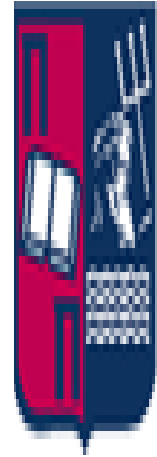


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ



**ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



**Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο
ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ**

Μούσιου Ζωή

ΟΕΚ 21064

Επιβλέπων Καθηγητής : Κανάς Άγγελος

Αθήνα , Δεκέμβριος 2022

**Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο
ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Βασικές έννοιες της διοίκησης	9
1.1 Τι είναι διοίκηση και είδη διοίκησης	9
1.2 Θεωρίες για τη διοίκηση	10
1.3 Οι λειτουργίες της διοίκησης	12
1.4 Συμπέρασμα	15
2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ηγεσία και Διοίκηση Σχολείων	16
2.1 Τι είναι ηγεσία και είδη ηγεσίας	16
2.2 Θεωρίες για την ηγεσία	20
2.3 Σχέση ηγεσίας και διοίκησης	37
2.4 Ο ρόλος του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας	42
2.5 Συμπέρασμα	48
3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα	49
3.1 Περιγραφή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα	49
3.2 Επίπεδα άσκησης εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα	54
3.3 Η δομή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	58
4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ	63
5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Έρευνα	65
5.1 Μεθοδολογία	65
5.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	65
5.3 Ερευνητικό εργαλείο	66
5.4 Το δείγμα της έρευνας	67
5.5 Η ερευνητική διαδικασία	68
5.6 Αποτελέσματα της έρευνας	68
5.6.1 Δημογραφικά στοιχεία	68
5.6.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα προσόντα και το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας 70	
5.6.3 Διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά	73
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	75
Περιορισμοί της έρευνας	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	78

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Ερωτηματολόγιο.....	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄	93

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 1: Η διοικητική σχάρα. Οι πέντε τρόποι ηγετικής συμπεριφοράς.....	22
Πίνακας 2: Ηγετικές συμπεριφορές – Πρακτικές στην εκπαίδευση	38
Πίνακας 3: Κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων στην Ευρώπη	43
Πίνακας 4: Ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας ενιαίου ολοήμερου νηπιαγωγείου.....	59
Πίνακας 5: Μαθήματα.....	61
Πίνακας 6: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων	69
Πίνακας 7: Ηλικία και Προϋπηρεσία των συμμετεχόντων	69
Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προσόντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	70
Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	71
Πίνακας 10: Συσχετίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προσόντα και το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας με την ηλικία και τη προϋπηρεσία τους.....	73
Πίνακας 11: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προσόντα και το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας με την ηλικία και τη προϋπηρεσία τους	74

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διοίκηση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της σημερινής εποχής με πολύ σημαντικό ρόλο. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Λαρίσης σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει ένας ηγέτης μιας σχολικής μονάδας ώστε να κριθεί ο τρόπος διοίκησής της ως αποτελεσματικός.

Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός πραγματοποιήθηκε μια ποσοτική έρευνα ανάμεσα σε 72 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Λαρίσης, οι οποίοι αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό Πακέτο SPSS 21.0. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις, συσχετίσεις απλής γραμμικής συσχέτισης Pearson, καθώς και συγκρίσεις μέσω όρων με το στατιστικό κριτήριο ανάλυσης της διακύμανσης Anovaoneway.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σημαντικότερο προσόν που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής μιας πρωτοβάθμιας σχολικής μονάδας είναι η λογική διαχείριση των οικονομικών πόρων για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης θεωρούν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να εμπνυχώνει τους διδάσκοντες του σχολείου του και να δίνει τα κατάλληλα κίνητρα στους υφισταμένους του για να προωθούνται καινοτομίες στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, δεξιότητες απαραίτητες για έναν διευθυντή. Από την έρευνα δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών, της προϋπηρεσίας και των απόψεων τους για τα προσόντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και το ρόλο του ως ηγέτη στο σχολικό χώρο. Όμως, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής και με το εάν κατέχουν η όχι δεύτερο πτυχίο.

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση, ηγεσία, δομή εκπαιδευτικού συστήματος, ρόλος του διευθυντή.

ABSTRACT

Administration in education is one of the most basic characteristics of today's era with a very important role. The purpose of this study is to investigate the perceptions of the teachers of the primary school units of Larissa regarding what characteristics a school unit leader should have in order to judge its management method as effective.

In order to achieve this goal, a quantitative survey was carried out among 72 teachers of the primary education of Larissa, who were also the sample of the survey. The SPSS 21.0 statistical package was used to analyze the data. In particular, descriptive analyses, Pearson simple linear correlation correlations, as well as mean comparisons with the statistical criterion of analysis of variance Anova one way were performed.

From the research it was found that the teachers consider that the most important qualification that a director of a primary school unit should possess is the rational management of financial resources for the smooth operation of the school unit. They also believe that the principal should animate the teachers of his school and give the appropriate incentives to his subordinates to promote innovations within the school community, skills necessary for a principal. The research does not show a statistically significant relationship between the age of the teachers, their experience and their opinions about the qualifications of the head of the school and his role as a leader in the school. However, there are statistically significant differences in their views depending on the level of education and whether or not they hold a second degree.

Keywords: administration, leadership, structure of educational system, role of the principal.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για να μπορέσει να λειτουργήσει μια σχολική μονάδα, πρέπει όπως και κάθε οργανισμός, να έχει μια αποτελεσματική, σωστή και σταθερή αλλά εξελισσόμενη διαχείριση. Για αυτό το λόγο υπάρχουν τα συγκεκριμένα άτομα που είναι υπεύθυνοι ως προς αυτό, αλλά έχουν την ικανότητα να μπορούν να διοικούν όσο πιο καλά γίνεται την οποιαδήποτε ομάδα τους έχει επιμεληθεί να διοικήσουν. Ως διοίκηση ορίζεται «η επίτευξη οργανωτικών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή και την εποπτεία ατόμων ή ομάδων» (Georgesetal., 1998) όπως και «ο τρόπος εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του» (Montana&Charnov, 1993).

Εξαιτίας της καθημερινής αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας, ο διευθυντής είναι το άτομο που πρέπει να αντιμετωπίζει τις διάφορες καταστάσεις ή τα όποια προβλήματα είναι δυνατό να υπάρξουν, όπου φέρουν μια γρήγορη επίλυση αλλά είναι και το άτομο που πρέπει να πάρει σοβαρές αποφάσεις όντας τίμιος και δίκαιος απέναντι σε οτιδήποτε προκύψει. Οι διευθυντές θεωρούνται τα άτομα που οφείλουν να έχουν διδαχτεί ειδικά για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή στις μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να δοθεί βάση ως προς την εφαρμογή των αρχών της διοίκησης και της ηγεσίας.

Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο διευκρινίζονται οι βασικές έννοιες της διοίκησης και συγκεκριμένα ορίζεται τι είναι διοίκηση και ποια είδη διοίκησης υπάρχουν. Στη συνέχεια μελετώνται οι θεωρίες της διοίκησης και ποιες λειτουργίες η διοίκηση εκτελεί.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται η έννοια της ηγεσίας και διοίκησης των σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται τι είναι ηγεσία και ποια είδη ηγεσίας υπάρχουν. Στη συνέχεια μελετώνται οι θεωρίες που υπάρχουν γύρω από την ηγεσία και ποια σχέση υφίσταται μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης. Τέλος, ερευνάται ο ρόλος του διευθυντή στη διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας.

Στο τρίτο κεφάλαιο μελετάται η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται ποιο είναι το εκπαιδευτικό σύστημα που ισχύει στην

Ελλάδα σήμερα, ποια είναι τα επίπεδα που ασκείται η εξουσία σε αυτό και ποια είναι η δομή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο παρατίθεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και το δείγμα. Επίσης αναλύεται η όλη ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Στη συνέχεια αναλύεται η μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων και δίνονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τα οποία εξάγονται τα συμπεράσματα της όλης εργασίας.

1 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Βασικές έννοιες της διοίκησης

1.1 Τι είναι διοίκηση και είδη διοίκησης

Ο ορισμός της διοίκησης έχει γίνει από πολλούς επιστήμονες αντικείμενο μεγάλης προσπάθειας και όχι μόνο από τον χώρο της διοικητικής επιστήμης. Οι διαφορές που υπάρχουν στις έννοιες αλλά και στους χαρακτηρισμούς που χρησιμοποιούνται, αλλά και οι διαφορετικοί παράμετροι καθοδηγούν σε μια τεράστια παράμετρο, με σκοπό να καταλήξει στον πιο σωστό ορισμό σχετικά με τη διοίκηση. Πολύ συνοπτικά θα μπορούσε να ειπωθεί, πως η έννοια της διοίκησης περιλαμβάνει ένα σύνολο ενεργειών που είναι απαραίτητες για να μπορέσει να επιτευχθεί ένα έργο (Σαΐτης 2007). Σε αυτό το πλαίσιο ο Θεοφανίδης (1985) ορίζει τη διοίκηση ως μια πιο σωστή ανθρώπινη δραστηριότητα η οποία πλαισιώνεται από μια οργανωμένη συλλογική προσπάθεια, κάποια επιχείρηση, κάποιον οργανισμό και έχει ως σκοπό να πραγματοποιήσει σε μεγαλύτερο και καλύτερο βαθμό το κοινό καλό αναφορικά με την αξιοποίηση κάποιων διαθέσιμων πόρων.

Για την εκπαίδευση και τη διοίκηση, έχουν προσπαθήσει να εφαρμοστούν αρκετοί ορισμοί, όμως κανένας μέχρι τώρα δεν κατάφερε να πραγματοποιήσει έναν μόνιμο ορισμό για τις συγκεκριμένες λέξεις. Οι ορισμοί αυτοί έχουν να κάνουν με την αποτελεσματική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων, των ανθρώπινων και υλικών που αφορούν τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, ο Κατσαρός (2008) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «...την 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.» Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Σαΐτης (2005) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων ανθρώπινων και υλικών, για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών».

Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό η διοίκηση της εκπαίδευσης αποβλέπει στις εξής δραστηριότητες:

- 1) Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, που εκφράζουν τη συνισταμένη των ατομικών στόχων όλων των μελών της εκπαιδευτικής – σχολικής- κοινότητας.
- 2) Στην εφαρμογή κανόνων δικαίου, που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- 3) Στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, για να μπορεί να προηγηθεί η ομαδική προσπάθεια μέσω του συντονισμού και της συνεργασίας όλων των ατομικών δραστηριοτήτων κατά τρόπο συστηματικό και αποτελεσματικό.
- 4) Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας .
- 5) Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσω της μέτρησης του παραχθέντος εκπαιδευτικού προϊόντος και στον καθορισμό των αποκλίσεων ανάμεσα σε προγραμματισθέντων και πραγματοποιηθέντων στόχων.
- 6) Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών. Η διοικητική αυτή διαδικασία έχει σημαντική βαρύτητα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας είναι συνάρτηση της ποιοτικής στάθμης του εκπαιδευτικού της συστήματος(Σαΐτης, 2005).

Τέλος, σε κλίμα συμφωνίας ο Bush (2005, σελ.3-4) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως«...τη διαδικασία συντονισμού των ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών πόρων για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο».

1.2 Θεωρίες για τη διοίκηση

Η θεωρία της διοίκησης ξεκίνησε το 1890-1930 και ήταν στραμμένη ως προς τη βελτίωση της παραγωγής και των τεχνικών της. Από το 1920 και μετά άρχισαν να δημιουργούνται κάποιες συμπεριφοριστικές θεωρίες που έδιναν έμφαση στον χαρακτήρα και τον τρόπο που ενεργεί και συμπεριφέρεται ο κάθε εργαζόμενος, στην ικανοποίηση του και στα κίνητρά του. Τέλος, καθώς το οικονομικό περιβάλλον μετά το '60 γινόταν όλο και πιο

σύνθετο, αναπτύχθηκαν οι λεγόμενες συστημικές θεωρίες που έδωσαν έμφαση στη σχέση της επιχείρησης με το εξωτερικό της περιβάλλον, θεωρώντας ότι λειτουργεί ως ένα σύστημα (Gareth&Jennifer, 2007. Καρανάσιος, 1994). Στο πλαίσιο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ακόμα και το σχολείο στη σύγχρονη ακαδημαϊκή θεωρία εξετάζεται σαν σύστημα.

Σημαντικές φαίνονται να είναι οι θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τη διοίκηση στην εκπαίδευση. Ταξινομούνται περιεκτικά αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις ανάλογα με τα πρότυπα διοίκησης και τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Ειδικότερα, εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της παραδοσιακής ή της κανονικής επιστήμης, και τις εναλλακτικές προσεγγίσεις. Η παραδοσιακή επιστήμη έχει τρία κυρίαρχα θεωρητικά ρεύματα: την κλασική σχολή, τη νεοκλασική σχολή και τις λειτουργικές προσεγγίσεις. Οι βασικές προσεγγίσεις στην κλασική σχολή είναι οι τεχνοκρατικές και οι κοινωνιολογικές, ενώ τα πρότυπα διοίκησης είναι η ορθολογική λήψη αποφάσεων και η γραφειοκρατία. Η βασική προσέγγιση της νεοκλασικής σχολής είναι αυτή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ενώ το πρότυπο διοίκησης είναι το συνεργατικό (Φραγκούλης, 2020).

Την ίδια στιγμή όλες οι λειτουργικές προσεγγίσεις έχουν ένα διαφορετικό σύστημα διοίκησης, το ενδεχομενικό ενώ το πρότυπο διοίκησης είναι αυτό των κλειστών συστημάτων. Η κάθε προσέγγιση έχει μια συγκεκριμένη δομή, σκοπό, σχέσεις με το περιβάλλον και στυλ ηγεσίας. Οι περισσότερες προσεγγίσεις των παραδοσιακών επιστημών έχουν ιεραρχική δομή, κεντρικά διατυπωμένους στόχους –εκτός από την προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς – τυπικές σχέσεις με το περιβάλλον και διοικητική ηγεσία.

Όσον αφορά τις εναλλακτικές προσεγγίσεις διακρίνονται σε δομικές και ερμηνευτικές. Οι δομικές έχουν δυο πρότυπα διοίκησης και πιο συγκεκριμένα της χαλαρής συνοχής και της οργανωμένης αναρχίας. Από την άλλη πλευρά, οι ερμηνευτικές εμπεριέχουν τρία πρότυπα διοίκησης: το ερμηνευτικό, το πρότυπο κουλτούρας και το πολιτικό.

Η δομή των προσεγγίσεων χαλαρής συνοχής είναι αδιευκρίνιστη και ασταθής, οι στόχοι απρόβλεπτοι, η ηγεσία ενδεχομενική ενώ υπάρχει έντονο το στοιχείο της αβεβαιότητας στις σχέσεις με το περιβάλλον. Αντίθετα, η δομή στο ερμηνευτικό πρότυπο διοίκησης είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των ανθρώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι σκοποί είναι υποκειμενικοί και επιβεβλημένοι από την ηγεσία, η οποία είναι απροσδιόριστη.

Ακόμη, η δομή των προτύπων κουλτούρας είναι υλική και αποτυπώνει την κουλτούρα, οι σκοποί βασίζονται σε συλλογικές αξίες, και η ηγεσία είναι συμμετοχική, ηθική

και μετασχηματιστική. Τέλος, η δομή του πολιτικού προτύπου διοίκησης προκύπτει από τη διαπραγμάτευση συσχετισμού και δυνάμεων, οι σκοποί διαμορφώνονται μέσω των συγκρούσεων της ηγεσίας με τα υπόλοιπα στελέχη, οι σχέσεις με το περιβάλλον είναι ασταθείς και συγκρουσιακές και η ηγεσία είναι συναλλακτική ή ηθική.

Σχετικά με την ταξινόμηση των θεωρητικών προσεγγίσεων ο Σαΐτης (2005) διαπιστώνει τα εξής σημαντικά στοιχεία: α) δεν υπάρχει καμία σχολή διοίκησης που να εξηγεί και να περιγράφει την πλήρη φύση της οργάνωσης και όλες τις μεταβλητές του ανθρώπινου παράγοντα που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και την απόδοση των στελεχών που εργάζονται στην εκπαίδευση, β) το πλήθος των αλληλοσυγκρουόμενων θεωριών που αναφέρθηκαν παραπάνω οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διοίκηση είναι ένα επιστημονικό κράμα από τις φυσικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, και γ) σε όλες τις προσεγγίσεις συμπορεύονται ο τεχνικός και κοινωνικός ορθολογισμός. Τα στοιχεία αυτά είναι δύσκολο να αλληλοσυμπληρώνονται, αλλά δεν πρέπει να επικρατήσει και η αντίληψη ότι το ένα στοιχείο και ειδικώς ο τεχνικός ορθολογισμός αντικαθιστά το άλλο.

1.3 Οι λειτουργίες της διοίκησης

Οι λειτουργίες της διοίκησης είναι οι εξής:

- 1) Σχεδιασμός και προγραμματισμός
- 2) Λήψη αποφάσεων
- 3) Οργάνωση
- 4) Διεύθυνση και Ηγεσία
- 5) Έλεγχος

Προγραμματισμός: ο προγραμματισμός στον χώρο της εκπαίδευσης σχετίζεται με πολλές ενέργειες που αφορούν κυρίως τον ρόλο του διευθυντή στο σχολείο. Σε γενικές γραμμές μπορεί να ειπωθεί ότι αναζητά απαντήσεις στα εξής ερωτήματα: Τι θα γίνει; Πότε θα γίνει; Πού θα γίνει, Πώς θα γίνει; και Ποιος θα το κάνει; Ο Σαΐτης (2007) συμπληρώνει ότι ο

προγραμματισμός αποτελεί τη βασική και αρχική λειτουργία της διοίκησης και αυτό γιατί γεφυρώνει το χάσμα «του εκεί που βρισκόμαστε» και το «εκεί που θέλουμε να πάμε».

Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Τζωρτζιάκης&Τζωρτζιάκη (2002), αντιλαμβάνονται τη λειτουργία του προγραμματισμού ως μια αεροπορική πτήση που ενώνει την παρούσα κατάσταση ενός οργανισμού (αφετηρία) με το που θέλει να φτάσει μελλοντικά (τελικός προορισμός). Κάθε διοίκηση λοιπόν πρέπει να έχει ως αρχικό μέλημα τον καθορισμό των αντικειμενικών σκοπών της οργάνωσης, στη συνέχεια καταρτίζει ορθολογικό πρόγραμμα δράσης και ύστερα προσαρμόζει το πρόγραμμα αυτό στις τυχόν μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Τέλος, συμπληρώνεται πως σύμφωνα με τη διαδικασία του προγραμματισμού οι διευθυντές και τα ηγετικά στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι υπεύθυνοι για τα εξής:

- 1) να διατυπώνουν προβλέψεις για τη μελλοντική συμπεριφορά των συντελεστών παραγωγής του οργανισμού
- 2) να καθορίζουν αντικειμενικούς και εφικτούς στόχους
- 3) να επιλέγουν από τις εναλλακτικές λύσεις για την καλύτερη δυνατή λύση
- 4) να μεθοδεύουν όλες τις ενέργειες που κρίνονται απαραίτητες για την επίτευξη των παραπάνω στόχων

Λήψη αποφάσεων: Μία από τις πιο σημαντικές λειτουργίες της διοίκησης της εκπαίδευσης είναι η λήψη αποφάσεων. Τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται συνεχώς να λαμβάνουν αποφάσεις, οι οποίες καθορίζουν τη λειτουργία του οργανισμού. Ο Κατσαρός (2008) και ο Σαΐτης (2007) υποστηρίζουν ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- 1) αναγνώριση προβλήματος
- 2) ανάλυση προβλήματος
- 3) ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων
- 4) επιλογή λύσης
- 5) υλοποίηση φάσης και
- 6) παρακολούθηση και αξιολόγηση

Οργάνωση: Σύμφωνα με τους Τζωρτζάκη&Τζωρτζάκη (2002) οργάνωση είναι η διαδικασία διανομής της εργασίας μεταξύ ομάδων και ατόμων και ο συντονισμός των ενεργειών τους, με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Παράλληλα, με τη λειτουργία της οργάνωσης καθορίζεται η εξουσία και η ευθύνη των διοικητικών στελεχών και διαμορφώνονται οι διάφορες βαθμίδες εξουσίας και ευθύνης, δηλαδή τα διάφορα επίπεδα διοικητικής ιεραρχίας ενός οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, τα κυριότερα στοιχεία της λειτουργίας της οργάνωσης είναι:

- 1) η δημιουργία μιας επίσημης δομής ροών μέσω του καταμερισμού του έργου σε επιμέρους δραστηριότητες που είναι ανάλογες με την υφή του έργου
- 2) η ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών σε τμήματα ή τομείς
- 3) η καθιέρωση γραμμών εξουσίας, ευθύνης και επικοινωνίας και η στελέχωση των θέσεων που δημιουργούνται από την οργανωτική δομή
- 4) η ανάθεση της αναγκαίας εξουσίας στους υπεύθυνους των τμημάτων ή τομέων για να μπορέσουν να εκτελέσουν την αποστολή τους (Σαΐτη 2005).

Διεύθυνση και Ηγεσία: οι ακαδημαϊκοί συγγραφείς (Σαΐτης 2005, Τζωρτζάκης&Τζωρτζάκη, 2002) συμφωνούν ότι αυτό το στάδιο είναι από τα πιο δύσκολα, δεδομένου ότι έχει να κάνει με τον παράγοντα άνθρωπο, τη συμπεριφορά του οποίου είναι δύσκολο να προβλέψει. Το έργο της διεύθυνσης περιλαμβάνει τα εξής:

- 1) την εποπτεία του έργου των εργαζομένων και των συνθηκών εργασίας αυτών
- 2) την υποκίνηση, δηλαδή την εφαρμογή κινήτρων συμπεριφοράς του εργατικού δυναμικού, τα οποία στοχεύουν στην βελτίωση του βαθμού απόδοσής του και
- 3) την επικοινωνία, δηλαδή την ικανότητα των διευθυντικών στελεχών να αναπτύξουν αποτελεσματική επικοινωνία με τους υφιστάμενούς τους και κατ'επέκταση να δημιουργήσουν ευνοϊκό κλίμα εργασίας που ως γνωστό συντελεί στην πραγματοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού (Σαΐτης 2005).

