20 (2): 247 - 261.

Arvey, R. D., Rotundo, M., Johnson, W., Zhang, Z., & McGue, M. (2006). The determinants of leadership role occupancy: Genetic and personality factors. *The Leadership Quarterly*, 17, 1 - 20.

Avolio, B. & Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire (Journal Report)* Redwood city, CA: Wind Garden.

- Awamleh, R., & Gardner, W.L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery, and organizational performance. *Leadership Quarterly*, 10: 345 - 373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H Freeman Company.
- Barbuto, J. E., & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31(3), 300 - 326.
- Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3): 157 - 161.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18: 19 - 31.
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Beavers, A., Lounsbury, J., Richards, J., Huck, S., Skolits, G. & Esquivel, S. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 18 (6): 1 - 13.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, Philip A and Harvey, Janet A. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. National College for School Leadership.
- Berk, R. A. (1990). Importance of expert judgment in content-related validity evidence. *Western Journal of Nursing Research*, 12(5), 659 - 671.

- Blase, J., & Blase, J. (1999). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130 - 141.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1997), *Reframing Organisations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco, CA, Jossey Bass.
- Bossert, S. , Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34 - 64.
- Boulding, W., Kalra, A., Staelin, R., & Zeithaml, V.A. (1993). A Dynamic Process Model of Service Quality: From Expectations to Behavioral Intentions. *Journal of Marketing Research*. 30 (1), 7 - 27.
- Brancato, S., Macchia, M., Murgia, M., Signore, G., Simeoni, G., Blanke, K., Koerner, T., Nimmergut, A., Lima, P., Paulino, R., Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P., (2006). *Handbook of Recommended Practises for Questionnaire Development and Testing in the European Statistical System*. ISTAT.
- Brief, A. P. & Motowidlo, S.J. (1986). Prosocial Organizational Behaviors. *The Academy of Management Review*, 11 (4): 710 - 725.
- Burke Johnson, R & Christensen, L. (2017). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (6th ed). Thousand Oaks, California SAGE Publications, Inc.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391 - 406.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271 - 288.

- Bush, T. & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: *National College for School Leadership*.
- Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30: 6 - 19.
- Cerit, Y. (2009). The effects of Servant Leadership Behaviours on School Principals on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600 - 623.
- Dacher, E. S. (1999). Loving openness and the healing relationship. *Advances in Mind-Body Medicine*, 15(1): 32 - 43.
- Deming, W. (2002). *Out of the Crisis*. (2nd ed.). London: MIT Press.
- DeVellis, R. F., (2011). *Scale development: Theory and Applications (Applied Social Research Methods)*. Third Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dressler, B. (2001). Charter school leadership. *Education and Urban Society*, 33(2), 170 - 185.
- Drost, E. A. (2011). Validity and Reliability in Social Science Research. *Education Research and Perspectives*, 38(1): 105 - 123.
- DuFour, R. (2002). The Learning-Centered Principal. *Educational Leadership*, 59(8), 12 - 15.
- Eberts, R.,W., Stone, J., A., (1988). Student achievement in public schools: Do principals make a difference?. *Economics of Education Review*, 7(3): 291 - 299.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39, 319 - 331.

- Falbe, C. M., & Yukl, G. (1992). Consequences for managers of using single influence tactics and combinations of tactics. *Academy of Management Journal*, 35: 638 - 652.
- Fields, J. (1993). *Total Quality For Schools, a suggestion for American Education*. Wisconsin: ASQ Quality Pres.
- Fidler, B. (1997). School leadership: some key ideas. *School Leadership and Management*, 17 (1): 23 - 37.
- Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19 - 20.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Goffee R., Jones G. (1998). *The character of a corporation: How your company's culture can make or break your business*, Harper Business, London.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March-April, pp 78 - 90.
- Graham, J. W. (1991). Leadership, moral development, and citizenship behavior. *Business Ethics Quarterly*, 5(1), 43-54.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as a leader*. Indianapolis, IN: Greenleaf Center. [In Barbuto, J. E., & Wheeler, D. W. (2006). Scale Development and Construct Clarification of Servant Leadership. *Group & Organization Management*, 31(3), 300 - 326.]
- Greenleaf, R. K. (1996). *On becoming a servant leader* (In D. M. Frick & L. C. Spears, Eds.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenleaf, R. K., & Spears, L. C. (1998). *The power of servant-leadership: Essays*. San Francisco, Calif: Berrett-Koehler Publishers.