Έλεγχος: Με τη λειτουργία του ελέγχου μετριέται ο βαθμός απόδοσης όλων των διοικητικών στελεχών σε όλα τα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας. Γι' αυτό το λόγο:

καθορίζονται τα πρότυπα, γίνεται σύγκριση προτύπων και γίνονται οι απαραίτητες διορθώσεις ενώ καταβάλλεται προσπάθεια για να επιτευχθούν οι προγραμματισθέντες στόχοι της επιχείρησης (Τζωρτζάκης&Τζωρτζάκη, 2002).

1.4 Συμπέρασμα

Συμπερασματικά η έννοια της διοίκησης τόσο ενός οργανισμού όσο και μιας σχολικής μονάδας είναι η όλη διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, υλικοτεχνικού εξοπλισμού και τεχνικών πόρων ώστε να πραγματοποιείται ένα έργο, είτε εκπαιδευτικό είτε επιχειρησιακό, με το καλύτερο δυνατό τρόπο ώστε αυτό να είναι αποτελεσματικό για τους ανθρώπους και για την κοινωνία. Καθώς διαπιστώθηκε η σημαντικότητά της από τον προηγούμενο αιώνα, αναπτύχθηκαν και διάφορες θεωρίες γύρω από τη διοίκηση, δίνοντας έμφαση στον τρόπο ενέργειας και συμπεριφοράς του ανθρώπινου παράγοντα μέσα σε έναν οργανισμό αλλά και του βαθμού ικανοποίησης που αυτός έχει από την επίτευξη της εργασίας του. Έτσι, εκλήφθηκε τόσο μία επιχείρηση όσο και μια σχολική μονάδα ως ένα ενιαίο σύστημα το οποίο για να λειτουργήσει σωστά, θα πρέπει η διοίκηση να ακολουθεί ορισμένες λειτουργίες όπως είναι ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός των εργασιών, η διαδικασία της λήψης των αποφάσεων, η οργάνωση των εργασιών, η διεύθυνση και η ηγεσία του οργανισμού και ο έλεγχος του βαθμού απόδοσης του οργανισμού. Εφόσον ακολουθηθούν αυτές οι λειτουργίες, ο οργανισμός θα γίνει πιο αποδοτικός και αποτελεσματικός.

2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ηγεσία και Διοίκηση Σχολείων

2.1 Τι είναι ηγεσία και είδη ηγεσίας

Η λειτουργία της διεύθυνσης, κάνει μια σαφή σύγκριση σχετικά με την ηγεσία και μιλάει για την συνειδητή συμπεριφορά των στελεχών αλλά και για το πως ενεργούν και καθοδηγείται η δράση των ατόμων ως προς την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων ενός οργανισμού. Υπάρχουν πολλές απόψεις οι οποίες σχετίζονται και αφορούν την ηγεσία και τη διοίκηση και δίνουν τους ανάλογους ρόλους αναφορικά με τις κάθε καταστάσεις που θα βρίσκονται. Ουσιαστικά, εννοιολογικά με το ότι η διεύθυνση σχετίζεται με την επίβλεψη των εργασιών σε διάφορα ζητήματα, έτσι και οι διευθυντές, είναι πραγματικά σημαντικό να δρουν και να είναι οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης, καθιστώντας σαφές πως θα είναι εκείνοι οι οποίοι θα εφαρμόζουν τον κανόνα από τη θεωρία στην πράξη για να μπορέσει να γίνει πιο σωστά η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

Συνήθως, οι διευθυντές είναι σημαντικό να είναι τα άτομα τα οποία έχουν μια παραπάνω γνώση ως προς το αντικείμενο αλλά και γενικά το θεωρητικό κομμάτι, για να υπάρχει ευκολία ως προς το να συντονίζει και να εφαρμόζει κανόνες και καταστάσεις, να εποπτεύει αλλά και να βοηθάει όπου χρειάζεται και είναι απαραίτητη η συμβολή και η συμβουλή του. Να μπορεί να εμπνέει και να αποφεύγει τις συγκρούσεις για μια σωστή επικοινωνία.

Μία από τις πιο θεμελιώδεις έννοιες για τη θεωρία των διοικητικών επιστημών είναι η έννοια της ηγεσίας, η οποία δείχνει άμεση σχέση με την επιτυχημένη πορεία των οργανισμών, των επιχειρήσεων και της εκπαίδευσης. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετοί ορισμοί της ηγεσίας, οι οποίοι δίνουν μεγάλη έμφαση στη συνεργασία των ανθρώπων για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Για παράδειγμα, οι Koontz&O'Donnell (1981) ορίζουν την ηγεσία σαν μια διαδικασία επηρεασμού μιας ομάδας ανθρώπων οι οποίοι επηρεάζονται με σκοπό να προθυμοποιηθούν να δουλέψουν για να μπορέσουν να πετύχουν μια οργανωμένη ομάδα ανθρώπων και να υλοποιηθούν ορισμένοι στόχοι. Σε κλίμα συμφωνίας ο Cohen (1990) ορίζει την ηγετική ικανότητα *«ως την επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία δεν γνωρίζουν οι ίδιοι ότι μπορούν να επιτύχουν ή δεν γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα»*.

Ο Σαΐτης (2007) δίνει ένα πιο σύγχρονο ορισμό της ηγεσίας προσθέτοντας και το στοιχείο της ιεραρχίας βάση της οποίας λειτουργούν οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις. Ειδικότερα ο Σαΐτης (2007) αναφέρει πως η εννοιολογική σημασία της ηγεσίας αφορά τον τέλειο συνδυασμό των ανθρώπινων και των υλικών πόρων για να μπορέσουν να πραγματοποιηθούν συγκεκριμένοι στόχοι οι οποίοι είναι κυρίως βασισμένοι στην βασική θέση της εξουσίας και αποτελείται ένα μέρος αυτής για να μπορεί να καθορίζει και να προωθεί την δημιουργία του καλού κλίματος που υπάρχει ως προς την εξασφάλιση για την αποτελεσματικότητα. Ακόμα, συμπληρώνει πως η ηγεσία θεωρείται σαν μια δυναμική διαδικασία που διαμορφώνεται σχετικά με τις κατάλληλες καταστάσεις και διαφοροποιήσεις που γίνονται μέσα σε ένα οργανισμό και φτιάχνουν ανάλογα τη συμπεριφορά των ηγετών και των συνεργατών τους. Δηλαδή, η ηγεσία είναι μια έννοια διαχρονική, που δεν ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο επιτυχίας αλλά αντιθέτως, επηρεάζεται από τις εκάστοτε συνθήκες και συγκυρίες.

Στα ίδια πλαίσια, ο Collins (2001) εμφανίζει ορισμένα επίπεδα ηγεσίας τα οποία έχουν τη μορφή μιας σκάλας. Ειδικότερα, αυτά τα πέντε επίπεδα ηγεσίας είναι τα εξής:

- 1) υψηλές ατομικές ικανότητες
- 2) αποδοτικό μέλος ομάδας
- 3) ικανός μάνατζερ
- 4) αποτελεσματικό στέλεχος και
- 5) ηγέτης

Για κάθε επίπεδο ηγέτη μπορούν να ειπωθούν τα εξής:

Επίπεδο 1 -Ηγέτης με υψηλές ατομικές ικανότητες: είναι παραγωγικός και συνεισφέρει για την επίτευξη των εταιρικών στόχων. Είναι άτομο με πολλές ικανότητες, γνώσεις και ταλέντο που τον κάνουν πολύ καλό εργαζόμενο όμως σε ατομικό επίπεδο.

Επίπεδο 2 – Αποδοτικό μέλος ομάδας: βοηθάει σημαντικά στο να εργαστεί μια ομάδα αποτελεσματικά. Εργάζεται αποτελεσματικά σε ομαδικό επίπεδο.

Επίπεδο 3 – Ικανός μάνατζερ: βάζει στόχους και εφαρμόζει πλάνα για να υπάρχει μια πιο αποτελεσματική επιδίωξη της διοικητικής γνώσης. \

Επίπεδο 4 - Αποτελεσματικό στέλεχος: είναι ο οραματιστής και συνήθως καταφέρνει να πείσει τους ανθρώπους να δουλέψουν ομαδικά για την υλοποίηση κάποιου στόχου. Επιπρόσθετα, παρακινεί τους υπαλλήλους για μεγαλύτερη και καλύτερη απόδοση.

Επίπεδο 5 – ο ηγέτης του 5ου επιπέδου: χτίζει και ενισχύει μια εταιρική κουλτούρα η οποία βασίζεται στην προσωπική ταπεινότητα και την επαγγελματική αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα.

Τέλος, οι Yiingetal. (2009) συμπληρώνοντας τους Collins (2001) και Μπουραντά (2002) αναφέρουν πως η φιλοσοφία της ηγεσίας είναι συμμετοχική και υποστηρικτική καθώς καταφέρνει και ενισχύεται η δέσμευση των εργαζομένων απέναντι στην εταιρεία που καθοδηγεί στην ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους και στην αύξηση της απόδοσης τους.

Στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία (Σαΐτης 2007.Σαΐτης 2005.Κατσαρος, 2008) αναφέρονται 3 βασικοί τύποι ηγεσίας: 1) η αυταρχική ηγεσία, 2) η δημοκρατική ηγεσία και 3) η χαλαρή ηγεσία. Γι' αυτούς τους τρεις τύπους ηγεσίας μπορούν να ειπωθούν τα εξής:

Αυταρχική ηγεσία: είναι η ηγεσία σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες παίζουν κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών όλων των μελών της ομάδας, υποθέτοντας ότι τα μέλη-υφιστάμενοί τους θα συμμορφωθούν. Σημειώνεται ότι η αυταρχική ηγεσία είναι το βασικό χαρακτηριστικό για την άσκηση της διοικητικής λειτουργίας στα ολοκληρωτικά καθεστώτα (Σαΐτης, 2005).

Δημοκρατική ηγεσία: σε αυτό το στυλ ηγεσίας, υπάρχει η μετοχική λήψη αποφάσεων. Είτε γίνεται από τον ηγέτη, εφόσον έχει υπόψη του τις απόψεις των άλλων, είτε παίρνεται με απόλυτα δημοκρατικές διαδικασίες (Κατσαρός, 2008). Ο Σαΐτης (2005) σχετικά με τη δημοκρατική ηγεσία αναφέρει πως είναι αρκετά αντίθετη από την αυταρχική ηγεσία και έχει βασικό μέλημα τη διάνοιξη των οριζόντων στους στόχους και τις επιδιώξεις ενός οργανισμού, προωθώντας τον ανθρώπινο παράγοντα και παρέχοντας του κίνητρα για συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Χαλαρή ηγεσία: σε αυτό τον τύπο ηγεσίας ο ηγέτης μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών προς τους συνεργάτες του. Η διαφορά της με τη δημοκρατική ηγεσία είναι στο ότι τα άτομα της ομάδας συσκέπτονται με τον ηγέτη πριν λάβουν τις δικές τους αποφάσεις. Η τεχνική αυτή της ηγεσίας είναι απόλυτα σωστή και εφαρμόζεται κατά διαφόρους βαθμούς σε εργαστήρια

ερευνών και άλλες παρόμοιες ενέργειες, όπου ομάδες επιστημόνων ή τεχνικών εργάζονται σε σχέδια που απαιτούν ατομικές δεξιότητες (Σαΐτης, 2005).

Σχετικά με τους τρεις τύπους ηγεσίας που προαναφέρθηκαν, ο Σαΐτης (2005) αναφέρει τα εξής σημαντικά στοιχεία:

- 1) δεν υπάρχει ένας ιδανικός τύπος ηγεσίας και αλλά το κάθε στυλ ηγεσίας έχει και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.
- 2) η ηγεσία απαιτεί κάτι περισσότερο από διοικητική ικανότητα και έχει την κατεύθυνση, την καθοδήγηση και τον επηρεασμό των άλλων προς ένα αντικειμενικό σκοπό.
- 3) υπάρχουν παράγοντες όπως είναι ο βαθμός εξουσίας του ηγέτη, το είδος της εργασίας, το επίπεδο μόρφωσης του προσωπικού κ.λπ., οι οποίοι επηρεάζουν τον ηγέτη ως προς το να ακολουθήσει τη μια ή την άλλη μέθοδο ως γενικό τρόπο συμπεριφοράς.
- 4) δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες διοίκησης οι οποίοι εφαρμόζονται με επιτυχία σε όλες τις περιστάσεις άσκησης της διοικητικής εξουσίας.
- 5) η επιλογή του τύπου ηγεσίας εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως την προσωπικότητα του ηγέτη, την ποιότητα και την ωριμότητα της εργασιακής ομάδας αλλά και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ενεργεί ο οργανισμός αλλά και τα άτομα.

Η ηγεσία είναι πολύ σημαντική σε πάρα πολλούς τομείς στη ζωή και την καθημερινότητα. Υπάρχει παντού στις ζωές των ανθρώπων, στην δουλειά, στα προσωπικά τους, με διάφορες μορφές και διαφορετικές ιδιότητες κάθε φορά. Τις περισσότερες φορές τη συναντάμε στην εργασία και στο περιβάλλον εργασίας των ανθρώπων. Σημαντική όμως είναι και η θέση της στην εκπαίδευση, καθώς είναι μια δομή η οποία απαιτεί πολύ προσοχή, πολύ σκληραγώγηση και σωστές συμπεριφορές, όπως και ανθρώπους οι οποίοι είναι κατάλληλοι για να μπορούν να διαχειρίζονται καταστάσεις δύσκολες, σκληρές αλλά και να μπορούν να θεωρηθούν άτομα με ηγετικό χαρακτήρα.

2.2 Θεωρίες για την ηγεσία

Οι διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από την ηγεσία είναι οι εξής:

1) ΘΕΩΡΙΑ Χ ΕΝΑΝΤΙ ΘΕΩΡΙΑΣ Ψ

Αυτή τη θεωρία την ανέπτυξε ο D. McGregor ο οποίος ανέπτυξε ότι κατά την άσκηση ηγεσίας υπάρχουν δύο ομάδες υποθέσεων γύρω από τον άνθρωπο. Την πρώτη ομάδα την ονόμασε Χ και τη δεύτερη Ψ. Όποια ομάδα υποθέσεων ακολουθεί και υιοθετεί ο ηγέτης, αυτή του προσδίδει και εκείνα τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη σχέση που θα αναπτύξει με τους υφισταμένους του. Η θεωρία Χ περιέχει τρεις παραδοχές (Χυτήρης, 1996):

1. Ο κανονικός άνθρωπος έχει μια έμφυτη αντιπάθεια για την εργασία και την αποφεύγει, όποτε του δίνεται η δυνατότητα.
2. Λόγω αυτής της αντιπάθειας οι άνθρωποι πρέπει να πιεστούν, να ελεγχθούν, να κατευθυνθούν, να απειληθούν και να τιμωρηθούν για να αναγκαστούν έτσι να καταβάλλουν προσπάθεια για την επιτυχία των στόχων του οργανισμού.
3. Όμως ο μέσος άνθρωπος θέλει να κατευθύνεται, να μην αναλαμβάνει ευθύνες και να νοιώθει ασφαλής.

Η θεωρία Ψ περιέχει έξι παραδοχές (Χυτήρης, 1996):

1. Ο μέσος άνθρωπος δεν αντιπαθεί από τη φύση του την εργασία και καταβάλλει σωματική και πνευματική προσπάθεια που είναι κάτι το φυσικό, όπως είναι το παιχνίδι.
2. Για να επιτευχθεί ένας στόχος δεν είναι απαραίτητος ο εξωτερικός έλεγχος και η απειλή τιμωριών καθώς οι άνθρωποι μπορούν να έχουν αυτοέλεγχο και να καθοδηγούνται προς το στόχο μόνοι τους.
3. Η προσήλωση σε στόχους είναι συνάρτηση της αμοιβής που συνδέεται με την επίτευξή τους.
4. Ο μέσος άνθρωπος διδάσκεται, κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες, όχι μόνο να αποδέχεται αλλά και να επιζητεί την υπευθυνότητα. Η αποφυγή της υπευθυνότητας, η έλλειψη φιλοδοξιών και η έμφαση στην ασφάλεια, είναι γενικά συνέπειες της εμπειρίας και όχι έμφυτα χαρακτηριστικά του ανθρώπου.
5. Πολλοί άνθρωποι έχουν φαντασία, ευφυΐα και δημιουργικότητα στο να επιλύουν αναφυόμενα προβλήματα.

6. Οι πνευματικές δυνατότητες του μέσου ανθρώπου δεν αξιοποιούνται στο έπακρον παρά εν μέρει.

Η θεωρία X καταλογίζει στην ανικανότητα των υπαλλήλων που δεν επιδεικνύουν πρωτοβουλία και υποκίνηση τη φτωχή απόδοση που έχει η επιχείρηση ή ο οργανισμός σε αντίθεση με τη θεωρία Ψ που τονίζει ότι η φτωχή απόδοση οφείλεται μόνο στη διοίκηση της επιχείρησης και εάν αυτή έχει υπαλλήλους οκνηρούς, ή αδιάφορους τότε αυτό φανερώνει την ανεπάρκεια της διοίκησης που δεν κατάφερε να απελευθερώσει τις δυνάμεις που κρύβουν αυτοί μέσα τους. Ο McGregor, με τη θεωρία αυτή έδωσε μια άλλη διάσταση στους διοικούντες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

2) Η ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΣΧΑΡΑ

Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τους R.R. Blake και J.S. Mouton. Η διοικητική σχάρα δείχνει πέντε βασικά σημεία, μέσα στα οποία κινείται η ηγετική συμπεριφορά ενός διοικητικού στελέχους. Κάθε σημείο έχει δύο ψηφία. Το πρώτο αναφέρεται στο ενδιαφέρον του διοικητικού στελέχους για την παραγωγή και το δεύτερο στο ενδιαφέρον του για τον άνθρωπο. Οι Blake και Mouton κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα διοικητικά στελέχη έχουν καλύτερα αποτελέσματα στο σημείο 9.9., σε αντίθεση, π.χ., με το σημείο 9.1. (προσανατολισμός εξ ολοκλήρου στην παραγωγή) ή το σημείο 1.9. (προσανατολισμός εξ ολοκλήρου στον άνθρωπο) (Τζωρτζιάκης & Τζωρτζιάκη, 2002).

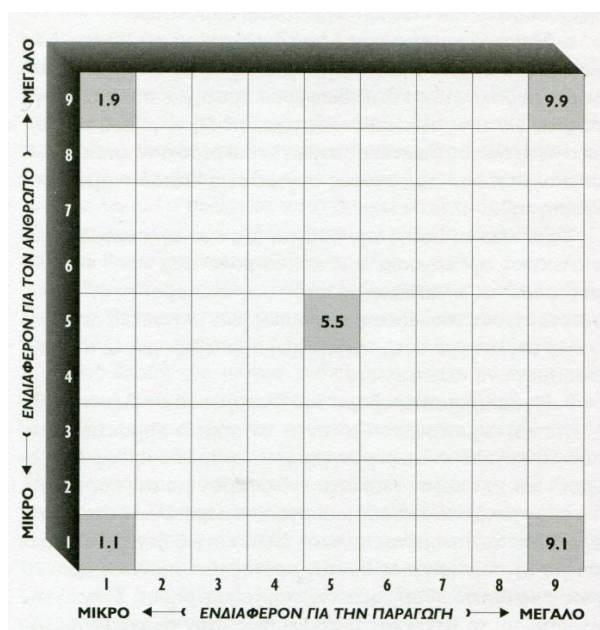
Τα πέντε σημεία ή τρόποι ηγετικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους Blake & Mouton είναι τα εξής:

1. Ηγετική συμπεριφορά του διοικητικού στελέχους I.I.: το διοικητικό στέλεχος δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον τόσο για την παραγωγή όσο και για τους υφισταμένους του και αρκείται στο να μεταφέρει απλώς τις εντολές από τους ανωτέρους του προς τους υφισταμένους του. Έτσι το σημείο αυτό αποκαλείται από ορισμένους συγγραφείς «αποδυναμωμένη διοίκηση». Μια επιχείρηση με στέλεχη με αυτή τη συμπεριφορά οδηγείται προς κλείσιμο.
2. Ηγετική συμπεριφορά του διοικητικού στελέχους I.9.: ο ηγέτης έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους υφισταμένους του αλλά ελάχιστο ενδιαφέρον για την παραγωγή. Το περιβάλλον που δημιουργεί είναι χαλαρωτικό, φιλικό που δεν ενδιαφέρεται κανείς να ασκήσει μια συντονισμένη προσπάθεια ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι της επιχείρησης. Ο ηγέτης πιστεύει ότι όταν οι

άνθρωποι μένουν ευχαριστημένοι και υπάρχει αρμονία, θα πετύχει καλύτερα αποτελέσματα. Αυτός ο τρόπος διοίκησης αποκαλείται «διοίκηση της λέσχης».

3. Ηγετική συμπεριφορά του διοικητικού στελέχους 9.9.: ο ηγέτης έχει το ίδιο ενδιαφέρον τόσο για τους υφισταμένους του όσο και για την υλοποίηση των στόχων της επιχείρησης. Είναι η ιδανική συμπεριφορά που έχει ένα διοικητικό στέλεχος και ονομάζεται «συνεργατική διοίκηση».
4. Ηγετική συμπεριφορά του διοικητικού στελέχους 9.1.: ο ηγέτης ενδιαφέρεται μόνο για την υλοποίηση των στόχων της επιχείρησης και ελάχιστα για τις ανάγκες των υφισταμένων του. Το στυλ διοίκησης είναι αυταρχικό και η διοίκηση ονομάζεται «αυταρχική διοίκηση ή διοίκηση του καθήκοντος».
5. Ηγετική συμπεριφορά του διοικητικού στελέχους 5.5.: αυτός ο τύπος ηγετικής συμπεριφοράς βρίσκεται στο μέσον της διοικητικής σχάρας. Τα διοικητικά στελέχη έχουν ένα μέτριο ενδιαφέρον τόσο για τους υφισταμένους τους όσο και για την υλοποίηση των στόχων της επιχείρησης. Ισορροπούν και προσανατολίζονται μεταξύ καθήκοντος και ικανοποίησης των αναγκών των υφισταμένων τους. Αυτός ο τρόπος διοίκησης ονομάζεται «διοίκηση των ισορροπιών».

Πίνακας 1: Η διοικητική σχάρα. Οι πέντε τρόποι ηγετικής συμπεριφοράς



Πηγή: Τζωρτζάκης&Τζωρτζάκη, (2002).

Παρόλο που η διοικητική σχάρα έχει δεχτεί πολλές κριτικές θεωρείται ότι είναι πολύ χρήσιμη ως μέθοδος γιατί εφαρμόζεται σε όλα τα διοικητικά στελέχη. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή, το κάθε διοικητικό στέλεχος έχει συνήθως ένα βασικό τρόπο διοίκησης, όμως πολλές φορές αναγκάζεται να υιοθετεί και ένα δεύτερο τρόπο διοίκησης, υποβοηθητικό του πρώτου. Παραδείγματος χάριν, εάν ένα διοικητικό στέλεχος με προσανατολισμό 1.9. διαπιστώνει εγκαίρως ότι με το φιλικό και άνετο περιβάλλον που προσπαθεί να δημιουργήσει κανείς δεν ενδιαφέρεται για την υλοποίηση των στόχων της επιχείρησης, θα κινηθεί και προς το σημείο 9.1. της ηγετικής συμπεριφοράς, προκειμένου να εξισορροπήσει την κατάσταση που επικρατεί στη διεύθυνσή του ή στο τμήμα του (Τζωρτζάκης&Τζωρτζάκη, 2002).

Βέβαια, η ηγετική συμπεριφορά επηρεάζεται και μεταβάλλεται από διάφορους εξωγενείς παράγοντες, όπως είναι το περιβάλλον της επιχείρησης, ο βαθμός οργάνωσής της, το επίπεδο των υφισταμένων, και από πολλούς άλλους περιοριστικούς παράγοντες αλλά ο κάθε ηγέτης τις περισσότερες φορές υιοθετεί παραπάνω από ένα στυλ διοίκησης ώστε να επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί.

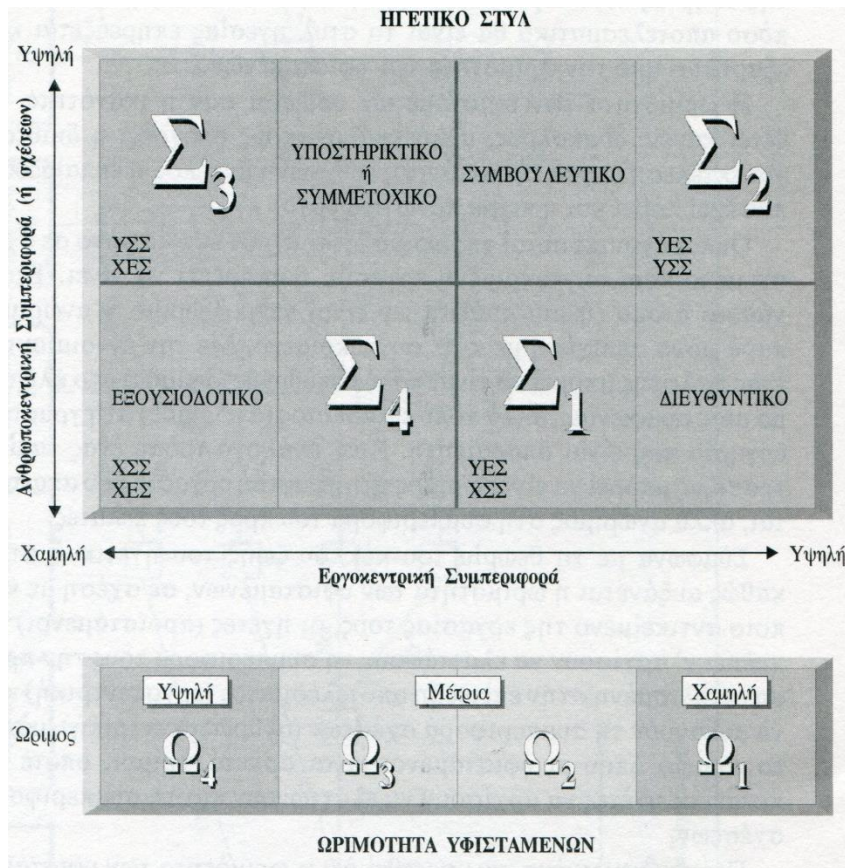
3) ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΚΥΚΛΟΥ ΖΩΗΣ

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας επηρεάζεται και εξαρτάται από την ωριμότητα των υφισταμένων. Η ωριμότητα των υφισταμένων ορίζεται σαν η ικανότητα να θέτει κανείς δύσκολους, αλλά ρεαλιστικούς στόχους, η διάθεση για εκτέλεση έργου και ανάληψη ευθυνών και τέλος η εκπαίδευση που έχει λάβει και η πείρα πάνω στο έργο. Η προσπάθεια αυτή του ηγέτη θα πρέπει να κατευθύνεται προς τη «σύμπτωση» των στόχων των εργαζομένων με τους στόχους της οικονομικής μονάδας. Για να συμβεί αυτό, είναι ανάγκη να έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει-ελέγχει το εργασιακό περιβάλλον ώστε μέσα σ' αυτό οι υφιστάμενοί του να ικανοποιούν τους στόχους τους, ενώ ταυτόχρονα θα ικανοποιούνται και οι στόχοι της οικονομικής μονάδας (Χυτήρης, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, αν υποθεθεί ότι η ωριμότητα των υφισταμένων μετριέται σε τέσσερα (4) επίπεδα, από την πολύ χαμηλή μέχρι την πλήρη ωριμότητα, τότε δημιουργούνται αντίστοιχα (κατάλληλα) στυλ ηγεσίας που είναι τα εξής:

1. το διευθυντικό στυλ,
2. το Στυλ συμβουλευτικό,
3. το Στυλ υποστηρικτικό και
4. το Στυλ εξουσιοδοτικό.

Σχήμα 2.2.1: Ηγετικό στυλ με βάση των ωριμότητα των υφισταμένων



Πηγή: Χυτήρης, (1996).

Με επίπεδο ωριμότητας Ω_1 χαμηλό το διευθυντικό στυλ είναι το πιο κατάλληλο γιατί τα άτομα που είναι μη ικανά, δηλαδή στερούνται ικανοτήτων, χρειάζονται σαφείς οδηγίες και περισσότερη επίβλεψη. Ο ηγέτης του στυλ αυτού λέει στους υφισταμένους του τι να κάνουν, πότε και πώς δίνοντας έμφαση στην εκτέλεση έργου και όχι στη συμπεριφορά σχέσεων.

Το συμβουλευτικό στυλ χρησιμοποιείται με υφισταμένους χαμηλής προς μέτριας ωριμότητας (Ω_2). Αν και ο ηγέτης δίνει αρκετές οδηγίες, πρέπει να εξηγήσει γιατί μερικά πράγματα πρέπει να γίνουν. Έτσι το στυλ αυτό περιλαμβάνει υψηλή εργοκεντρική συμπεριφορά και υψηλή συμπεριφορά προσανατολισμένη στις σχέσεις.

Το υποστηρικτικό στυλ είναι κατάλληλο για υφισταμένους με μέτρια προς υψηλή ωριμότητα (Ω_3). Επειδή οι υφιστάμενοι σ' αυτό το επίπεδο ωριμότητας έχουν την ικανότητα να κάνουν ό,τι ζητήσει ο ηγέτης αλλά στερούνται αυτοπεποίθησης ή ενθουσιασμού, ο ηγέτης χρειάζεται να υποστηρίξει τις προσπάθειές τους μέσω αμφίδρομης επικοινωνίας και τεχνικών ακρόασης. Αυτό το στυλ ονομάζεται και συμμετοχικό, διότι ο υφιστάμενος και ο ηγέτης

λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις. Εδώ ο κύριος ρόλος του ηγέτη είναι να διευκολύνει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να επικοινωνεί. Έτσι το στυλ αυτό συμμετοχής περιλαμβάνει υψηλή συμπεριφορά σχέσεων (ανθρωποκεντρική) και χαμηλή εργοκεντρική συμπεριφορά.

Το εξουσιοδοτικό στυλ χρησιμοποιείται όταν οι υφιστάμενοι έχουν υψηλό επίπεδο ωριμότητας (Ω₄). Επειδή σ' ένα τέτοιο επίπεδο ωριμότητας τα άτομα είναι και ικανά και αυτοπαρακινούνται, λίγη καθοδήγηση ή υποστήριξη χρειάζεται από τον ηγέτη. Σε μια τέτοια κατάσταση οι υφιστάμενοι μπορούν ν' αφεθούν ν' αποφασίσουν οι ίδιοι το πώς, πότε και πού να ολοκληρώσουν το έργο τους. Σ' αυτό το επίπεδο ωριμότητας είναι και ψυχολογικά ώριμοι, και έτσι δεν χρειάζονται εκτεταμένη αμφίδρομη επικοινωνία ή υποστηρικτική συμπεριφορά. Το εξουσιοδοτικό στυλ χαρακτηρίζεται από χαμηλή ανθρωποκεντρική και εργοκεντρική συμπεριφορά.

Το κλειδί στην επιλογή του πιο αποτελεσματικού ηγετικού στυλ είναι να εκτιμηθεί το επίπεδο ωριμότητας των υφισταμένων και να συμπεριφερθεί ο ηγέτης σύμφωνα με την πιο πάνω θεωρία. Είναι ευνόητο, βέβαια, ότι με βάση αυτή τη θεωρία ο ηγέτης (προϊστάμενος) θα πρέπει να βοηθήσει τους υφισταμένους του να «ωριμάσουν», ώστε να γίνουν ικανοί και να θέλουν ν' αναλάβουν ευθύνη - πρωτοβουλία για εκτέλεση έργου.

4) ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ FIEDLER

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι οι ηγέτες που δίνουν έμφαση στην πραγματοποίηση του καθήκοντος και αυτοί που δίνουν έμφαση στις σχέσεις με τα άτομα είναι ικανοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε μια ομάδα στην περίπτωση που υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και η υποστήριξη από την ομάδα και την επιχείρηση. Η θεωρία δέχεται το στυλ ηγέτη σαν δεδομένο και εκτιμά ότι ο τρόπος ρύθμισης των καθηκόντων μέσα στον οργανισμό και οι καταστάσεις και οι συνθήκες του περιβάλλοντος είναι τα στοιχεία που καθορίζουν το στυλ του ηγέτη και όχι ότι ο ηγέτης μεταβάλλει τον τρόπο ηγεσίας του για να τον προσαρμόζει στις καταστάσεις (Ζαβλάνος, 1999).

Ο Ζαβλάνος (1999) υποστηρίζει ότι οι παράγοντες που συνδέονται ή προκαλούνται από μια κατάσταση και που τελικά την χαρακτηρίζουν ως ευνοϊκή ή δυσμενής για τον ηγέτη είναι τρεις:

1. οι σχέσεις ηγέτη και μελών: αναφέρονται στο βαθμό που τα μέλη δέχονται, θαυμάζουν και είναι πρόθυμα να ακολουθήσουν τον ηγέτη.
2. Η δομή των καθηκόντων: αναφέρονται στο βαθμό που τα καθήκοντα μιας εργασίας είναι σωστά οργανωμένα, στη σαφήνεια των διατυπωμένων σκοπών και στις διαθέσιμες διαδικασίες για την πραγματοποίηση αυτών των σκοπών.
3. Η ισχύς της θέσης: αναφέρεται στο μέγεθος της επίσημης εξουσίας και κοινωνικής υπόστασης που διαθέτει ο διευθυντής.

Αυτοί οι παράγοντες εάν συνδυαστούν μεταξύ τους δίνουν οκτώ συνδυασμούς, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα. Η αξιολόγηση της κατάστασης του περιβάλλοντος για τον ηγέτη δίνει τη δυνατότητα να προταθεί το πιο αποτελεσματικό στυλ του ηγέτη για τις διάφορες συνθήκες και καταστάσεις.

Σχήμα 2.2.2: Κατηγορίες της καταλληλότητας που συνδέονται ή προκαλούνται από μία κατάσταση

	Πολύ ευνοϊκή κατάσταση			Μέση τιμή καταλληλότητας			Δυσμενής κατάσταση	
	1	2	3	4	5	6	7	8
Σχέσεις ηγέτη-μελών	Καλή	Καλή	Καλή	Καλή	Κακή	Κακή	Κακή	Κακή
Δομή των καθηκόντων	Υψηλή	Υψηλή	Χαμηλή	Χαμηλή	Υψηλή	Υψηλή	Χαμηλή	Χαμηλή
Ισχύς της θέσης	Ισχυρή	Ασθενής	Ισχυρή	Ασθενής	Ισχυρή	Ασθενής	Ισχυρή	Ασθενής

Πηγή: Ζαβλάνος, (1999). Οργανωτική Συμπεριφορά.

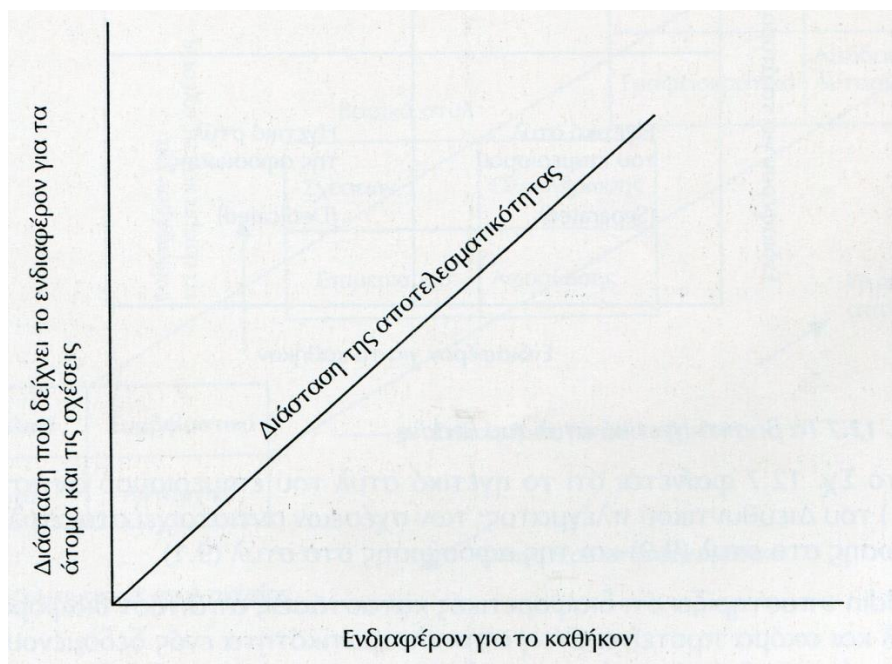
5) ΘΕΩΡΙΑ ΗΓΕΣΙΑΣ 3-D ΤΟΥ REDDINI

Ο Reddin ήταν ο πρώτος που πρόσθεσε τη διάσταση της αποτελεσματικότητας στις άλλες δύο διαστάσεις του ενδιαφέροντος για το καθήκον και του ενδιαφέροντος για τα άτομα.

Για αυτό η θεωρία του ονομάζεται θεωρία των τριών διαστάσεων (3-D). Καθόρισε τέσσερις τρόπους ηγεσίας (Ζαβλάνος, 1999):

1. Της αφοσίωσης
2. Των σχέσεων
3. Της ολοκλήρωσης
4. Του επιμερισμού.

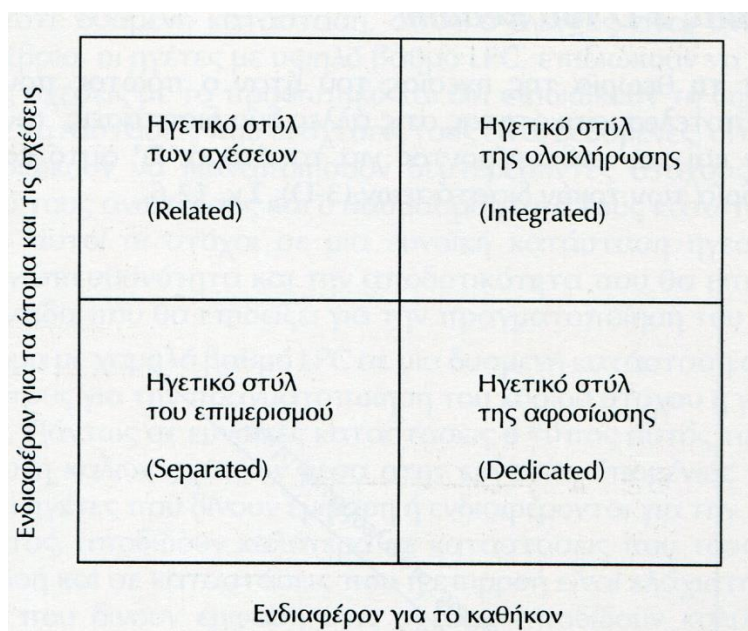
Σχήμα 2.2.3: Θεωρία της ηγεσίας των τριών διαστάσεων



Πηγή: Ζαβλάνος, (1999). Οργανωτική Συμπεριφορά.

Αυτά τα τέσσερα ηγετικά στυλ του Reddin είναι τα ίδια με αυτά που προσδιόρισαν οι Blake & Mouton. Το παρακάτω σχήμα δείχνει τα ηγετικά στυλ του Reddin.

Σχήμα 2.2.4: Τα βασικά ηγετικά στυλ του Reddin



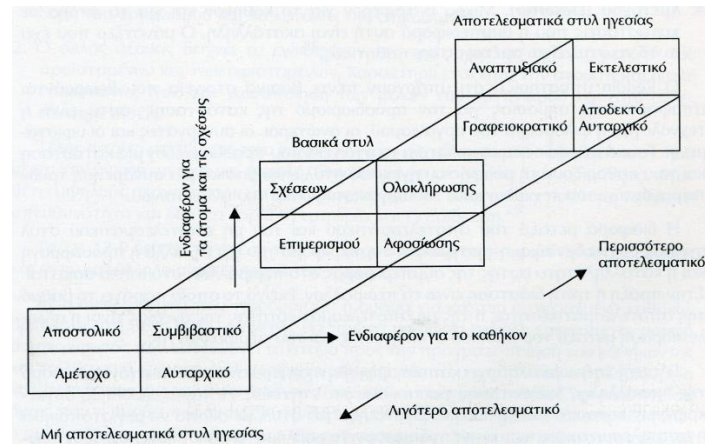
Πηγή: Ζαβλάνος, (1999). Οργανωτική Συμπεριφορά.

Υποστήριξε ότι διαφορετικές καταστάσεις απαιτούν διαφορετικά ηγετικά στυλ η αποτελεσματικότητα του οποίου μπορεί να κριθεί μόνο μέσα στα πλαίσια των συνθηκών όπου εφαρμόζεται η ηγεσία. Επίσης υποστήριξε ότι υπάρχουν πέντε βασικά στοιχεία που θεωρούνται αποφασιστικής σημασίας για τον προσδιορισμό της κατάστασης:

1. Η τεχνολογία
2. Η φιλοσοφία του οργανισμού
3. Οι ανώτεροι
4. Οι συνεργάτες και
5. Οι υφιστάμενοι.

Η διαφορά μεταξύ του αποτελεσματικού και του μη αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας συχνά δεν είναι η πραγματική συμπεριφορά του ηγέτη αλλά η προσαρμογή και η καταλληλότητα αυτής της συμπεριφοράς στο περιβάλλον. Στο παρακάτω σχήμα εμφανίζονται τα τέσσερα αποτελεσματικά και τα άλλα τέσσερα μη αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας.

Σχήμα 2.2.5: Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της αποτελεσματικής ηγεσίας του Reddin



Πηγή: Ζαβλάνος, (1999). Οργανωτική Συμπεριφορά.

Παρατηρούμε ότι το αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας είναι:

1. Εκτελεστικό: μεγάλο ενδιαφέρον για το καθήκον και τα άτομα. Ο ηγέτης δίνει κίνητρα, θέτει υψηλά πρότυπα, αναγνωρίζει ατομικές διαφορές και εφαρμόζει την αρχή της συμμετοχής στη διοίκηση.
2. Αναπτυξιακό: μεγάλο ενδιαφέρον για τα άτομα και μικρό ενδιαφέρον για το καθήκον. Ο ηγέτης εμπιστεύεται τα άτομα και ενδιαφέρεται για την ανάπτυξή τους.
3. Αποδεκτό αυταρχικό: μεγάλο ενδιαφέρον για το καθήκον και μικρό ενδιαφέρον για τα άτομα. Ο ηγέτης γνωρίζει αυτό που θέλει χωρίς να προκαλεί αγανάκτηση.
4. Γραφειοκρατικό: μικρό ενδιαφέρον για το καθήκον και τα άτομα. Ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τους κανόνες και επιθυμεί να ελέγχει την κατάσταση.

Το μη αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας είναι:

1. Συμβιβαστικό: μεγάλο ενδιαφέρον για το καθήκον και τα άτομα. Ο ηγέτης δεν παίρνει καλές αποφάσεις.
2. Αποστολικό: μεγάλο ενδιαφέρον για τα άτομα και μικρό ενδιαφέρον για το καθήκον. Ο ηγέτης είναι καλός και δίνει μεγάλη αξία στην αρμονία, την οποία θεωρεί σαν σκοπό.