- Hallinger, P., and Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Leadership Behaviour of Principals. *Elementary School Journal*, 86(2): 217 - 248.
- Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. *Studies in Educational Leadership*, 11, 61 - 76.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement/Leading or Misleading, *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11 - 24.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1): 73 - 87.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31 - 34.
- Hater, J. & Bass, B. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73: 695 - 702.
- Heller, M. & Firestone W. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96: 65 - 86
- Howell, J. & Avolio, B. (1992). Charismatic leadership: Submission or liberation?. *Academy of Management Executive*, 6(2), 43 - 53.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26(3), 565 - 575.
- Johnson, S. D., & Bechler, C. (1998). Examining the relationship between listening effectiveness and leadership emergence: Perceptions, behaviors, and recall. *Small Group Research*, 29, 452 - 471.

- Katzenmeyer, M., and Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Keogh, T. & Tobin, B. (2001). Postmodern leadership and the policy lexicon: from theory, proxy to practice. *In Paper for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium*, Quebec.
- Khasawneh, S., Omari, A., & Abu-Tineh, A. M. (2012). The Relationship between Transformational Leadership and Organizational Commitment. The Case for Vocational Teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 494 - 508.
- King, D. (2002). The Changing Shape of Leadership. *Educational Leadership* 59, 61-63.
- Knicker, C. M. (1998). *The elementary school principal as servant leader*. Doctoral dissertation, University of St. Thomas (Saint Paul).
- Kotter, J. P. (2001). What Leaders Really Do. *Harvard Business Review*, 79: 85 - 98.
- Laub, J., Braye R., Horsman, J., Beazley, D., Thompson, R., Ledbetter, D., & Herbst, J. (1999). *Assessing the servant organization: Development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument*. Florida Atlantic University.
- Lee, V., Dedrick, R. F., & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190 - 208.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498 - 518.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration:*

a project of the American Educational Research Association (pp. 45 - 72). San Francisco: Jossey - Bass publishers.

Leithwood, K.A. and Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*, Nottingham, National College for School Leadership.

Lindahl, R. (2008). Shared Leadership: Can It Work in Schools? *The Educational Forum*, 72 (4): 298 - 307.

Litwin, M. S., (1995). *How to Measure survey reliability and validity*. Sage Publications. London.

Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In Dunnette, M. D. (Ed.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.

Manders, D. (2008). *Characteristics that make principals effective leaders. A study of teacher perceptions of principal leadership*. Washington State University. Ανακτήθηκε στις 02.08.2017 από:

http://www.dissertations.wsu.edu/Dissertations/Summer2008/d_manders_072908.pdf

Manz, C.C., & Sims, H.P. Jr. (1980). Self-Management as a Substitute for Leadership: A Social Learning Theory Perspective. *The Academy of Management Review*, 5 (3): 361 - 367.

Metzcar, A. & Chu, H. (2008). *Servant Leadership and Effective Classroom Teachin*. Indiana Wesleyan University.

Miears, L. (2004). *Servant-Leader ship and Job Satisfaction: A Correlational Study in Texas Education Agency Region X Public Schools*. Dissertation Abstracts International 65(09), 3148083.

- Myers, E., Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control In schools. *Journal of Educational Administration*, 33: 14 - 37.
- O'Connor, E. J., Peters, L. H. & Gordon, S. M. (1978). The Measurement of Job Satisfaction: Current Practices and Future Considerations. *Journal of Management*, 4(2), 17 - 26.
- Rosenblatt, Z. & Somech, A. (1998). The work behavior of Israeli elementary school principals: Expectations versus reality. *Educational Administration Quarterly*, 34 (4), 505 - 532.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education* 21(2): 28 - 32.
- Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job Satisfaction: Factor Analysis of Greek Primary School Principals' Perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4): 370 - 380.
- Saiti, A. & Saitis, C. (2006). In service training for teachers who work in full-day schools: Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29 (4), 455 - 469.
- Saitis, C. & Eliophotou, M. (2004). Views of Future and Current Teachers on the Effectiveness of Primary School Leadership: Evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3(2), 135 - 157.
- Sarachek, B. (1968, June). Elton Mayo's Social Psychology and Human Relations. . *Academy of Management Journal*, 11(2), 189 - 197.
- Schwarz, N. & Oyserman, D. (2001). Asking questions about behavior: Cognition, Communication and Questionnaire Construction. *American Journal of Evaluation*, 22:127 - 160.