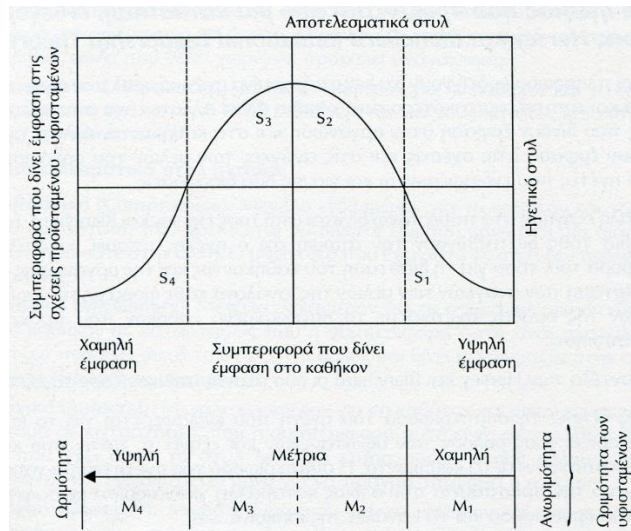
3. Αυταρχικό: μεγάλο ενδιαφέρον για το καθήκον και μικρό για τα άτομα σε καταστάσεις που η συμπεριφορά αυτή είναι ακατάλληλη. Ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στους άλλους, δεν είναι ευχάριστος και ενδιαφέρεται μόνο για να πραγματοποιηθεί η εργασία.
4. Αμέτοχο: μικρό ενδιαφέρον για το καθήκον και τα άτομα σε καταστάσεις που η συμπεριφορά αυτή είναι ακατάλληλη. Ο ηγέτης είναι αμέτοχος και παθητικός.

6) ΘΕΩΡΙΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΩΝ HERSEY & BLANCHARD

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένα ηγετικό στυλ που είναι σταθερά καλύτερο και αποτελεσματικότερο από κάποιο άλλο. Έτσι, ο ηγέτης μπορεί να επιλέγει τη συμπεριφορά του, τόσο για τη διάσταση των αναγκών των μελών της, ανάλογα κάθε φορά με την ωριμότητα των μελών της ομάδας σχετικά με το συγκεκριμένο καθήκον που πρόκειται να πραγματοποιήσει. Έτσι ο ηγέτης μπορεί να επιλέγει τη συμπεριφορά του, τόσο για τη διάσταση του καθήκοντος και της οργάνωσης, όσο και για τη διάσταση των αναγκών των μελών της, αναλόγως κάθε φορά με την ωριμότητα των μελών της ομάδας σχετικά με το συγκεκριμένο καθήκον (Ζαβλάνος, 1999).

Στο παρακάτω σχήμα απεικονίζεται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ωριμότητα της ομάδας και την κατάλληλη συμπεριφορά του ηγέτη.

Σχήμα 2.2.6: Τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ του μοντέλου της ηγεσίας των Hersey και Blanchard



Πηγή: Ζαβλάνος, (1999). Οργανωτική Συμπεριφορά.

Αποτελεσματικός είναι ένας ηγέτης που αξιολογεί με ακρίβεια την ωριμότητα της ομάδας του και που προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά του. Επομένως, το αποτελεσματικό του ηγετικού στυλ εξαρτάται από την κατάσταση που υπάρχει μέσα στην ίδια την επιχείρηση. Δεν μπορεί να έχει καμία σχέση το δικό του ηγετικό στυλ με το στυλ κάποιου άλλου ηγέτη που βρίσκεται σε μια άλλη επιχείρηση στην ίδια ή σε άλλες περιοχές.

7) ΘΕΩΡΙΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΤΟΥ ΣΤΟΧΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΟΝΟΠΑΤΙΟΥ ΤΟΥ ROBERTYHOUSE

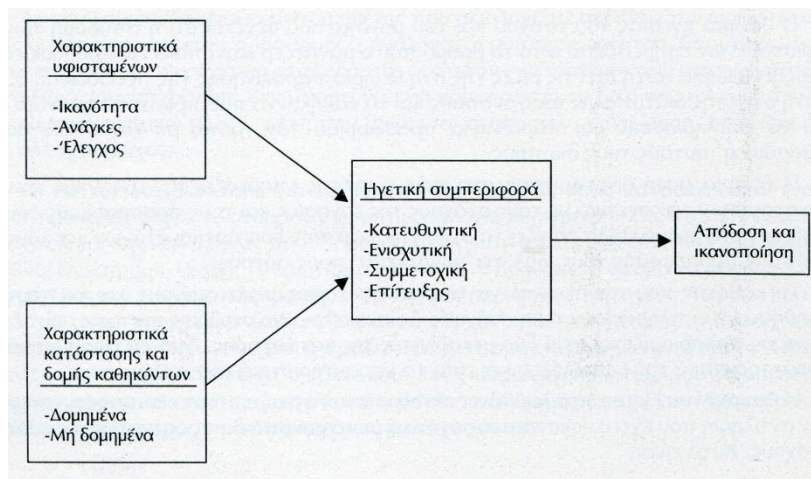
Η θεωρία αυτή δέχεται ότι η απόδοση των υφισταμένων επηρεάζεται από το βαθμό στον οποίο ο ηγέτης ικανοποιεί τις προσδοκίες τους. Έχει τις ρίζες της στη θεωρία παρακίνησης προσδοκίας. Ο ηγέτης διατυπώνει τους σκοπούς και τα καθήκοντα που πρέπει οι υφιστάμενοι να εκπληρώσουν και παράλληλα προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα φθάσουν σε αυτούς τους σκοπούς. Το καθήκον του ηγέτη είναι να παρακινήσει τους υφισταμένους και να τους βοηθήσει να εκπληρώσουν τους στόχους. Δύο μεταβλητές προσδιορίζουν το συγκεκριμένο στυλ:

1. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υφισταμένων: υπάλληλοι θα δεχτούν ένα συγκεκριμένο στυλ ηγέτη όταν αντιληφθούν ότι θα τους βοηθήσει να εκπληρώσουν το στόχο τους και θα τους οδηγήσει στην άμεση ικανοποίηση από την εργασία.

2. Τα χαρακτηριστικά του καθήκοντος: ο ηγέτης προσπαθεί να αυξήσει την παραγωγικότητα των υπαλλήλων, χρησιμοποιώντας ως μέσο επιτυχίας τη σαφή διατύπωση των σκοπών και του μονοπατιού που πρέπει να ακολουθήσουν τα άτομα για να εκπληρώσουν αυτούς τους σκοπούς.

Σχήμα 2.2.7: Το μοντέλο της θεωρίας του στόχου και του «μονοπατιού» του Robert

House



Πηγή: Ζαβλάνος, (1999). Οργανωτική Συμπεριφορά.

8) ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Αυτή η μορφή ηγεσίας δομείται γύρω από τέσσερις διαστάσεις (Καραγιαννάκη, 2014):

1. Έκτακτη ανταμοιβή: ο ηγέτης δεσμεύεται προς τους υφισταμένους του στο να τους αποδώσει ανταμοιβές που θα είναι ανάλογες με τις επιδόσεις τους αφού πρώτα τους έχει διευκρινίσει με σαφήνεια τις απαιτήσεις που αυτός έχει, τις δεσμεύσεις, τους πόρους που υπάρχουν και έχει λάβει τις απαραίτητες

αμοιβαίες συμφωνίες, την παροχή βοήθειας για την εκπλήρωση των στόχων και τέλος την παροχή συμβουλών για την όσο το δυνατόν καλύτερη εκτέλεση του απαιτούμενου έργου.

2. Ενεργητική διαχείριση: ο ηγέτης παρακολουθεί την επίδοση της ομάδας και αναλαμβάνει δράση με δυναμικό τρόπο εάν προκύψει κάτι που θα θέσει σε κίνδυνο την υλοποίηση των στόχων. Επίσης, ενισχύουν τους κανόνες ούτως ώστε να αποφευχθούν τα λάθη.
3. Παθητική διαχείριση: ο ηγέτης αποτυγχάνει να επέμβει μέχρι το πρόβλημα να γίνει σοβαρό. Αναλαμβάνει δράση όταν οι συνέπειες των λαθών του γίνουν αντιληπτές.
4. Ηγεσία τύπου laissez-faire: ο ηγέτης ή αποφεύγει να αναλάβει τις ευθύνες του ή απουσιάζει παρόλο που είναι αναγκαία η παρουσία του, ή αποτυγχάνει να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις των υφισταμένων του ενώ δεν εκφράζει τις απόψεις του σε σημαντικά ζητήματα.

9) ΗΘΙΚΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ

Οι βασικές διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας είναι τρεις (Καραγιαννάκη, 2014):

1. Το κίνητρο του ηγέτη
2. Οι στρατηγικές επιρροής του ηγέτη
3. Ο χαρακτήρας του ηγέτη

Κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις παραπέμπει στις τρεις αντίστοιχες έννοιες της συναδελφικότητας, της δύναμης και της επίτευξης. Σκοπός του ηγέτη εδώ είναι το όφελος των άλλων ακόμα και εάν υπάρχει προσωπικό κόστος. Η ανάγκη για αμοιβαία δέσμευση και συνεργασία εκδηλώνεται με (Καραγιαννάκη, 2014):

1. Την εξασφάλιση της συναδελφικότητας: εδώ ο ηγέτης προκειμένου να ικανοποιήσει τις προσωπικές του ανασφάλειες αναζητεί να εξασφαλίσει τη συναδελφικότητα. Οι σχέσεις που δημιουργεί προστατεύει με τον εαυτό του αλλά παρέχει αρνητική ανατροφοδότηση στους υφισταμένους του, που τους οδηγεί στο να μην έχουν θάρρος και ευθύνη για αυτό που κάνουν.

2. Το συναδελφικό ενδιαφέρον: οι ηγέτες που εκδηλώνουν συναδελφικό ενδιαφέρον κάνουν παρεμβάσεις προσανατολιζόμενοι στο καθήκον, παρέχοντας πληροφορίες και αναγνωρίζοντας τις ικανότητες των υφισταμένων τους να επιλύουν προβλήματα

Διαφορά υπάρχει ανάμεσα στους ηγέτες αυτού του στυλ ως προς το είδος της δύναμης που χρησιμοποιεί ο καθένας. Υπάρχει:

1. Η προσωπική δύναμη: ο ηγέτης εκμεταλλεύεται τους άλλους, αδιαφορεί για τις ανάγκες των υφισταμένων του ενώ ζητά την απόλυτη συμμόρφωσή τους.
2. Θεσμική δύναμη: ο ηγέτης διαθέτει αυτοπειθαρχία, συναισθηματική ωριμότητα και δημιουργούν εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος.

Συμπερασματικά, οι ηγέτες με ηθικές βάσεις προσπαθούν να ενσωματώσουν τις ηθικές αρχές στα πιστεύω τους και στη συμπεριφορά τους ενώ παράλληλα δεσμεύονται προς τους στόχους που έχουν τεθεί με προσοχή, υπομονή, επιμονή και υπερηφάνεια.

10) ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Οι παλιότεροι ερευνητές κυρίως μελετούσαν την χαρισματική ηγεσία και το ρόλο του οράματος. Νεότεροι όμως τόνισαν ότι είναι ανάγκη να μετατοπιστεί το επίκεντρο των ερευνών ηγεσίας σε άλλα που εστιάζουν στο χαρισματικό, μετασχηματιστικό και οραματιστικό χαρακτήρα της ηγεσίας.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν το 1980 απογοήτευσαν καθώς τα περισσότερα μοντέλα ηγεσίας εξηγούσαν ένα σχετικά μικρό ποσοστό της διακύμανσης σε μέτρα της απόδοσης, όπως η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα. Έτσι, οι μετέπειτα ερευνητές προσέγγισαν διαφορετικά και προέκυψαν νέα μοντέλα τα οποία έχουν με τα παραδοσιακά κοινά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα στο παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας η ανάλυση των σχέσεων ηγέτη-οπαδού εστιάζει στην παροχή κατεύθυνσης, στόχων και υποστήριξης από τον ηγέτη καθώς και στην ενίσχυση των συμπεριφορών. Στα νέα μοντέλα ηγεσίας δίνεται έμφαση στην συμβολική συμπεριφορά των ηγετών, στο όραμα που προβάλλουν, στα εμπνευσμένα μηνύματα, στα συναισθήματα, τις ιδεολογικές και ηθικές αξίες, την εξατομικευμένη προσοχή και την πνευματική διέγερση. Έτσι προέκυψαν οι θεωρίες χαρισματικής και

μετασχηματιστικής ηγεσίας οι οποίες αποτελούν τις πιο συχνά εξεταζόμενες θεωρίες (Καραγιαννάκη, 2014).

Η θεωρία της χαρισματικής/μετασχηματιστικής ηγεσίας τονίζει ότι οι ηγέτες αυξάνουν τις προσδοκίες και ενεργοποιούν τις υψηλότερες αξίες των οπαδών, με τέτοιο τρόπο που οι οπαδοί ταυτίζονται με τον ηγέτη, την αποστολή και το όραμά του, αισθάνονται καλύτερα για την εργασία τους με συνέπεια να εργάζονται σε ένα επίπεδο που ξεπερνά αυτό των απλών συναλλαγών και των βασικών προσδοκιών. Έρευνες από το 2004 έδειξαν ότι αυτή η θεωρία σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και με μια σειρά σημαντικών οργανωτικών δεικτών απόδοσης όπως η παραγωγικότητα και ο κύκλος εργασιών σε πολλούς διαφορετικούς τύπους οργανώσεων, καταστάσεις και επίπεδα ανάλυσης (Καραγιαννάκη, 2014).

Η δομή της θεωρίας αυτής στηρίζεται σε τέσσερις διαστάσεις (Καραγιαννάκη, 2014):

1. Επιρροή με βάση τα ιδανικά: ο ηγέτης έχει όραμα το οποίο εμπνέει εμπιστοσύνη στους υφισταμένους του και περιέχει υψηλά επίπεδα άμιλλας.
2. Εμπνευστική παρακίνηση: ο ηγέτης παρακινεί τους υφισταμένους του ότι οι στόχοι που έχουν τεθεί αξίζει να επιτευχθούν ενώ επικεντρώνεται στο καλό των ανθρώπων, στην αρμονία μεταξύ τους, στην καλοσύνη και γενικά σε καταστάσεις με θετικό στόχο.
3. Διανοητική παρακίνηση: ο ηγέτης ενσωματώνει μια διαδικασία που αποτελείται από τη δυναμική εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, από το σχεδιασμό του οράματος και από τα πρότυπα εκτέλεσης του έργου. Αυτή η διαδικασία είναι μια διαυγή και εμπνευστική διάσταση που βοηθάει τα μέλη της ομάδας να βγάλουν συμπεράσματα και να ανακαλύψουν πιο δημιουργικές λύσεις στα αναφερόμενα προβλήματα.
4. Ενδιαφέρον για το άτομο: ο ηγέτης συμπεριφέρεται στο κάθε μέλος της ομάδας του σαν ξεχωριστό άτομο δίνοντάς του εκείνες τις ευκαιρίες που θα τον κάνουν να αναπτυχθεί. Κύριο μέλημά του είναι η προσωπική εξέλιξη των υφισταμένων του.

11) ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η άσκηση χαρισματικής ηγεσίας έχει τις εξής συνέπειες (Καραγιαννάκη, 2014):

1. Δημιουργεί ένα όραμα για ένα καλύτερο μέλλον χρησιμοποιώντας όρους που περικλείουν τις ανθρώπινες αξίες όπως, ειρήνη, ελευθερία, τάξη, ισότητα.
2. Αναφέρεται όχι σε κοντινούς αλλά σε μακρινούς στόχους.
3. Εκφράζονται υψηλές προσδοκίες σχετικά με την απόδοση της ομάδας.
4. Εκφράζεται ένας υψηλός βαθμός εμπιστοσύνης για την ικανότητα των μελών της ομάδας να ικανοποιήσουν αυτές τις προσδοκίες.
5. Επιδεικνύονται συμπεριφορές που εγείρουν ασυνείδητες δυνάμεις και κάποια συναδελφικά μοτίβα που είναι σχετικά με την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου.

Η χαρισματική ηγεσία έχει μια θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη και των μελών της ομάδας τα οποία βιώνουν υψηλή ικανοποίηση και παρακινούνται ενεργά.

12) ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει μελέτες γύρω από την έννοια της αυθεντικότητας στην ηγεσία ο ορισμός της οποίας δόθηκε αρχικώς από τους Luthans&Avolio (2003) ως *«η διαδικασία που αντλεί τόσο από θετικές ψυχολογικές δυνατότητες όσο και από ένα ιδιαίτερα αναπτυγμένο οργανωτικό πλαίσιο, το οποίο οδηγεί σε μεγαλύτερη αυτογνωσία και αυτοέλεγχο σε ότι αναφορά στην θετική συμπεριφορά των ηγετών και των συνεργατών τους, καθώς και την προώθηση της θετικής αυτο-ανάπτυξης»*. Βέβαια αργότερα πολλοί μελετητές εξέφρασαν διαφορετική γνώμη. Ωστόσο, όλες οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της αυθεντικής ηγεσίας συγκλίνουν στους εξής τέσσερις παράγοντες (Καραγιαννάκη, 2014):

1. Στην ισορροπημένη επεξεργασία: είναι η αντικειμενική ανάλυση των σχετικών στοιχείων πριν από τη λήψη μιας απόφασης.
2. Στην εσωτερικευμένη ηθική/προοπτική: είναι η καθοδήγηση από εσωτερική ηθικά πρότυπα που χρησιμοποιούνται για την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς ενός ατόμου.
3. Στη σχεσιακή διαφάνεια: είναι η παρουσίαση της αυθεντικότητας του χαρακτήρα και η ανοιχτή ανταλλαγή πληροφοριών και συναισθημάτων αποφεύγοντας όμως τις ακατάλληλες καταστάσεις και τα συναισθήματα.
4. Στην αυτογνωσία: είναι η κατανόηση των ατομικών πλεονεκτημάτων και αδυναμιών και ο τρόπος αντίληψης του κόσμου.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Walumbwaetal. (2008) ανάμεσα σε ηγέτες στις ΗΠΑ διαπίστωσαν ότι αυτοί οι τέσσερις παράγοντες μπορούν να αξιολογηθούν σε ανεξάρτητες κλίμακες με μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας και να συγκεραστούν για τον υπολογισμό ενός παράγοντα ανώτερης τάξης, της αυθεντικής ηγεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο δείκτης αυθεντικής ηγεσίας ήταν ένας σημαντικός προγνωστικός δείκτης της οργανωσιακής συμπεριφοράς, της δέσμευσης, της ικανοποίησης και της απόδοσης. Βέβαια η μέτρηση της αυθεντικής ηγεσίας βρίσκεται σε αρχικό στάδιο μελέτης. Ωστόσο, μελέτες έχουν δείξει ότι το πλαίσιο της ζωής μέσα στο οποίο μεγαλώνει κάποιος και αργότερα εργάζεται, είναι πολύ πιο σημαντικό από την κληρονομικότητα για την πρόβλεψη της ηγετικής συμπεριφοράς σε όλη την καριέρα του (Καραγιαννάκη, 2014).

13) ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Συμμετοχική ηγεσία είναι η δυναμική, διαδραστική διαδικασία μεταξύ των μελών ομάδας για τα οποία ο στόχος είναι η αμοιβαία καθοδήγηση για την επίτευξη των ομαδικών ή των οργανωτικών στόχων ή και των δύο. Αυτή η διαδικασία επιρροής ασκείται είτε πλάγια, μεταξύ μελών στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο, είτε κάθετα από πάνω προς τα κάτω ή και από κάτω προς τα πάνω. Η συμμετοχική ηγεσία προκύπτει και αναπτύσσεται δυναμικά κατά την διάρκεια ζωής μιας ομάδας ανάλογα με τις εισροές, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της ομάδας (Καραγιαννάκη, 2014).

2.3 Σχέση ηγεσίας και διοίκησης

Αρκετοί ακαδημαϊκοί συγγραφείς έχουν ασχοληθεί με την ηγεσία στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ο Κατσαρός (2008) διακρίνει έξι άξονες ηγετικής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση, οι οποίοι δημιουργούν και αντίστοιχους τύπους ηγέτη. Πρώτα, ο συγγραφέας αναφέρει τον ηγέτη ενδυνάμωσης, ο οποίος παρακολουθεί τη διαχείριση των αλλαγών και των πιέσεων που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον και προσπαθεί να συσχετίσει το εκπαιδευτικό έργο με την κοινωνία. Δεύτερον, είναι ο εκπαιδευτικός ηγέτης, ο οποίος στοχεύει στην υλοποίηση της βασικής αποστολής και των σκοπών της εκπαίδευσης. Τρίτον,

είναι ο συμμετοχικός ηγέτης που δίνει μεγάλη έμφαση για να μπορέσει να αναπτυχθεί μια μεγάλη συνεργατική σχέση που να αφορά το σχολείο αλλά και την ανάπτυξη μαθητών και καθηγητών εντός του σχολικού πλαισίου. Τέταρτον, είναι ο διοικητικός ηγέτης όπου φτιάχνει δομές και στρατηγικές. Πέμπτων, είναι ο υπεύθυνος ηγέτης όπου δίνει περισσότερη βάση για να μπορέσουν να γίνουν οι άνθρωποι περισσότερο υπεύθυνοι απέναντι σε όλους όσους παίρνουν μέρος ή είναι μέρος τη εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, διακρίνεται ο μετασχηματιστικός ηγέτης, το άτομο αυτό έχει ένα όραμα και κάνει σύνδεση της επαγγελματικής καθημερινότητας με μια εργασιακή κουλτούρα που προωθεί τις αλλαγές και τις διαφοροποιήσεις που γίνονται ή που πρόκειται να συμβούν. Συμπερασματικά, ο Κατσαρός (2008) υποστηρίζει ότι η ηγεσία στην εκπαίδευση οφείλει να έχει όλους τους άξονες που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι οποίοι διαμορφώνουν και αντίστοιχες ηγετικές συμπεριφορές (βλέπε πίνακα 2.3.1).

Πίνακας 2: Ηγετικές συμπεριφορές – Πρακτικές στην εκπαίδευση

<i>Ο μετασχηματιστικός ηγέτης:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Διασφαλίζει ότι το όραμα για το σχολείο είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, και αποδεκτό από όλους. Το όραμα είναι συμβατό με τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνία
<ul style="list-style-type: none"> • Κινητοποιεί τα μέλη και συνεργάζεται με αυτά για να διαμορφώσει μια κοινή κουλτούρα
<ul style="list-style-type: none"> • Ηγείται της αλλαγής, στηρίζει τη δημιουργικότητα και προωθεί την καινοτομία
<i>Ο εκπαιδευτικός ηγέτης:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες μάθησης και συμπεριφοράς κατπολεμώντας τον εφησυχασμό
<ul style="list-style-type: none"> • Εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας

<ul style="list-style-type: none"> • Προωθεί την εφαρμογή, την αξιολόγηση, την ανάπτυξη και την ανανέωση του Προγράμματος σπουδών
<ul style="list-style-type: none"> • Κάνει πράξη όσα πρεσβεύει, αποτελώντας παράδειγμα για τους συνεργάτες του
<ul style="list-style-type: none"> • Προωθεί την αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας για την διδασκαλία
<ul style="list-style-type: none"> • Συμβάλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων
<p><i>Ο συμμετοχικός ηγέτης:</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Αντιμετωπίζει όλους τους υφιστάμενούς του δίκαια, ισότιμα, με αξιοπρέπεια, σεβασμό και ενδιαφέρον δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα
<ul style="list-style-type: none"> • Διαμορφώνει συνεργατικό κλίμα και κουλτούρα στο σχολείο και προωθεί συνεργασίες με άλλα σχολεία για την δημιουργία αποτελεσματικών κοινοτήτων μάθησης
<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιεργεί την ομαδικότητα, τη συνεργασία και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων
<ul style="list-style-type: none"> • Φροντίζει για τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών
<ul style="list-style-type: none"> • Προωθεί την διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου
<ul style="list-style-type: none"> • Αναστοχάζεται τις πρακτικές του, θέτει προσωπικούς στόχους και φροντίζει για την ανάπτυξή του
<p><i>Ως διοικητικός ηγέτης:</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Φροντίζει για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου με βάση τις θεωρίες της διοίκησης και τα προβλεπόμενα από το θεσμικό πλαίσιο
<ul style="list-style-type: none"> • Φροντίζει για τη διαμόρφωση της άτυπης οργανωτικής δομής του σχολείου με βάση τις αξίες της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης

<ul style="list-style-type: none"> •Φροντίζει για τη βελτίωση του εξοπλισμού και των κτιριακών εγκαταστάσεων και την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών
<ul style="list-style-type: none"> •Αξιοποιεί αποτελεσματικά και αποδοτικά τις σύγχρονες τεχνολογίες για την διοίκηση του σχολείου
<p><i>Ο υπεύθυνος ηγέτης:</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> •Φροντίζει για την εκπλήρωση των στόχων του κεντρικού προγραμματισμού
<ul style="list-style-type: none"> •Αναπτύσσει την ομαδική και την ατομική υπευθυνότητα
<ul style="list-style-type: none"> •Διασφαλίζει ότι είναι αποσαφηνισμένες οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες κάθε εκπαιδευτικού και κάθε συλλογικού οργάνου του σχολείου
<ul style="list-style-type: none"> •Αναδεικνύει την προσωπική συνεισφορά και διοχετεύει ανατροφοδότηση από άλλους
<p><i>Ηγέτης ενδυνάμωσης:</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> •Φροντίζει για την διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας που λαμβάνει υπόψη όλες τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνιστώσες της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής κοινότητας
<ul style="list-style-type: none"> •Αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης ρατσιστικών διακρίσεων και άλλων προκαταλήψεων
<ul style="list-style-type: none"> •Συνεργάζεται με άλλους φορείς για να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία
<ul style="list-style-type: none"> •Προωθεί την σύνδεση και συσχέτιση των μαθησιακών εμπειριών με την κοινωνική πραγματικότητα
<ul style="list-style-type: none"> •Αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με γονείς για τη στήριξη και βελτίωση της

Πηγή: Κατσαρός (2008)

Ακόμα, συγγραφείς όπως οι Κριεμάδης και Θωμοπούλου (2012) και οι Leithwood και Riehl (2003) κάνουν λόγο για τη σύνδεση της αποτελεσματικής ηγεσίας στην εκπαίδευση και κατά πόσο σχετίζεται με τη βελτίωση των μαθητών αλλά και τις επιδόσεις που έχει ο καθένας τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Κριεμάδης και Θωμοπούλου (2012) θεωρούν πως η αποτελεσματική ηγεσία στο σχολείο έχει ως στόχο στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και έπειτα γίνεται η συμβολή της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας ολόκληρου του σχολείου αλλά και στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Οι Κριεμάδης και Θωμοπούλου (2012) λένε πως η ηγεσία δεν συγκλείνει με την ιεραρχία και δεν δογματίζει. Αντίθετα, πετυχαίνει όλα τα παραπάνω ενθαρρύνοντας την συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και των διευθυντών αλλά και των λοιπών παραγόντων μέσα στο σχολείο.

Ανάμεσα σε ένα κλίμα συμφωνίας οι Leithwood και Riehl (2003) αναφέρουν πως οι σωστές πρακτικές της ηγεσίας στην εκπαίδευση συνδέονται με 5 μηχανισμούς όπου εκείνοι είναι που συμβάλλουν στη γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, όπως και στη βελτίωση που αφορά την απόδοση των μαθητών.

Αυτοί οι μηχανισμοί είναι: η αύξηση της ανταγωνιστικότητας του σχολείου, η δημιουργία ενός οράματος και η θέσπιση στόχων για το σχολείο, ο στρατηγικός σχεδιασμός, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η παιδαγωγική καθοδήγηση.

Τελειώνοντας αξίζει να αναφερθεί η Προβατά (2010), όπου συμφωνεί με τον Κατσαρό (2008) και εξίσου αναφέρουν πως ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού ηγέτη είναι σε μεγάλο βαθμό διαφορετικός από αυτόν του παραδοσιακού διαχειριστή του σχολείου μέσα σε μια σειρά από στοιχεία ενδιαφέροντα. Σε αντίθεση με τον συμβατικό διευθυντή, το πιο μεγάλο μέρος του χρόνου του ασχολείται με αυστηρώς διοικητικά καθήκοντα, ο διευθυντής που είναι ηγέτης είναι επιφορτισμένος με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του, έτσι ώστε να γίνει ο βασικός εκπαιδευόμενος σε μια κοινότητα που προσπαθεί να έχει τα ηνία στην εκπαίδευση.

Ουσιαστικά, η ευθύνη του διευθυντή μετατοπίζεται προς τη συνεργασία του με τους δασκάλους για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και τη διαμόρφωση των

εκάστοτε προσδοκιών, για την παροχή των απαραίτητων πόρων και κινήτρων μάθησης, όπως και για τη δημιουργία καινούριων ευκαιριών μάθησης για τους μαθητές και το προσωπικό.

2.4 Ο ρόλος του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας

Ο ρόλος του διευθυντή για τις σχολικές μονάδες είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η σημασία που έχει, μπορεί να εγγυηθεί την επιτυχία στη θέση την οποία κατέχει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκεί. Σε θεωρητικό επίπεδο, η θέση του διευθυντή είναι ιεραρχικά πιο χαμηλή στην βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης. Όμως, η συγκεκριμένη θέση, σχετίζεται άμεσα με τον επικοινωνιακό ρόλο που έχει ο διευθυντής σχολείου ανάμεσα στα ανώτερα ηγετικά στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών (Τσατσούλη, 2017).

Ουσιαστικά αναφέρεται, πως ο κάθε διευθυντής ενεργεί σαν μια γέφυρα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ανώτερων διοικητικών υπαλλήλων προσπαθώντας να συντονίσει και τις δυο πλευρές, στοχεύοντας στην βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Το πιο σημαντικό που μπορεί να υπάρχει στη σχολική διεύθυνση σε σχέση με την εργασία των απλών εκπαιδευτικών, είναι η προσπάθεια να κάνει τους τελευταίους να εκτελούν το έργο τους σωστά και πάντα μέσα στα νόμιμα πλαίσια. Αυτή είναι και η ουσία της αποστολής που λαμβάνει να αντιμετωπίσει ο κάθε ένας διευθυντής των σχολείων (Τσατσούλη, 2017).

Όσον αφορά τον ρόλο του διευθυντή οι Λεμονή & Κολεζάκης (2013) γράφουν ότι αυτός είναι αρκετά πολυσύνθετος και βρίσκεται ανάμεσα στα θέματα που έχει να λύσει και στα άτομα με τα οποία έχει να συνεργαστεί. Ειδικότερα, ο διευθυντής ασχολείται με διοικητικά, οργανωτικά, οικονομικά, διδακτικά, εκπαιδευτικά, κοινωνικά και ψυχοπαιδαγωγικά θέματα. Από την άλλη πλευρά, έχει να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους μαθητές και τις μαθητικές κοινότητες, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, τους σχολικούς συμβούλους, τους διοικητικούς φορείς εκπαίδευσης, την τοπική και νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, καθώς και με άτομα και φορείς που προέρχονται από ποικίλους χώρους που συνεργάζονται με το σχολείο στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του (Ανδρής, 2020).

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των προηγούμενων συγγραφέων, ο διευθυντής είναι το στέλεχος σχετικά μεσαίου επιπέδου ο οποίος ενεργεί σαν να είναι ο συνδετικός κρίκος της ανώτερης διοίκησης και των εκπαιδευτικών και για την πολυπλοκότητα του ρόλου του υπάρχει πιθανότητα να γίνει αντιληπτός ο ζωτικής σημασία ρόλος τους στη λειτουργία της εκπαίδευσης.

Ένα ενδεικτικό της πολυπλοκότητας και της σημαντικότητας του ρόλου του διευθυντή στην εκπαίδευση είναι τα κριτήρια που επιλέγονται οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες ανά την Ευρώπη (πίνακας 2.4.1). Για παράδειγμα, στην Ισπανία, την Γαλλία και την Πορτογαλία για να γίνει κάποιος διευθυντής πρέπει οπωσδήποτε να έχει εκπαίδευση στη σχολική διοίκηση. Στην Φιλανδία είναι προαπαιτούμενο, ο διευθυντής να έχει πτυχίο εκπαιδευτικής διοίκησης ενώ στην Σουηδία πρέπει υποχρεωτικά να έχει λάβει εκπαίδευση στη διοίκηση 3 χρόνια τουλάχιστον. Τέλος, στην Ολλανδία είναι απαραίτητη η διοικητική εμπειρία. Είναι φανερό πως οι πιο αναπτυγμένες οικονομικά χώρες, οι οποίες έχουν και υψηλότερο κατά κεφαλήν ΑΕΠ –Σουηδία και Φιλανδία – (ΟΟΣΑ, 2015) , έχουν πιο αυστηρά κριτήρια για να επιλέγουν τους διευθυντές για τις σχολικές μονάδες.

Πίνακας 3: Κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων στην Ευρώπη

Ευρωπαϊκές χώρες	Εκπαίδευση στην διοίκηση σχολικών μονάδων
Ισπανία Πορτογαλία	Υποχρεωτική εκπαίδευση στη σχολική διοίκηση
Γαλλία	Τρίμηνη υποχρεωτική εκπαίδευση στη σχολική διοίκηση
Φιλανδία	Πτυχίο στην εκπαιδευτική διοίκηση
Σουηδία	Υποχρεωτική εκπαίδευση στη διοίκηση 2-3 χρόνια
Ολλανδία	Απαιτείται διοικητική εμπειρία
Βέλγιο	Καμία επίσημη υποχρεωτική
Δανία Ιταλία Λουξεμβούργο Αυστρία	Προετοιμασία για ανάληψη καθηκόντων

Ισλανδία	Καμία επίσημη υποχρεωτική προετοιμασία για ανάληψη καθηκόντων
Λιχτενστάιν	
Νορβηγία	

Πηγή: Λεμονή &Κολεζάκης, 2013

Ο πιο σημαντικός άνθρωπος ή μάλλον από τα πιο σημαντικά στελέχη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και του σχολείου, είναι ο διευθυντής ή ο ηγέτης του σχολείου αφενός για όλα όσα μπορεί να κάνει για να έχει ένα χαρισματικό σχολείο και εξελεγμένα παιδιά, αφετέρου για τον χαρακτήρα του και τους παράγοντες που διαμορφώνουν έναν αποτελεσματικό διευθυντή. Για παράδειγμα, οι Marzanoetal. (2005) θεωρούν πως ο αποτελεσματικός διευθυντής ενός σχολείου, οφείλει να αντιμετωπίζει τις ανάγκες και να παρέχει την προσωπική του φροντίδα για οποιοδήποτε μέλος του προσωπικού και ιδιαίτερα σε εκείνα τα άτομα τα οποία μοιάζουν να είναι κάπως παραμελημένα (ατομική ευαισθησία). Ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να βοηθά τα μέλη του προσωπικού και να σκέφτονται τα παλιά προβλήματα με καινούριο μυαλό για να καταφέρνουν και να βρίσκουν λύσεις. Μέσα από την ισχυρή και δυναμική παρουσία του, ο διευθυντής είναι το άτομο που μπορεί να εμπνέει πολύ υψηλές προσδοκίες τόσο στους δασκάλους όσο και στους μαθητές, κάνοντας τους να αποκτούν διάφορα κίνητρα που τους εμπνέουν. Τέλος, μέσα από τα προσωπικά επιτεύγματα και την εκδήλωση ηθικού σθένους, ο αποτελεσματικός διευθυντής αξίζει και πρέπει να είναι το βασικό πρότυπο για τη συμπεριφορά των δασκάλων.

Μέσα σε ένα κλίμα συμφωνίας, η Αναγνωστοπούλου (2001), αναφέρει πως ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός όταν παίρνει αποφάσεις ακούγοντας και λαμβάνοντας υπόψη του τη γνώμη των εκπαιδευτικών και εξασφαλίζοντας τη συναίνεσή τους, όταν μπορεί και καταφέρνει να οργανώνει, να συντονίζει και να χειρίζεται επιδέξια τις καταστάσεις είτε καλές είτε άσχημες, θέτει υψηλούς και σαφείς στόχους, δίνοντας έμφαση στις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, όταν υπολογίζει και κατανοεί τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και τέλος, όταν μπορεί και δημιουργεί στο σχολείο ένα κλίμα σύμπνοιας με ένα ενιαίο πλαίσιο κοινών στόχων επιδιώκοντας ένα κοινό σύστημα συμβόλων, πεποιθήσεων αλλά και συμπεριφοράς.

Γενικότερα, ως ένας αποτελεσματικός διευθυντής, παρουσιάζεται το άτομο που υπολογίζει τις αρχές της ηγεσίας που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους. Αξίζει να αναφερθεί, πως συγγραφείς παραλληλίζουν τον όρο του αποτελεσματικού διευθυντή με το διευθυντή-ηγέτη. Για παράδειγμα, ο Τζίφας (2006) θεωρεί πως ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι ηγέτης και όχι παραδοσιακός γραφειοκράτης. Ακόμα, διακρίνει τέσσερις βασικούς άξονες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή:

- 1) την αποτελεσματική άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων
- 2) τη σχέση και επικοινωνία που έχει αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς
- 3) τη σχέση και επικοινωνία που έχει αναπτύξει με τους μαθητές και
- 4) τη σχέση και επικοινωνία που έχει αναπτύξει με τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

Ειδικότερα, αυτά που πρέπει να αναλαμβάνει ο κάθε διευθυντής ηγέτης, σχετίζονται με τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την αξιολόγηση και τον έλεγχο. Σχετικά με τους υφιστάμενούς του, ο διευθυντής ηγέτης πρέπει να αποπνέει τα εξής. Να σέβεται την κάθε προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και να μπορεί να αντιμετωπίζει τα ατομικά του προβλήματα σαν να είναι δικά του. Να δείχνει εμπιστοσύνη, να είναι δίκαιος και αντικειμενικός σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όπως και να κατανέμονται οι ευθύνες σχετικά με τις ικανότητες και τις εμπειρίες που έχει ο καθένας και πόσο μάλλον εάν είναι εφικτό να πηγαίνει με τις προτιμήσεις και τις επιθυμίες τους. Να μπορεί να συμπαραστέκεται σε κάθε πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού και να έχει πάντα ανοιχτή την πόρτα του για τις απόψεις των υφιστάμενών του. Σκοπός του είναι να μπορεί και να μεριμνά για τις όμορφες συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Να διδάσκει με το λόγο, τις πράξεις και το ήθος του και να μπορεί να συντονίζει και να μην είναι δικτάτορας. Τέλος, σημαντικό είναι να μπορεί και να κατανοεί τις θέσεις των άλλων και να μην κάνει «βαρύγδουπες» δηλώσεις (Τζίφας, 2006).

Όσον αφορά τώρα στη σχέση του διευθυντή-ηγέτη με τους μαθητές ο Τζίφας (2006), βασιζόμενος στο ίδιο πλαίσιο αναφέρει πως πρέπει να υπάρχουν τα εξής σημαντικά. Ένας καλός και σωστός διευθυντής, είναι σεβαστικός απέναντι στην προσωπικότητα του μαθητή. Είναι αυστηρός, δίκαιος και λογικός. Πρέπει να ενθαρρύνει το μαθητή, με σκοπό να μεγαλώσει και να εξελίξει την προσωπικότητά του και να κοινωνικοποιείται ομαλά. Πρέπει να αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές αλλά και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και τις σέβεται όπως επίσης και να είναι βοηθητικός απέναντι στον μαθητή, ώστε να αναπτύσσει καλές ανθρώπινες σχέσεις με τους συμμαθητές του. Σημαντικό είναι να καταβάλλει κάθε

προσπάθεια με σκοπό την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης στο σχολείο του να είναι υψηλή, προς όφελος των μαθητών.

Τέλος, επισημαίνεται πως ένας αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης πρέπει να συνεργάζεται στενά με την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση για θέματα που σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, την οργάνωση εκδηλώσεων και τη δημιουργία προγραμμάτων για την εξωσχολική/δημιουργική απασχόληση, όπως και με τους γονείς, για να τους κάνει συμμετόχους στην προσπάθεια βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών (Τζίφας, 2006).

Ο Στιβακτάκης (2006), αναφερόμενος από την Κιρκιγιάννη (2007) πιστεύει πως για να μπορεί κάποιος να ονομάζεται αποτελεσματικός ηγέτης διευθυντής είναι αυτός που μπορεί και καθοδηγεί τους υφιστάμενούς του αναθέτοντας τους συγκεκριμένους ρόλους και εργασίες, είναι απόλυτα υποστηρικτικός στους δασκάλους με διάφορους τρόπους όπως για παράδειγμα με τη χρήση επαίνων, τη διάθεση χρόνου για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους κτλ., είναι απόλυτα πληροφορημένος σχετικά με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις, έχει ως βάση του τις πιο αποτελεσματικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων εξασφαλίζοντας την συμμετοχή και την συλλογικότητα, προσπαθεί να επιδιώκει τη συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο, καθώς και μεταφέρει την αίσθηση ότι το σχολείο κατανοεί και ανταποκρίνεται στις γονικές και κοινοτικές προσδοκίες. Είναι ενθαρρυντικός και υποστηρικτικός απέναντι στους μαθητές του, με σκοπό την βελτίωση των αποδόσεων τους, υιοθετεί τις αρχές του μάρκετινγκ και των δημοσίων σχέσεων για να προβάλλει τη θετική εικόνα του σχολείου και γίνεται πηγή έμπνευσης για να μπορεί να φτιάχνει και να καλλιεργεί ένα κοινό σχολικό όραμα.

Την ίδια στιγμή, ο Στέφος (2007) επισημάνει πως σε γενικότερο πλαίσιο, ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει μεγάλες προσδοκίες κυρίως από τον ίδιο του τον εαυτό του και ύστερα από τους άλλους. Δημιουργεί θετικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο και συχνά επιδιώκει να εξασφαλίζει τις απαιτήσεις για την υλικοτεχνική υποδομή, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και προσπαθεί παράλληλα για τη συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση τόσο του ίδιου όσο και των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι δια βίου μαθητές και προσπαθούν συχνά, να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη έχουν.

Στο ίδιο πλαίσιο όπως και με τους υπόλοιπους συγγραφείς, εμφανίζεται και ο Ευαγγέλου (2013), διότι εκείνος πιστεύει πως ο αποτελεσματικός διευθυντής ηγέτης στο

δημοτικό σχολείο πρέπει να πράττει την διαμόρφωση του σχολείου και των μαθητών σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό έχοντας ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου. Να εξασφαλίζει μια σωστή επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα του σχολείου, να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και να προωθεί τη συμμετοχή όλων. Να έχει ομαδικό πνεύμα και να είναι συνεργάσιμος, να βοηθάει και να ενισχύει τη συναδελφικότητα δημιουργώντας ένα πολύ θετικό κλίμα. Πρέπει να υποστηρίζει την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού του, να καθοδηγεί και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους, να προωθεί την επιμόρφωση τους και να συμμετέχει ο ίδιος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Να στηρίζει τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων τόσο στη δική του πρωτοβουλία όσο και στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, αλλά να μπορεί ακόμα και να σχεδιάζει, να εισάγει και εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο.

Σημαντικό είναι να θέτει στόχους για μεγαλύτερη απόδοση του ίδιου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Να μπορεί να βάζει σε σειρά καταστάσεις και να παρακολουθεί το διδακτικό έργο, να αναπτύσσει κουλτούρα που προσαρμόζεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Να είναι σωστός στην διαχείριση της επιτυχίας των οικονομικών του σχολείου, να εξασφαλίζει την καλύτερη κτιριακή υποδομή και το ασφαλέστερο μαθησιακό περιβάλλον και τέλος να μπορεί να φροντίζει για την άριστη γνώση των καθηκόντων του και τη διαρκή προσωπική του ανάπτυξη.

Τέλος, οι Gelmetti&Pedrizzi (2010) και οι Leithwood&Riehl (2003) αναφέρουν ότι ο βαθμός της αποτελεσματικότητας του σχολικού διευθυντή μπορεί να έχει σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών. Δηλαδή, όσο πιο αποτελεσματικός είναι ένας διευθυντής τόσο πιο μεγάλες είναι οι επιδόσεις των μαθητών. Τα στοιχεία που κάνουν έναν διευθυντή αποτελεσματικό σύμφωνα με τους Gelmetti και Pedrizzi (2010) δεν είναι ιδιαίτερα διαφορετικά σχετικά με όλα όσα ανέφεραν οι προηγούμενοι συγγραφείς. Κυρίως, οι τελευταίοι αναφέρουν πως εκτός από τη διαμόρφωση ενός οράματος και τον καθορισμό στόχων, οι αποτελεσματικοί διευθυντές βασίζονται κυρίως στην επίτευξη των μεγάλων αποτελεσμάτων και της εξέλιξης της μάθησης και παρέχουν τους πόρους που κατευθύνουν τις προσπάθειες για την αύξηση της επιτυχίας και τη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών.