- Sendjaya, S., & Sarros, J. C. (2002). Servant leadership: Its origin, development, and application in organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(2), 57 - 64.
- Senge P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The art and Practise of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T.J., (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5): 4 - 13.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership. Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- Shen, J., Leslie, J. Spybrook, J. & Ma, X. (2012). Are Principal Background and School Processes Related to Teacher Job Satisfaction? A Multilevel Study Using Schools and Staffing Survey 2003 - 04. *American Educational Research Journal*, 49 (2), 200 - 230.
- Silins, H., Mulford, B. (2000). Towards an optimistic future: Schools as learning organizations - effects on teacher leadership and student outcomes?. *Paper presented at the annual AARE-NZARE Conference*. Sydney.
- Silins, H. C. (1992). Effective leadership of school reform. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38 (4): 317 - 334.
- Silins, H. (1994). Leadership characteristics and school improvement. *Australian Journal of Education*, 38 (3): 266 - 281.

- Somech, A. (2010). Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderating. *Educational Administration Quarterly*, 46: 174 - 209.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22: 73 - 92.
- Spears, L. (1995). Tracing the growing impact of servant leadership. In L. Spears (Ed.), *Insights on servant leadership: Service, stewardship, spirit, and servant-leadership* (pp. 1-12). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Spears, L. C. (1994). Servant leadership: Quest for caring leadership. *Inner Quest*, 2, 1-4
- Spears, L. C. (1998). Servant-leadership. *Executive Excellence*, 15(7), 11.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36(1): 3 - 34.
- Spillane J.P., Camburn E.M., and Pareja A.S. (2007). Taking distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools* 6(1): 103 - 125.
- Spillane J.P., Diamond J.B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Stogdill, R. M. (1948), 'Personal factors associated with leadership: a survey of the literature'', *Journal of Psychology*, 25, 35 - 71. In Andersen, J. A. (2005). *Leadership, personality and effectiveness*. The Journal of Socio-Economics.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. Free Press, New York.

- Stone, A., Russell, R. & Patterson, K.(2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349 - 361.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School leadership Management*, 24(3), 249 - 265.
- Sturnick, J. A. (1998). Healing leadership. In L. C. Spears (Ed.), *Insights on leadership* (pp. 185-193). New York: John Wiley.
- Taylor, F. W. (1967). *The principles of scientific management*. New York: W. W. Norton & Company.
- Taylor, T. (2002). Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders. *Dissertation Abstracts International*, 63 (05), 1661. (UMI No.3052221)
- Towler, A. (2005). Charismatic leadership development: Role of parental attachment style and parental psychological control. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(3), 247 - 258.
- Tracey, J. & Hinkin, T. (1998). Transformational leadership or effective managerial practices? *Group & Organization Management*, 23: 220 - 236.
- Valentine, J. & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1): 5 - 30.
- Wallace, M. (2001). Sharing Leadership of Schools through Teamwork: A Justifiable Risk? *Educational Management Administration & Leadership*, 29, 153 - 167.
- Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen, in Tomlinson, H., Gunter, H. and Smith, P. (Eds.), *Living Headship: Voices, Values and Vision*, London: Paul Chapman.

- Weymes, E. (2003). Relationships not leadership sustain successful organizations. *Journal of Change Management*, 3, 319 - 332.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173 - 194.
- Wolf, S. B., Pescosolido, A. T., & Druskat, V. U. (2002), Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams, *Leadership Quarterly*, 13, 505 - 522.
- Wong, C.S., Law, K.S., & Wong, P.M. (2004). Development and validation of a forced choice emotional intelligence for Chinese respondents in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Management*, 21(4), 535 - 559.
- Wong, C., Wong, P. & Peng, K. (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction. The Case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59 - 70.
- Wong, K., (1998). Culture and moral leadership in education. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 106 - 125.
- Yamasaki, E. (1999). Understanding managerial leadership as more than an oxymoron. *New Directions for Community Colleges*, 1999 (105): 67 - 73.
- Yingying, Liu (2015) The Review of Empowerment Leadership. *Open Journal of Business and Management*, 03(04): 476 - 482.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.