2.5 Συμπέρασμα

Συμπερασματικά και με βάση τα όσα αναφέρθηκαν είναι εφικτό να θεωρηθεί πως η εφαρμογή των αρχών της διοίκησης, και της ηγεσίας μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου εκπαιδευτικού τους έργου όπως και στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι πως ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει τα χαρακτηριστικά του ηγέτη-διευθυντή υποδεικνύοντας έτσι την ανάγκη υιοθέτησης των αρχών της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα

3.1 Περιγραφή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα

Η συγκρότηση και οργάνωση του εθνικού μας εκπαιδευτικού συστήματος, αποτέλεσε από την πρώτη στιγμή βασική επιδίωξη της πολιτείας. Ήδη από τα πρώτα χρόνια ίδρυσης του ελληνικού κράτους εμφανίζονται σχετικές πρωτοβουλίες, που ως στόχο έχουν να δημιουργήσουν εκείνο το πλέγμα των κανόνων που θα εμφανίσουν ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που θα είναι σε θέση να συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια εκείνων των χαρακτηριστικών που θα διαμορφώσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες και χαρακτήρες, ικανούς να συμμετάσχουν στις συλλογικές διαδικασίες της κοινωνίας και της παραγωγικής ζωής της χώρας. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως εξ αρχής η εκπαίδευση αποτελεί ένα προνομιακό, σχεδόν μονοπωλιακό, πεδίο άσκησης πολιτικής του κράτους. Στην έως τώρα συνταγματική ιστορία της χώρας δεν υπάρχει κανένα σύνταγμα και καμία συνταγματική αναθεώρηση, με τελευταία αυτή που πραγματοποιήθηκε το 2019, που στο άρθρο 16 για την παιδεία, να μην αναφέρει ρητώς ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και ότι βρίσκεται υπό την πλήρη εποπτεία του.

Σταδιακά, το κράτος ολοκλήρωσε το παραπάνω πλαίσιο, ενσωματώνοντας κοινωνικούς αγώνες και διεκδικήσεις, που στόχευαν προς την ελεύθερη, καθολική και χωρίς περιορισμούς, εξαιτίας οικονομικών/κοινωνικών ανισοτήτων, πρόσβαση σε κάθε βαθμίδα της ελληνικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα το πολιτικό περιβάλλον που διαμορφώθηκε τα αμέσως επόμενα χρόνια από την αποκατάσταση της κοινοβουλευτικής ομαλότητας στην χώρα το 1974, με τον εκδημοκρατισμό και φιλελευθεροποίηση κάθε πτυχή της λειτουργίας του κράτους, αναβάθμισε στην ουσία της την γενική στόχευση της πολιτείας ως προς την παροχή εκπαίδευσης, που δεν ήταν άλλη από την προσπάθεια για μια πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, που θα αφορά την δημιουργία ολοκληρωμένων πνευματικά και ελεύθερων ενήλικων ανθρώπων, με κριτική σκέψη αλλά και «θωρακισμένων» γνωσιακά ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μετέπειτα βίου τους.

Το εκπαιδευτικό λοιπόν σύστημα στην Ελλάδα σήμερα, δομείται γύρω από ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, με κυρίαρχο τον κεντρικό ρόλο που έχει σε αυτό το κράτος. Έτσι λοιπόν το όλο μοντέλο οργανώνεται, δομείται και λειτουργεί κάτω από την σχεδόν απόλυτη

εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του αρμόδιου Υπουργού που αποτελεί και τον πολιτικό του προϊστάμενο. Οι αποφάσεις του τελευταίου είναι αυτές που ρυθμίζουν σε οργανωτικό επίπεδο τα πάντα, ενώ καθορίζουν κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας. Βασικός σκοπός της πολιτείας είναι, εκτός των όσων αναφέραμε και πιο πριν, η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον από την νηπιακή ηλικία και η αντιμετώπιση αυτού ως μια δεύτερη, σε συνδυασμό με την οικογένεια, μορφή κοινωνικοποίησης του παιδιού. Παράλληλα ως ταυτοτικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας της χώρα θα πρέπει να θεωρείται και η προσπάθεια για την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των παιδιών, ενώ στην πορεία των χρόνων δεν έλειψαν και οι αναγκαίες αλλαγές/προσθήκες στόχευσης που είχαν να κάνουν με την επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών με τρόπο τέτοιο που θα είναι συμβατός με την οικονομική και παραγωγική διάρθρωση της εθνικής οικονομίας.

Επίσης, το ιστορικό πλαίσιο εντός του οποίου έχει διαμορφωθεί σήμερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει από νωρίς επιβάλει την συνταγματική κατοχύρωση της δωρεάν παροχής εκπαίδευσης σε κάθε βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ ακόμα έχει καθορίσει ως υποχρεωτική την φοίτηση στο ελληνικό σχολείο για τουλάχιστον 11 χρόνια. Μάλιστα στο πεδίο αυτό οι στόχοι του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων σχετικά με την ελάχιστη παραμονή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον έχουν μόλις πρόσφατα αναβαθμιστεί καθώς το όριο με βάση τον νόμο 4521/2018 ανέβηκε, με την θεσμοθέτηση της διετούς υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση βέβαια η πραγματικότητα αυτή κάθε άλλο παρά εναντιώνεται στην λειτουργία της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια στην Ελλάδα όχι μόνο δεν απαγορεύονται αλλά η δυνατότητα της ύπαρξής τους είναι και εκείνη κατοχυρωμένη συνταγματικά. Τα ιδιωτικά σχολεία υπάρχουν και παρέχουν τίτλους σπουδών που είναι ισότιμοι με τα δημόσια σχολεία. Δεν θα πρέπει μάλιστα να παραγνωρίζεται ο ρόλος των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και η συμβολή τους στην ανάπτυξη της εθνικής μας παιδείας κατά τα πρώτα χρόνια συγκρότησης τους ελληνικού κράτους αλλά και πριν από αυτό. Οφείλουν βέβαια να βρίσκονται και εκείνα σε συμφωνία με τον τρόπο που το Υπουργείο παιδείας καθορίζει σε εθνικό επίπεδο την εκπαιδευτική πολιτική, να ακολουθούν το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα που εκείνο καθορίζει, να διδάσκουν τα ίδια με το δημόσιο σχολικά εγχειρίδια κ.λπ. Μοναδική εξαίρεση στα όσα αναφέρθηκαν σχετικά με την ιδιωτική εκπαίδευση αποτελούν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, εκεί που όπως αυστηρά ορίζεται από το άρθρο 16 του Συντάγματος

δεν προσφέρεται σε κανέναν άλλον εκτός του κράτους η δυνατότητα της ίδρυσης και λειτουργίας τους.

Προσπαθώντας τώρα να παρουσιάσουμε συνοπτικά τις βασικότερες εξελίξεις και τις μεταρρυθμίσεις σταθμούς στην εκπαιδευτική ιστορία του τόπου θα γυρίσουμε αρχικά αρκετά πίσω στον χρόνο και συγκεκριμένα το 1834. Πρόκειται για τα πρώτα χρόνια του νεοσύστατου ελληνικού κράτους και της αντιβασιλείας του Όθωνα, που με απόφασή της θα ιδρυθούν τα πρώτα δημοτικά σχολεία στη χώρα. Η φοίτηση σε αυτά προβλέπεται να είναι 7ετής, ορίζονται συγκεκριμένα καθήκοντα για το εκπαιδευτικό προσωπικό ενώ παράλληλα διορίζονται επιθεωρητές εκπαίδευσης (Μπουζάκη, 1991). Έχουμε να κάνουμε ουσιαστικά με το ξεκίνημα των διαδικασιών χάραξης ενιαίας/κεντρικής πολιτικής για την παιδεία στη χώρα. Στη συνέχεια θα εστιάσουμε την προσοχή μας στο 1896, σε μια περίοδο έντονων ζυμώσεων και μετασχηματισμών σε πολλαπλές πτυχές της ελληνικής κοινωνίας. Έτσι και σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, έχουμε ουσιαστικές αλλαγές, καθώς για πρώτη φορά βλέπουμε να κατατίθεται νομοσχέδιο που στον πυρήνα του βρίσκεται η αντίληψη ότι η μόρφωση, η εκπαίδευση και η κατάρτιση των Ελλήνων πολιτών μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην ευημερία της χώρας, δημιουργώντας καλύτερες προοπτικές για οικονομική ανάπτυξη, παραγωγική αναβάθμιση και γενικότερη κοινωνική πρόοδο (Φραγκοπούλου, 1986). Το νομοσχέδιο αυτό προτείνει 7ετή υποχρεωτική εκπαίδευση, από την οποία τα τέσσερα πρώτα χρόνια αφορούν την στοιχειώδη εκπαίδευση και τα τρία επόμενα την προετοιμασία για την μέση εκπαίδευση. Τέλος, η καθαρεύουσα έρχεται για να αντικαταστήσει την αρχαία ελληνική (Δημαράς, 1990).

Στη πορεία αρκετές ήταν ακόμα οι πρωτοβουλίες που πάρθηκαν σε ό,τι αφορά την παιδεία και από τις μεταρρυθμιστικές βενιζελικές κυβερνήσεις της δεκαετίας του 1910. Μερικές από αυτές μάλιστα συνδέθηκαν και με τις διαμάχες που είχαν ξεσπάσει σχετικά με τον δημοτικισμό. Πρόκειται για ένα ζήτημα που θα το δούμε να επανέρχεται στην ατζέντα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αργότερα κατά την μεταπολεμική περίοδο. Σταθμός για την εκπαίδευση στη χώρα ήταν και οι μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1963-1964, όταν προοδευτικές κυβερνήσεις αποφάσισαν για πρώτη φορά μια γενναία αύξηση των δαπανών που θα προορίζονταν για την παιδεία. Τα πρώτα χρόνια όμως της μεταπολίτευσης διαμόρφωσαν σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό σκηνικό όπως το γνωρίζουμε μέχρι και σήμερα. Με την συνταγματική αναθεώρηση του 1975 και το νομοσχέδιο 309/1976 το εκπαιδευτικό σύστημα «ανοίγει» για πρώτη φορά ουσιαστικά για τους Έλληνες πολίτες. Η παιδεία πλέον αποτελεί κοινωνικό και όχι απλά ατομικό δικαίωμα, καθιερώνεται η 9ετής

υποχρεωτική εκπαίδευση και αμέσως επεκτείνεται στα 12 χρόνια, καθιερώνεται ως επίσημη γλώσσα η νεοελληνική, ενώ επαναλαμβάνεται ότι η δημόσια εκπαίδευση σε κάθε της βαθμίδα παρέχεται σε όλους ανεξαιρέτως τους νόμιμα διαμένοντες στην χώρα δωρεάν (Φραγκοπούλου, 1986).

Σημαντικές για την εκπαιδευτική πολιτική ήταν και οι δεκαετίες που ακολουθούν. Την δεκαετία του 1980 το όλο σύστημα στα πλαίσια της περισσότερης δημοκρατίας και της προσπάθειας για αποκέντρωση θα γίνει λιγότερο συγκεντρωτικό ενώ τα χρόνια που θα ακολουθήσουν οι πολιτικές για την παιδεία θα συντονιστούν με τις αντίστοιχες εξελίξεις που από κοινού αποφασίζονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ως προς την οργανωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αυτό ακολουθεί χωρίς παρεκκλίσεις τα πρότυπα τα οποία έχουν επικρατήσει διεθνώς. Έχουμε δηλαδή την δημιουργία τριών διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης, τον καθορισμό της περιόδου υποχρεωτικής φοίτησης, την δημιουργία των κύκλων εκπαίδευσης κ.λπ.

Βέβαια προαιρετικά, η πρώτη επαφή των παιδιών με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μπορεί να πραγματοποιηθεί ήδη από την βρεφική ηλικία. Οι δημόσιοι βρεφονηπιακοί σταθμοί της χώρας δέχονται βρέφη από έξι μηνών μέχρι δύομισι ετών, δίνοντας προτεραιότητα στις αιτήσειςεγγραφής που πραγματοποιούνται από εργαζόμενους γονείς και παιδιά των οικονομικά πιο αδύνατων οικογενειών. Οι υπάλληλοι των βρεφονηπιακών σταθμών είναι επαγγελματίες με ειδικότητα βρεφονηπιοκόμου και φέρουν την ευθύνη για την άρτια φροντίδα των βρεφών που βρίσκονται υπό την επίβλεψή τους. Σε δεύτερο στάδιο και μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών, τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν την προσχολική εκπαίδευση που προσφέρεται στους δημόσιους παιδικούς σταθμούς της χώρας. Σκοπός τους είναι η μέριμνα για τα νήπια και η εκπαίδευσή τους σύμφωνα με τις ανάγκες της ηλικίας τους (Ντολιοπούλου, 2003).

Από την ηλικία των τεσσάρων ετών και έπειτα ξεκινάει πλέον η περίοδος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με την είσοδο των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες τοποθετούνται αρχικά στις τάξεις του προνηπίου, ενώ μετά το πέρας του πρώτου έτους, ευρισκόμενα πλέον στο πέμπτο έτος της ηλικίας τους καλούνται να παρακολουθήσουν τον τελευταίο κύκλο των προσχολικών τους σπουδών στην τάξη των νηπίων. Ουσιαστικά σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη οργανωμένη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία τα νήπια προσεγγίζονται με συστηματικό τρόπο ώστε να επιτευχθεί η καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους, η θέληση για μάθηση και η σωστή προετοιμασία τους για το πέρασμα στο δημοτικό. Το ωρολόγιο

πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο αρχίζει στις 08.15 το πρωί και διαρκεί μέχρι τις 13.00 το μεσημέρι. Βέβαια για όσους το επιθυμούν το πρόγραμμα συνεχίζεται μέχρι και τις 16.00 μέσω της λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου.

Μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης στο δημοτικό, τα παιδιά συνεχίζουν τις σπουδές τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με το δημοτικό σχολείο. Το δημοτικό σχολείο αποτελείται από έξι διαφορετικά επίπεδα, Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ', που το πέρασμα από το ένα στο άλλο σηματοδοτεί για το παιδί μια νέα ευκαιρία για τη διεύρυνση των γνώσεων που ήδη έχουν κατακτήσει και την απόκτηση νέων. Η παραμονή των μαθητών στο δημοτικό πραγματοποιείται από την ηλικία των έξι ετών μέχρι και το δωδέκατο έτος της ηλικίας τους, ενώ η κάθε ηλικιακή ομάδα συγκροτεί μια διαφορετική τάξη. Επίσης κάθε τάξη έχει το δικό της πρόγραμμα σπουδών και τον δικό της δάσκαλο. Συνολικά κατά την φοίτησή τους στο δημοτικό τα παιδιά παρακολουθούν τα εξής μαθήματα: νεοελληνική γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη του περιβάλλοντος, ιστορία, θρησκευτικά, γεωγραφία, αγγλικά, δεύτερη ξένη γλώσσα (γερμανικά, γαλλικά, ιταλικά), καλλιτεχνικά, θεατρική αγωγή, μουσική, φυσική, πληροφορική, κοινωνική και πολιτική αγωγή. Στο δημοτικό για τον προβιβασμό του μαθητή από τη μία στην άλλη τάξη δεν πραγματοποιούνται κάποιου είδους εξετάσεις. Το μόνο που απαιτείται είναι το παιδί να έχει συμπληρώσει τις απαιτούμενες ώρες παρακολούθησης των μαθημάτων και να κριθεί από τον δάσκαλο ότι οι γνώσεις του ανταποκρίνονται στο επίπεδο σπουδών που βρίσκεται.

Το τέλος της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο ισοδυναμεί με την ολοκλήρωση των σπουδών των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το πέρασμα στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι ο τίτλος σπουδών δημοτικού του μαθητή/μαθήτριας μεταβιβάζεται αυτόματα στο αρμόδιο γυμνάσιο της περιοχής, ώστε το παιδί να συνεχίσει την μόρφωση του εκεί. Το γυμνάσιο αποτελεί το τελευταίο επίπεδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η διάρκεια του είναι τρία χρόνια. Όπως συμβαίνει και στο δημοτικό, αντίστοιχα και εδώ κάθε σχολική χρονιά αποτελεί και μια ξεχωριστή τάξη. Τα παιδιά παραμένουν στο γυμνάσιο από την ηλικία των δεκατριών ετών μέχρι και το δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας τους. Παρακολουθούν πληθώρα μαθημάτων όπως η νεοελληνική γλώσσα, τα μαθηματικά, τα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας, η αρχαία ελληνική γλώσσα, η γεωγραφία, η φυσική, η χημεία, η ιστορία, τα καλλιτεχνικά, τα θρησκευτικά, η μουσική, τα αγγλικά, τα γαλλικά/γερμανικά/ιταλικά, η πληροφορική, η οικιακή οικονομία, η αγωγή του πολίτη και η τεχνολογία. Κάθε τάξη, Α', Β', Γ', έχει τα δικά της μαθήματα και το δικό της ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ το κάθε μάθημα διδάσκεται από διαφορετικό καθηγητή. Στο γυμνάσιο τα

παιδιά προκειμένου να περάσουν στο επόμενο επίπεδο, στο τέλος κάθε χρόνου δίνουν εξετάσεις. Μονάχα αν αυτές είναι επιτυχείς τους δίνεται δυνατότητα να συνεχίσουν. Διαφορετικά είναι υποχρεωμένοι να επαναλάβουν την ίδια τάξη.

Η επιτυχής ολοκλήρωση των σπουδών στο γυμνάσιο δίνει στους μαθητές την δυνατότητα να συνεχίσουν την φοίτηση τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση με το Λύκειο (γενικό ή επαγγελματικό). Βέβαια κάτι τέτοιο δεν είναι υποχρεωτικό καθώς σε αυτό το στάδιο οι νέοι μπορούν νόμιμα να εγκαταλείψουν το σχολείο και να συνεχίσουν την πορεία τους με κάτι άλλο, π.χ. μια επαγγελματική σχολή. Εφόσον επιλέξουν τελικά να φοιτήσουν στο Λύκειο θα χρειαστεί να παραμείνουν εντός εκπαιδευτικού συστήματος για τρία ακόμα χρόνια. Η δομή του λυκείου, γενικού και επαγγελματικού, είναι παρόμοια με εκείνη του γυμνασίου. Φυσικά τα μαθήματα που παρακολουθούν οι μαθητές/μαθήτριες διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος του λυκείου στο οποίο θα επιλέξουν να φοιτήσουν. Οι νέοι που θα ακολουθήσουν τις σπουδές του γενικού λυκείου, αλλά και εκείνοι του επαγγελματικού εφόσον διαλέξουν τα κατάλληλα μαθήματα, στο τέλος έχουν την δυνατότητα να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό πραγματοποιείται μέσω του θεσμού των πανελληνίων εξετάσεων σε μαθήματα που ορίζει το υπουργείο παιδείας.

3.2 Επίπεδα άσκησης εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα

Το κυρίαρχο στοιχείο που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο σχεδόν σε απόλυτο βαθμό συγκεντρωτισμός. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως άλλωστε ορίζεται σύμφωνα και με το άρθρο 16 του Συντάγματος, βρίσκεται κάτω από τον απόλυτο έλεγχο της πολιτείας και πιο ειδικά του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ουσιαστικά αποτελεί την πρώτη διοικητική βαθμίδα από τις συνολικά τρεις που διαμορφώνουν διοικητικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το Υπουργείο Παιδείας είναι ο μοναδικός υπεύθυνος για μια σειρά σημαντικών αποφάσεων που έχουν να κάνουν με την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής και την πραγματοποίηση τυχόν αλλαγών που απαιτούνται για να πραγματοποιηθούν αυτοί (Πουλής, 2012). Επικεφαλής του Υπουργείου Παιδείας και ρυθμιστής των όσων συμβαίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας είναι ο Υπουργός παιδείας. Ακολουθούν με επίσης σημαντικές αρμοδιότητες οι υφυπουργοί αλλά και ο γενικός γραμματέας του Υπουργείου

Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο Υπουργός παιδείας είναι υπεύθυνος για τον καθορισμό του αναγκαίου νομοθετικού έργου, σύμφωνα με το οποίο προωθεί τις απαραίτητες σύμφωνα με την κρίση του αλλαγές στην παιδεία. Υπό την ευθύνη του Υπουργού Παιδείας βρίσκεται και ο έλεγχος της κατανομής των διαθέσιμων από τον εθνικό προϋπολογισμό πόρων προς το Υπουργείο του. Επίσης κομμάτι των αρμοδιοτήτων του είναι η εποπτεία της εφαρμογής των αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική που ο ίδιος έχει «επιβάλει». Σε ό,τι αφορά την σχολική εκπαίδευση το Υπουργείο Παιδείας, ο Υπουργός και οι άμεσα υφιστάμενοι γύρω από αυτόν είναι υπεύθυνοι για τον καθορισμό του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, το διδακτικό ωράριο, την ολοκληρωμένη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την διανομή των σχολικών εγχειριδίων, τον διορισμό και την μισθοδοσία των εκπαιδευτικών (Κουτούζης, 2008).

Εκτός των θεσμικών προσώπων που αναφέρθηκαν παραπάνω στην κεντρική διαρθρωτική δομή του Υπουργείου Παιδείας εντάσσονται ακόμα τέσσερις γενικές γραμματείες, οι οποίες συντάσσονται και λειτουργούν υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας. Η γενική γραμματεία πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, η γενική γραμματεία ανώτατης εκπαίδευσης, η γενική γραμματεία επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης, δια βίου μάθησης και νεολαίας και τέλος η γενική γραμματεία θρησκευμάτων. Όλες τους συνεισφέρουν καθοριστικά στο σχεδιασμό αλλά και στην παρακολούθηση της σωστής εφαρμογής των όσων επιδιώκει κεντρικά το υπουργείο για την παιδεία.

Η διάρθρωση της διοικητικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος σε κεντρικό επίπεδο ολοκληρώνεται με ορισμένους σημαντικούς φορείς που συμβάλλουν καθοριστικά στο διοικητικό και οργανωτικό έργο του Υπουργείου. Οι σημαντικότεροι από αυτούς είναι οι εξής: Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης(Κ.Υ.Σ.Π.Ε.) και ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.). Το Ι.Ε.Π. ιδρύθηκε το 2011 σύμφωνα με τον νόμο 3966/2011 και αποτελεί νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου. Είναι επιτελικός επιστημονικός φορέας που υποστηρίζει το υπουργείο παιδείας και τους εποπτευόμενους από αυτό φορείς σε θέματα που έχουν να κάνουν με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την μεταλκειακή εκπαίδευση, την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ακόμα γνωμοδοτεί και εισηγείται για ζητήματα που αφορούν τα σχολικά βιβλία αλλά και τα προγράμματα σπουδών,

ενώ παρουσιάζει εμπλοκή και σε ζητήματα του έργου των σχολικών μονάδων. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει την εποπτεία του φορέα (Μπουζάκης, 1999).

Επίσης υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας λειτουργεί και το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Π.). Το Ε.Σ.Υ.Π. παρέχει σημαντικότερη υποστήριξη στο έργο του υπουργείου για τον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής λειτουργώντας ως ένα γνωμοδοτικό ως προς αυτό όργανο. Το Κ.Υ.Σ.Π.Ε. τώρα, αποτελεί το πενταμελές, κεντρικό, υπηρεσιακό και πειθαρχικό συμβούλιο για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συστάθηκε με βάση προεδρικό διάταγμα του 2003. Το Κ.Υ.Σ.Π.Ε διοικείται από 3 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δύο αιρετούς (Μπουζάκης, 1999). Τέλος, ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων είναι ένας ακόμα σημαντικός φορέας που διαχρονικά έχει προσφέρει αρκετά στον εκσυγχρονισμό και βελτίωση του εκπαιδευτικού χάρτη στην Ελλάδα. Ξεκίνησε την λειτουργία του το 1962 και από την αρχή είχε κεντρικό ρόλο στη διαδικασία ανέγερσης σχολικών μονάδων και λοιπόν εκπαιδευτικών υποδομών. Ουσιαστικά αποτελούσε τον κατασκευαστικό φορέα του δημοσίου σε μια περίοδο που οι σχολικές εγκαταστάσεις στη χώρα αυξάνονται με ταχύ ρυθμό. Από το 1984 και έπειτα ο ρόλος του περιορίστηκε καθώς πλέον στην δικαιοδοσία του βρίσκονται έργα εντός νομαρχίας Αττικής ενώ η κατασκευή σχολικών μονάδων στους υπόλοιπους νομούς της χώρας ανατέθηκε στις Διευθύνσεις Τεχνικών Υπηρεσιών των κατά τόπους αρμόδιων νομαρχιών. Παράλληλα το 1994 η αρμοδιότητα για τυχόν επισκευές και συντηρήσεις των σχολείων μεταφέρθηκε από τον Ο.Σ.Κ. στους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.). Το 1998 ο φορέας μετατρέπεται σε ανώνυμη εταιρεία με την επωνυμία «Οργανισμός Κτιρίων Α.Ε.» ενώ ο ρόλος του κυρίως έχει να κάνει με την κατασκευή σχολικών μονάδων στην περιφέρεια Αττικής αλλά και στην προμήθεια, αποθήκευση και διανομή του απαραίτητου εξοπλισμού για την λειτουργία των σχολικών μονάδων. Πλέον μετά και από τις συγχωνεύσεις και τις αναδιαρθρώσεις που επιβλήθηκαν στους κατασκευαστικούς φορείς του δημοσίου, ο Ο.Σ.Κ. από το 2013 ανήκει στον φορέα Κτιριακές Υποδομές Α.Ε. (<https://www.ktyp.gr/profil-antikeimeno/>).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από όλα εκείνα τα αναγκαία στοιχεία που μας επιτρέπουν να το χαρακτηρίσουμε ως συγκεντρωτικό. Ο μελετητής του από νωρίς καταλαβαίνει ότι εντός του το προνόμιο του να αποφασίζει για το τι θα γίνει από το πιο μικρό μέχρι και τον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής τον έχουν τα κεντρικά όργανα εξουσίας. Τα περιφερειακά και διοικητικά όργανα, στα οποία θα αναφερθούμε αναλυτικά στη συνέχεια, δεν έχουν την εξουσιοδότηση να λάβουν διοικητικές

αποφάσεις ούτε την ελευθερία να κινηθούν αυτόνομα και πρωτοβουλιακά σε περίπτωση που κρίνουν ότι κάτι τέτοιο θα λειτουργήσει προς όφελος των γενικών στόχων του υπουργείου.(Αθανασούλα - Ρέππα, 2008β). Η παρουσία μιας πληθώρας νόμων, διατάξεων και εγκυκλίων καθορίζουν σχεδόν σε απόλυτο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να λειτουργούν τα διοικητικά κέντρα που βρίσκονται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Έτσι το μόνο που ουσιαστικά τους δίνεται είναι ένας εφαρμοστικός ως προς τις αποφάσεις του/της υπουργού χαρακτήρας. Το σύστημα χαλαρώνει κάπως με τους περιορισμούς όταν έχει να κάνει με τον τρόπο που αντιμετωπίζει τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς οι ιστορικές συνθήκες διαμόρφωσαν ένα πιο φιλελεύθερο και ανεξάρτητο τρόπο λειτουργίας σε αυτά, τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια και τις ιδιωτικές επαγγελματικές σχολές. Παρόλα αυτά ακόμα και εκεί υπάρχουν σαφώς καθορισμένο πλαίσιο, συγκεκριμένοι περιορισμοί και διατάξεις.

Σε δεύτερο επίπεδο η διοικητική διάρθρωση του Υπουργείου συνεχίζεται με τους φορείς που λειτουργούν σε περιφερειακό επίπεδο. Ουσιαστικά στο στάδιο αυτό έχουμε την παρουσία αποκεντρωμένων υπηρεσιών του υπουργείου και τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε ότι αφορά τις τελευταίες, ο ρόλος τους επικεντρώνεται στην επιστημονική καθοδήγηση, στην εποπτεία και γενικότερα στην παροχή της καλύτερης δυνατής υποστήριξης προς τους ενδιαφερόμενους κατά την φάση της εφαρμογής της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουτούζης 2008). Τα τελευταία χρόνια, κεντρικά το Υπουργείο, κάνοντας μια προσπάθεια προσαρμογής στα ευρωπαϊκά πρότυπα που επιβάλλουν λιγότερο συγκεντρωτισμό και περισσότερη αποκέντρωση, επιχειρεί να αναβαθμίσει την θέση των περιφερειακών αρχών. Στο πλαίσιο αυτό είχαμε και την λειτουργία των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) με σκοπό να βοηθήσει στην ενίσχυση του διδακτικού και παιδικού έργου των σχολείων. Παρόλα αυτά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απέχει πολύ ακόμα από το να πετύχει τους στόχους της αποκέντρωσης, με τους φορείς ακόμα και αυτό το δεύτερο επίπεδο της διοικητικής διάρθρωσης να μην έχουν στη διάθεσή τους παρά ελάχιστα περιθώρια άσκησης ουσιαστικής διοίκησης.

Φυσικά στο τρίτο και τελευταίο στάδιο διοίκησης που δομείται σε τοπικό επίπεδο το πρόβλημα αυτό είναι ακόμα πιο έντονο με τις δικαιοδοσίες εδώ να περιορίζονται κυρίως στο εκτελεστικό κομμάτι (Κουτούζης 2008). Κύριοι φορείς λοιπόν της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ότι αφορά το τοπικό είναι οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι διευθυντές και υποδιευθυντές. Οι μεν

πρώτοι συντονίζουν την λειτουργία των σχολείων στη περιοχή δικαιοδοσίας τους και ανήκουν στην αντίστοιχη Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, οι δε δεύτεροι είναι αρμόδιοι για την καθημερινήλειτουργία της σχολικής μονάδας στην οποία έχουν τοποθετηθεί και την σωστή εφαρμογή των νόμων και εγκυκλίων που έρχονται από το Υπουργείο. Θα επαναλάβουμε και εδώ ότι στο πλαίσιο του συγκεντρωτισμού που χαρακτηρίζει το διοικητικό μοντέλο που υιοθετεί από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει ρόλο εκτελεστικό, συμμετέχοντας μονάχα τον λειτουργικό σχεδιασμό του σχολείου και αδυνατώντας να παρέμβει σε αποφάσεις πιο στρατηγικής σημασίας (Κουτούζης, 2008). Ακόμα σε ότι αφορά την σχολική μονάδα ενεργό διοικητικό ρόλο έχουν ο υποδιευθυντής αλλά και ο σύλλογος διδασκόντων, οι αποφάσεις του οποίου δεσμεύουν τόσο τον διευθυντή όσο και τον υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι καθημερινές λειτουργίες του σχολείου υποστηρίζονται επιπλέον από φορείς όπως η σχολική επιτροπή, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, τα μαθητικά συμβούλια και οι σχολικές κοινότητες (Κολοβός 2016). Τέλος σε τοπικό επίπεδο ρόλο στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν και οι δήμοι καθώς στη δικαιοδοσία τους βρίσκονται οι βρεφικοί, βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί που λειτουργούν στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής.

3.3 Η δομή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σχετικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπως αρχικά αναφέρθηκε, αυτή χωρίζεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος έχει να κάνει με την προσχολική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα με το νηπιαγωγείο, το οποίο είναι διετούς διάρκειας και πλέον σύμφωνα με τον νόμο 4521/2018 εντάσσεται στην υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση. Οι σπουδές στο νηπιαγωγείο δομούνται σε δύο επίπεδα, στο προ νήπιο και το νήπιο και τα παιδιά που φοιτούν εκεί βρίσκονται στο τέταρτο και στο πέμπτο έτος αντίστοιχα της ηλικίας τους. Όπως συμβαίνει και σε όλες τις άλλες βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης έτσι και εδώ η πρόσβαση στο νηπιαγωγείο προσφέρεται σε όλους ανεξαρτήτως δωρεάν. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχουν τεθεί από το Υπουργείο για αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης έχουν να κάνουν με την κοινωνικοποίηση του παιδιού, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων που θα τους επιτρέψει την ομαλή τους μετάβαση στο δημοτικό. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί μέθοδοι εκσυγχρονίζονται προσπαθώντας να προσαρμοστούν με τους κοινούς στόχους για

την εκπαιδευτική πολιτική που τίθενται σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι νέα προγράμματα σπουδών, νέα αναλυτικά προγράμματα και καινοτομίες προωθούνται, στοχεύοντας στην μεγαλύτερη δυνατή ενασχόληση του παιδιού στους τομείς ιδιαίτερου ενδιαφέροντος όπως ο πολιτισμός, ο αθλητισμός και το περιβάλλον(Γκόβαρης - Ρουσσάκης, 2008).

Η έναρξη του βασικού υποχρεωτικού προγράμματος καθημερινά στο νηπιαγωγείο ξεκινάει στις 08.30 το πρωί και ολοκληρώνεται στις 13.00. Υπάρχει όμως προαιρετικά και η δυνατότητα παραμονής στο χώρο μέχρι και τις 16.00 μέσω της λειτουργίας του θεσμού του ολοήμερου. Σχετικά με το ολοήμερο νηπιαγωγείο και γενικότερα τον θεσμό του ολοήμερου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι αλλαγές πραγματοποιήθηκαν με γνώμονα την εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων αλλά και την εμβάθυνση στο στόχο της μείωσης των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Ντολιοπούλου, 2003) . Εξάλλου η μεγαλύτερη παραμονή στο σχολείο συνδυάζεται με επιπλέον παιδαγωγικές δραστηριότητες για τα παιδιά και επομένως μεγαλύτερη καλλιέργεια των ικανοτήτων τους. Σύμφωνα με τις επίσημες ανακοινώσεις από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων το ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας του ενιαίου τύπου ολοήμερου νηπιαγωγείου καθορίζεται ως εξής:

Πίνακας 4: Ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας ενιαίου ολοήμερου νηπιαγωγείου

7.45 - 8.30	Πρόωρη υποδοχή μαθητών
8.15 - 8.30	Ελεύθερο παιχνίδι - Ενασχόληση στα κέντρα μάθησης (γωνίες)
9.15 - 10	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΠΠΣ - ΑΠΣ
10 - 10.45	Διάλειμμα
10.45 - 11.30	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΠΠΣ - ΑΠΣ
11.30 - 12.10	Ελεύθερο παιχνίδι - Ενασχόληση στα κέντρα μάθησης - ανατροφοδότησης(γωνίες)

12.10 - 12.45	Οργανωμένες δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΠΠΣ - ΑΠΣ. Αναστοχασμός, Ανατροφοδότηση, προγραμματισμός επόμενης ημέρας
12.45 - 13	Προετοιμασία για αποχώρηση
13	Αποχώρηση
13- 14.20	Προετοιμασία γεύματος, γεύμα - χαλάρωση, ύπνος, ελεύθερο παιχνίδι, ενασχόληση στα κέντρα μάθησης
14.20 - 15	Δραστηριότητες και διερευνήσεις με βάση το ΔΠΠΣ ΑΠΣ
15 - 15.20	Διάλειμμα
15.20 - 15.45	Ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι - ανατροφοδότηση
15.45 - 16	Προετοιμασία για αποχώρηση
16	Αποχώρηση

Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίας των παιδιών στο νηπιαγωγείο ακολουθεί ο δεύτερος κύκλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. Με την υποχρεωτική παρουσία των παιδιών σε αυτό ουσιαστικά οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής επιδιώκουν την συνέχιση και τη διεύρυνση της μαθησιακής/εκπαιδευτικής πορείας που ήδη έχει ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο. Έτσι στο επίκεντρο μπαίνουν ξανά ζητήματα που έχουν να κάνουν με την κοινωνικοποίηση του παιδιού και την ολοκληρωμένη συγκρότηση της προσωπικότητάς του, ενώ πιο εμφατικά μπαίνουν πλέον οι στόχοι που συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία, την ανάπτυξη της ικανότητας ορθής χρήσης του γραπτού και προφορικού λόγου, την αντίληψη των βασικών εννοιών, την καλλιέργεια του αισθητικού τους κριτηρίου του παιδιού κ.ά. Αυτά βέβαια είναι μόνο κάποια βασικά από τα ζητούμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αυτό το επίπεδο. Οι στόχοι αυτοί εξειδικεύονται και διευρύνονται καθώς οι μαθητές και μαθήτριες εμβαθύνουν στην όλη προσπάθεια με τους

δασκάλους τους. Εξάλλου σε κάθε τάξη, από τις έξι διαφορετικές τους δημοτικού, ορίζονται από το υπουργείο διαφορετικά επίπεδα εκπαιδευτικών αλλά και διδακτικών στόχων.

Τα δημοτικά σχολεία χωρίζονται ανάλογα με τον αριθμό των θέσεων τους και μπορεί να είναι από μονοθέσια μέχρι δωδεκαθέσια. Τα μονοθέσια είναι ένας ιδιαίτερος τύπος σχολείων στο οποίο μπορούν να λειτουργούν όλες ή μόνο μερικές τάξεις του δημοτικού ενώ υπάρχει μόνο ένας δάσκαλος. Οι μαθητές στην περίπτωση αυτή δεν μπορεί να ξεπερνούν τους δεκαπέντε. Αντίστοιχος τύπος οργάνωσης θα δούμε να υπάρχει ως και τα τριθέσια σχολεία. Από εκεί και έπειτα από τα τετραθέσια μέχρι και τα δωδεκαθέσια σχολεία ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά τάξη είναι τα 25 παιδιά. Κάθε τάξη έχει τον δικό της δάσκαλο, ενώ μετά και την ολοκλήρωση της ΣΤ΄ τάξης ο τίτλος σπουδών διαβιβάζεται αυτόματα στο γυμνάσιο ώστε το παιδί να συνεχίσει εκεί την υποχρεωτική του εκπαίδευση. Όπως είδαμε να συμβαίνει και στο νηπιαγωγείο έτσι και στο δημοτικό υπάρχει ο θεσμός του ολοήμερου. Ξεκίνησε την λειτουργία κάτω από το ίδιο πλαίσιο και την ίδια λογική που αναλύσαμε και πριν. Τέλος, έχουμε και τα πειραματικά σχολεία, σκοπός των οποίων είναι η εισαγωγή καινοτομιών στην παιδαγωγική διαδικασία, η προώθηση της έρευνας και γενικότερα η συμβολή προς την κατάκτηση του ιδανικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Κάθε σχολικό έτος ξεκινά την 1^η Σεπτεμβρίου και ολοκληρώνεται έως την 21^η Ιουνίου. Κατά το διάστημα αυτό τα παιδιά ανάλογα και το επίπεδο φοίτησης που βρίσκονται παρακολουθούν τα εξής μαθήματα:

Πίνακας 5: Μαθήματα

	Α΄ Δημοτικού	Β΄ Δημοτικού	Γ΄ Δημοτικού	Δ΄ Δημοτικού	Ε΄ Δημοτικού	ΣΤ΄ Δημοτικού
Γλώσσα	9 ώρες	9 ώρες	8 ώρες	8 ώρες	7 ώρες	7 ώρες
Μαθηματικά	5	5	4	4	4	4
Μελέτη Περιβάλλοντος	3	3	2	2		

Θρησκευτικά			2	2	1	1
Αγγλικά	2	2	1	1	1	1
Θεατρική Αγωγή	1	1	1	1		
Εικαστικά	2	2	1	1	1	1
Μουσική	1	1	1	1	1	1
Φυσική Αγωγή	3	3	3	3	2	2
ΤΠΕ	1	1	1	1	1	1
Δεύτερη ξένη γλώσσα					2	2
Ιστορία			2	2	2	2
Εργαστήριο Δεξιοτήτων	3	3	2	2	1	1
Φυσική					3	3
Γεωγραφία					1	1
Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή					1	1

4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας είναι ο συντονισμός του ανθρωπίνου δυναμικού της, σε συνδυασμό με τις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου και με τους διαθέσιμους πόρους που αυτή έχει. Καθώς, έχει διαπιστωθεί από τον 19^ο ήδη αιώνα η σημασία που αυτή έχει για την πραγματοποίηση ενός αποτελεσματικού έργου με συνέπειες τόσο στον ίδιο τον άνθρωπο όσο και στην κοινωνία, δημιουργήθηκαν οι διάφορες θεωρίες οι οποίες επεσήμαναν πώς ενεργεί και συμπεριφέρεται ένα άτομο μέσα σε έναν οργανισμό αλλά και το βαθμό ικανοποίησης που λαμβάνει από την εκτέλεση αυτών των ενεργειών και της συμπεριφοράς του. Για το λόγο αυτό μία σχολική μονάδα, αντιμετωπίζεται ως ένα ενιαίο σύστημα το οποίο για να λειτουργήσει σωστά θα πρέπει να σχεδιαστούν και προγραμματιστούν οι εργασίες που απαιτούνται για τη σωστή λειτουργία της, να ακολουθηθεί συγκεκριμένη διαδικασία λήψης των αποφάσεων μέσα σε αυτή ούτως ώστε να καταστεί αποτελεσματική η λειτουργία της, να οργανωθούν οι διάφορες εργασίες και να ελεγχθεί η απόδοσή της μέσω της διεύθυνσης και της ηγεσίας που αυτή ακολουθεί.

Η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διοίκησής της, καθώς μέσω αυτής εφαρμόζονται οι αρχές της διοίκησης, οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση της όλης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αλλά και στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ένας ηγέτης κρίνεται αποδοτικός και αποτελεσματικός όταν διαθέτει εκείνα τα χαρακτηριστικά που

Συμπερασματικά και με βάση τα όσα αναφέρθηκαν είναι εφικτό να θεωρηθεί πως η εφαρμογή των αρχών της διοίκησης, και της ηγεσίας μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου εκπαιδευτικού τους έργου όπως και στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι πως ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο έργο και διαθέτοντας τα χαρακτηριστικά του ηγέτη-διευθυντή κατευθύνει τη σχολική μονάδα στο να επιτελέσει σωστά τη λειτουργία της και να καταστούν όλα τα μέλη της, εκπαιδευτικοί και μαθητές, αποτελεσματικά.

Η εκπαίδευση αποτελούσε τη βασική επιδίωξη του ελληνικού κράτους, ήταν η βασική του αποστολή αφού είχε την πλήρη εποπτεία της, καθώς μέσω αυτής μπορούσε να ασκήσει την πολιτική του. Στόχος της πολιτείας ήταν η κοινωνικοποίηση των παιδιών, για αυτό και η

ένταξη στο σχολικό περιβάλλον γίνονταν από τη νηπιακή ηλικία. Έτσι, διαπιστώνεται ότι ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν καθαρά συγκεντρωτικός. Ωστόσο, με τη συνταγματική αναθεώρηση του 2019 γίνεται προσπάθεια να αρθεί αυτός ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας και οι αποφάσεις να παίρνονται μέσα στην ίδια σχολική μονάδα και όχι από τον έλεγχο της πολιτείας και των διάφορων οργάνων της. Έτσι, το σχολείο γίνεται πιο ελεύθερο, δίνονται εκείνες οι εξουσίες στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν οι ίδιοι να αποφασίζουν τα εκπαιδευτικά βοηθήματα που χρειάζονται για την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου και η σχολική μονάδα πλέον αξιολογείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Με τον τρόπο αυτό η σχολική μονάδα ανεξαρτητοποιείται και γίνεται πιο ευέλικτη και αποδοτική.

5 ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Έρευνα

5.1 Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι η ποσοτική και για το λόγο ότι είναι η καταλληλότερη για κοινωνική έρευνα (Κυριαζή, 2001· Ghauri, Gronhauge, & Kristianslund, 1995), αλλά και γιατί περιλαμβάνει ερωτήματα, απαντήσεις και αριθμητικά δεδομένα που είναι από την αρχή καθορισμένα (Creswell, 2011). Με την ποσοτική μέθοδο υπάρχει η γρηγορότερη συγκέντρωση και επεξεργασία των δεδομένων μέσα από την στατιστική ανάλυση αλλά και για τη διασφάλιση των εργαλείων που ελέγχουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και υπάρχει η σύγκριση με όλες τις άλλες έρευνες (Creswell, 2011). Με τη συγκεκριμένη μέθοδο γίνεται η συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων και εμφανίζονται συμπεράσματα με την επαγωγική μέθοδο, που σχολιάζουν και συνοψίζουν τις επικρατέστερες τάσεις τη δεδομένη στιγμή στην εκπαίδευση (Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό Πακέτο SPSS 21.0. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις, συσχετίσεις απλής γραμμικής συσχέτισης Pearson, καθώς και συγκρίσεις μέσω όρων με το στατιστικό κριτήριο ανάλυσης της διακύμανσης Anova oneway.

5.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της μελέτης αυτής είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Λαρίσης σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει ένας ηγέτης μιας σχολικής μονάδας ώστε να κριθεί ο τρόπος διοίκησής της ως αποτελεσματικός.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της παρούσας μελέτης τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν είναι τα εξής:

1) Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά-προσόντα που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής μίας πρωτοβάθμιας σχολικής μονάδας ώστε η διοίκησή της να κριθεί ως αποτελεσματική;

2) Ποιες είναι οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ο διευθυντής μίας πρωτοβάθμιας σχολικής μονάδας ώστε να ηγηθεί με αποτελεσματικό τρόπο;

3) Πώς συσχετίζονται οι δημογραφικοί παράγοντες με το στυλ διοίκησης της πρωτοβάθμιας σχολικής μονάδας;

5.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες θεωρούνται καταλληλότερες για τη συλλογή δεδομένων επειδή απαντώνται ευκολότερα και επιτρέπεται η συγκέντρωση και ανάλυση αριθμητικών δεδομένων (Creswell, 2011). Οι ερωτήσεις έγιναν με όσο το δυνατό σαφή διατύπωση, σε απλή γλώσσα για την αποφυγή ασαφών και αρνητικά διατυπωμένων ερωτήσεων, που η απάντησή δεν χρειάζεται απαραίτητες γνώσεις (Robson, 2007). Τα δεδομένα της έρευνας, λεκτικά και αριθμητικά, συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου που παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα I, και απαρτίζεται από τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος των ερωτήσεων σχετίζεται με τα αφορά τα γενικά και δημογραφικά στοιχεία των ατόμων που επέλεξαν να πάρουν μέρος στην έρευνα και αποτελούν τις ελεγχόμενες μεταβλητές της έρευνας, διότι περιέχουν ερωτήσεις σχετικές με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, εάν διαθέτουν και άλλο πτυχίο, τη σχέση εργασίας και τα χρόνια υπηρεσίας.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 11 ερωτήσεις και διερευνά τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να διοικεί μια σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα διερευνώνται τα μορφωτικά επίπεδα που πρέπει να έχει ως χαρακτηριστικά διοίκησης, η εμπειρία του, η γνώση της επικείμενης νομοθεσίας, η διαχείριση των οικονομικών και οι ηγετικές ικανότητές του. Οι ερωτήσεις αυτές δίνονται σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Το τρίτο και τελευταίο μέρος του

ερωτηματολογίου αποτελείται από 17 ερωτήσεις κλειστού τύπου και διερευνά τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ο διευθυντής μίας πρωτοβάθμιας σχολικής μονάδας ώστε να μπορέσει να ηγηθεί με αποτελεσματικό τρόπο.

5.4 Το δείγμα της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε ένα αρκετά αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού επειδή διαθέτει κοινά χαρακτηριστικά με αυτόν και μπορεί να προσδιορίσει ακριβώς τις απόψεις και τις στάσεις του γενικού πληθυσμού (Παρασκευόπουλος, 1993). Ως δείγμα της έρευνας εννοείται το μέρος του πληθυσμού που μπορεί να συμμετάσχει σ' αυτήν και αποτελείται από τους υποψήφιους που έχουν επιλεγεί για να αποτελέσουν το δείγμα που έχει δημιουργηθεί (Bryman, 2015). Η επιλογή του δείγματος είναι βασικό κομμάτι της έρευνας, αφού πρέπει να είναι η ενδεικτική αντιπροσωπευτική μικρογραφία του ευρύτερου πληθυσμού και ως μιας από τις βασικές παραμέτρους της εγκυρότητας της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στην συγκεκριμένη έρευνα, το δείγμα περιλαμβάνει 72 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και των τριών τύπων σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου και ΕΠΑΛ, προκειμένου να ερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις τους για το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά 150 ερωτηματολόγια από τα οποία απαντήθηκε ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 48%, ενώ από το συνολικό αριθμό των 1211 εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2019-2020 στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό που απάντησε ανέρχεται σε 5,95%.

Η επιλογή των ερωτηθέντων έγινε βάση των κοινών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων με τον ευρύτερο πληθυσμό, τα οποία μπορούν να μελετηθούν για να μπορέσει να γίνει η γενίκευση των αποτελεσμάτων από τα στοιχεία που θα προκύψουν. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο προέκυψε από τα αρχεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφορά τα Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και τα ΕΠΑΛ της αρμοδιότητάς της. Η δειγματοληψία που έγινε ήταν τυχαία, βολική με τη χρήση πινάκων τυχαίων αριθμών καθώς αποτελεί τον ενδεδειγμένο τρόπο για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, εφόσον με αυτό τον τρόπο ο κάθε εκπαιδευτικός και κάθε τοποθεσία μπορεί να επιλεγεί και να

συμπεριληφθεί στο δείγμα (Creswell, 2011). Άρα αυτό που συμπεραίνουμε είναι πως το δείγμα θα διαμορφωθεί με τυχαίο τρόπο και οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί έχουν ακριβώς τις πιθανότητες να επιλεγούν ως δείγμα (Ζαφειρόπουλος, 2005).

5.5 Η ερευνητική διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο το οποίο είναι αναρτημένο στο Παράρτημα Ι , πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Είχε σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωσή του, και η συλλογή δεδομένων και απαντήσεων έγιναν με τον ηλεκτρονικό τρόπο. Πραγματοποιήθηκε η τήρηση για τους κανόνες δεοντολογίας από την πλευρά της ερευνήτριας και έγιναν με απόλυτη προσοχή καθώς και δεν υπήρξε παρέμβαση πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, εφόσον δόθηκαν οι απαιτούμενες διευκρινήσεις στους ενδιαφερόμενους και η δημιουργία του ερωτηματολογίου έγινε με όλες τις προδιαγραφές. Πριν τη γενική αποστολή του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε η διαδικασία πιλοτικής εφαρμογής σε 6 εκπαιδευτικούς, η επιλογή των οποίων βασίστηκε στην ομοιογένεια με το δείγμα της τελικής έρευνας, στην οποία δεν συμπεριλαμβάνονται οι πιλοτικές απαντήσεις.

Η πιλοτική έρευνα στοχεύει στον έλεγχο για την αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου, καθώς δοκιμάζεται στην πράξη, και τα όποια προβλήματα μπορεί να προκύψουν, εντοπίζονται και διορθώνονται πριν φτάσουν στην τελική του χρήση (Παρασκευόπουλος, 1993). Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν προέκυψαν λειτουργικά λάθη όπως ασάφειες ή δυσκολία στην κατανόηση, ωστόσο, έγιναν ορισμένες διευκρινήσεις επί του θέματος, ενώ το θέμα της έρευνας φάνηκε πολύ ενδιαφέρον.

5.6 Αποτελέσματα της έρευνας

5.6.1 Δημογραφικά στοιχεία

Πίνακας 6: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

		<i>Συχνότητες</i>	<i>Ποσοστά</i>
Φύλο	Άνδρας	22	30,6%
	Γυναίκα	50	69,4%
Μορφωτικό επίπεδο	Κάτοχος Πτυχίου	30	41,7%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου	40	55,6%
	Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου	2	2,8%
	Ωρομίσθιος	16	22,2%
Σχέση εργασίας	Αναπληρωτής	35	48,6%
	Μόνιμος	21	29,2%
Δεύτερο Πτυχίο	Ναι	15	20,8%
	Όχι	57	79,2%

Σύμφωνα με τον πίνακα 6, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 72 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 22 ήταν άνδρες (30,6%) και οι 50 ήταν γυναίκες (69,4%). Αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, το 41,7% του δείγματος ήταν κάτοχος πτυχίου, το 55,6% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 2,8% ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου. Ως προς τη σχέση εργασίας τους, το 48,6% ήταν αναπληρωτές, το 29,2% ήταν μόνιμοι και το 22,2% ήταν ωρομίσθιοι. Επίσης, το 20,8% κατείχε δεύτερο πτυχίο, ενώ το 79,2% όχι.

Πίνακας 7: Ηλικία και Προϋπηρεσία των συμμετεχόντων

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ηλικία	68	33	23	56	34,21	7,55
Προϋπηρεσία	72	33	0	33	6,97	6,77

Με βάση το πίνακα 7, η ηλικία των συμμετεχόντων κατά μέσο όρο ήταν 34 έτη ($Mean=34,21$ $Std. Deviation=7,55$) με μικρότερη ηλικία τα 23 έτη ($Minimum=23$ και

μεγαλύτερη τα 56 έτη (*maximum*=56). Ως προς τη προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, αυτή βρέθηκε να είναι κατά μέσο όρο 7 έτη (*Mean*=6,97 *Std. Deviation*=6,77) με τη μικρότερη να είναι τα 0 έτη (*Minimum*=0) και μεγαλύτερη τα 33 έτη (*maximum*=33)

5.6.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τα προσόντα και το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προσόντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Κάτοχος δεύτερου τίτλου σπουδών	72	1	5	3,63	1,156
2. Να είναι πιστοποιημένος γνώστης Η/Υ	72	1	5	4,14	,877
3. Να είναι πιστοποιημένος γνώστης ξένων γλωσσών	72	1	5	3,96	,956
4. Να έχει διδακτική εμπειρία	72	1	5	4,42	,746
5. Να έχει προηγούμενη διοικητική εμπειρία	72	1	5	4,24	,760
6. Να γνωρίζει την κείμενη νομοθεσία λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας	72	1	5	4,46	,730
7. Να διαχειρίζεται λογικά τους οικονομικούς πόρους για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας	72	1	5	4,53	,649
8. Να διαθέτει ηγετικές ικανότητες	72	1	5	4,32	,766

Με βάση το πίνακα 8, κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας πρέπει να διαχειρίζεται λογικά τους οικονομικούς πόρους για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, να γνωρίζει την κείμενη νομοθεσία λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, να έχει προηγούμενη διοικητική και διδακτική εμπειρία και να διαθέτει ηγετικές ικανότητες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο διευθυντής πρέπει επίσης να είναι πιστοποιημένος γνώστης ξένων γλωσσών κι πιστοποιημένος γνώστης Η/Υ. Ωστόσο δεν θεώρησαν τόσο σημαντική τη κατοχή δεύτερου τίτλου σπουδών.

Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1) Ο διευθυντής πρέπει να είναι ηγέτης μέσα στη σχολική μονάδα	71	1,00	5,00	3,90	,83
2) Η ηγεσία είναι μονοδιάστατη μέσα στη σχολική μονάδα	71	1,00	5,00	2,50	1,25
3) Ο διευθυντής πρέπει δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε μέσα στη σχολική μονάδα να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του	72	1,00	5,00	4,51	,69
4) Ο διευθυντής πρέπει να έχει μία πολυδιάστατη προσωπικότητα	72	1,00	5,00	4,27	,79
5) Ο διευθυντής πρέπει να είναι επικοινωνιακός	72	1,00	5,00	4,52	,64
6) Ο διευθυντής πρέπει να εμπνέει τους διδάσκοντες του σχολείου του	72	1,00	5,00	4,56	,68
7) Ο διευθυντής πρέπει να επιλύει μόνος του να αναφερόμενα προβλήματα της σχολικής μονάδας που διοικεί	72	1,00	5,00	2,77	1,31
8) Ο διευθυντής πρέπει να λογοδοτεί για τις αποφάσεις που λαμβάνει	72	1,00	5,00	3,76	1,19
9) Ο διευθυντής πρέπει να επιδιώκει την υπακοή των υφισταμένων του	72	1,00	5,00	3,06	1,28
10) Ο διευθυντής πρέπει να μεταβιβάζει τις εξουσίες στους υφισταμένους του	72	1,00	5,00	3,62	1,01
11) Ο διευθυντής πρέπει να εστιάζει στον άνθρωπο, να καινοτομεί, να πρωτοτυπεί, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό	72	1,00	5,00	4,52	,67
12) Ο διευθυντής πρέπει να συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα	72	1,00	5,00	4,50	,71
13) Ο διευθυντής πρέπει να δίνει τα κατάλληλα κίνητρα στους υφισταμένους του για να προωθούνται καινοτομίες στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας	71	1,00	5,00	4,53	,67
14) Ο διευθυντής πρέπει να εκφράζει ανοιχτά τα συναισθήματα και τις ανησυχίες του προς τους συναδέλφους του	72	1,00	5,00	4,16	,83

15)Ο διευθυντής πρέπει να διαμορφώνει τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να επιδιώκονται οι τιθέμενοι εκπαιδευτικοί και διοικητικοί στόχοι της σχολικής του μονάδας	72	1,00	5,00	4,40	,66
16) Ο διευθυντής πρέπει να αποδέχεται τα λάθη του	72	1,00	5,00	4,40	,79
17) Ο διευθυντής πρέπει να είναι εμπνευστής και καθοδηγητής	72	1,00	5,00	4,51	,69
Valid N (listwise)	70				

Σύμφωνα με το πίνακα 9 οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι ηγέτης στη σχολική μονάδα ($Mean=3,90$ $Std. Deviation=0,88$). Συμφωνούν μάλιστα στην άποψη ότι ο διευθυντής πρέπει δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε μέσα στη σχολική μονάδα να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του ($Mean=4,51$ $Std. Deviation=0,69$), να εμπνυχώνει τους διδάσκοντες του σχολείου του ($Mean=4,56$ $Std. Deviation=0,68$), να είναι επικοινωνιακός ($Mean=4,52$ $Std. Deviation=0,64$) και να διαθέτει μια πολυδιάστατη προσωπικότητα ($Mean=4,27$ $Std. Deviation=0,79$). Επίσης, αναφέρουν ότι πρέπει να εστιάζει στον άνθρωπο, να καινοτομεί, να πρωτοτυπεί, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό ($Mean=4,52$ $Std. Deviation=0,67$) και να συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα ($Mean=4,50$ $Std. Deviation=0,71$).

Επιπλέον, δηλώνουν ότι πρέπει να δίνει τα κατάλληλα κίνητρα στους υφισταμένους του για να προωθούνται καινοτομίες στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας ($Mean=4,53$ $Std. Deviation=0,67$), να εκφράζει ανοιχτά τα συναισθήματα και τις ανησυχίες του προς τους συναδέλφους του ($Mean=4,16$ $Std. Deviation=0,83$), να διαμορφώνει τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να επιδιώκονται οι τιθέμενοι εκπαιδευτικοί και διοικητικοί στόχοι της σχολικής του μονάδας ($Mean=4,40$ $Std. Deviation=0,66$), να αποδέχεται τα λάθη του ($Mean=4,40$ $Std. Deviation=0,79$) και να είναι εμπνευστής και καθοδηγητής ($Mean=4,51$ $Std. Deviation=0,69$).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί κράτησαν μια ουδέτερη στάση στην δηλώσεις ότι ο διευθυντής πρέπει να επιλύει μόνος του να αναφερόμενα προβλήματα της σχολικής μονάδας που διοικεί ($Mean=2,77$ $Std. Deviation=1,31$) ότι πρέπει να λογοδοτεί για τις αποφάσεις που λαμβάνει ($Mean=3,76$ $Std. Deviation=1,19$), ότι πρέπει να επιδιώκει την υπακοή των υφισταμένων του ($Mean=3,06$ $Std. Deviation=1,28$) και να μεταβιβάζει τις εξουσίες στους

υφισταμένους του ($Mean=3,62$ $Std. Deviation=1,01$). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η ηγεσία στη σχολική μονάδα είναι μονοδιάστατη ($Mean=2,50$ $Std. Deviation=1,25$).

5.6.3 Διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Πίνακας 10: Συσχετίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προσόντα και το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας με την ηλικία και τη προϋπηρεσία τους.

	1	2	3	4
1. Ηλικία	1	,661**	,201	,033
2. Προϋπηρεσία	-	1	-,011	-,074
3. Απόψεις για τα προσόντα που πρέπει να έχει ο διευθυντής	-	-	1	,671**
4. Απόψεις για το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη	-	-	-	1

Στον πίνακα 10 παρουσιάζεται ο έλεγχος απλής γραμμικής συσχέτισης Pearsonr. Με βάση τα αποτελέσματα δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των απόψεων τους για τα προσόντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας ($r=0,201$ $Sig=0,100$) αλλά και το ρόλο του ως ηγέτη στο σχολικό χώρο ($r=0,033$ $Sig=0,788$). Επίσης, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των απόψεων τους για τα προσόντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας ($r=-0,011$ $Sig=0,927$) αλλά και το ρόλο του στη σχολική μονάδα ($r=-0,074$ $Sig=0,537$).

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης Anovaoneway με εξαρτημένες μεταβλητές τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προσόντα και το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις για τα προσόντα που πρέπει να έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ($df=2$ $F=6,66$ $Sig=0,002$) και για το ρόλο του ($df=2$ $F=7,37$ $Sig=0,001$) ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο

του διευθυντή ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, ανάλογα με το εάν κατέχουν η όχι δεύτερο πτυχίο ($df=1$ $F=7,30$ $Sig=0,009$).

Πίνακας 11: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα προσόντα και το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας με την ηλικία και τη προϋπηρεσία τους.

<i>Ανεξάρτητες Μεταβλητές</i>	<i>Εξαρτημένες Μεταβλητές</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Φύλο	Απόψεις για τα προσόντα που πρέπει να έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	1	4,27	,052
	Απόψεις για το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας	1	3,09	,083
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Απόψεις για τα προσόντα που πρέπει να έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	2	6,66	,002
	Απόψεις για το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας	2	7,37	,001
Δεύτερο Πτυχίο	Απόψεις για τα προσόντα που πρέπει να έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	1	1,78	,186
	Απόψεις για το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτης της σχολικής μονάδας	1	7,30	,009
Σχέση Εργασίας	Απόψεις για τα προσόντα που πρέπει να έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	2	,265	,768
	Απόψεις για το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας	2	1,21	,303

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη διεξαγωγή της έρευνας διαπιστώθηκε ότι από τη μελέτη των δημογραφικών χαρακτηριστικών διαπιστώνεται η μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών (69,4%), έναντι των αντρών και αυτή η διαπίστωση συνάδει με την ευρύτερη ομολογία εφόσον οι γυναίκες είναι πιο πολλές στην εκπαίδευση (Αντωνίου, 2015 · Αποστολοπούλου, 2016). Το μορφωτικό επίπεδο του μεγαλύτερου ποσοστού των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ εξειδικευμένοι και πλέον δεν κατέχουν μόνο έναν τίτλο σπουδών αλλά βελτιώνουν την εκπαίδευσή τους με την απόκτηση μεταπτυχιακού. Αυτό διαπιστώνεται και από το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 79,2% δεν κατέχει δεύτερο τίτλο σπουδών. Ως προς τη σχέση εργασίας τους το 48,6% είναι αναπληρωτές. Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων ο μέσος όρος είναι τα 34 έτη, με μικρότερη ηλικία τα 23 έτη και μεγαλύτερη τα 56 έτη ενώ ο μέσος όρος των ετών της επαγγελματικής προϋπηρεσίας είναι τα 7 έτη, με τη μικρότερη να είναι τα 0 έτη και μεγαλύτερη τα 33 έτη.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προσόντα και το ρόλο που πρέπει να έχει ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, διαπιστώθηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς ο πιο σημαντικός παράγοντας για έναν διευθυντή είναι να διαχειρίζεται λογικά τους οικονομικούς πόρους για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κατά σειρά προτεραιότητας μετά οι εκπαιδευτικοί έθεσαν ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες είναι να γνωρίζει την κείμενη νομοθεσία λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας, να έχει προηγούμενη διοικητική και διδακτική εμπειρία, να διαθέτει ηγετικές ικανότητες, να είναι πιστοποιημένος γνώστης ξένων γλωσσών κι πιστοποιημένος γνώστης Η/Υ. Λιγότερο σημαντικός παράγοντας προσόντων για τον διευθυντή οι εκπαιδευτικοί έθεσαν την κατοχή δεύτερου τίτλου σπουδών.

Έτσι για τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής πρέπει να είναι ηγέτης μέσα στη σχολική μονάδα και από αυτή του την ιδιότητα θα πρέπει να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης έργο του είναι να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, να είναι επικοινωνιακός και να διαθέτει μια πολυδιάστατη προσωπικότητα, η οποία θα τον βοηθήσει να εστιάζει στον άνθρωπο. Άλλα προσόντα του διευθυντή για τους εκπαιδευτικούς είναι να είναι καινοτόμος, πρωτότυπος, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό. Όλα αυτά θα τα επιτύχει δίνοντας τα κατάλληλα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς ώστε και αυτοί με τη σειρά τους να είναι καινοτόμοι. Επίσης θα πρέπει να

εκφράζει ανοιχτά τα συναισθήματα και τις ανησυχίες του προς τους συναδέλφους του, να διαμορφώνει τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να επιδιώκονται οι τιθέμενοι εκπαιδευτικοί και διοικητικοί στόχοι της σχολικής του μονάδας, να αποδέχεται τα λάθη του και να είναι εμπνευστής και καθοδηγητής.

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν άποψη όσον αφορά ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιλύει μόνος του να αναφύομενα προβλήματα της σχολικής μονάδας που διοικεί, να λογοδοτεί για τις αποφάσεις που λαμβάνει, να επιδιώκει την υπακοή των υφισταμένων του και να μεταβιβάζει τις εξουσίες στους υφισταμένους του. Αντίθετα, δεν θεωρούν ότι η ηγεσία στη σχολική μονάδα είναι μονοδιάστατη.

Επίσης, από την έρευνα δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και των απόψεων τους για τα προσόντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και το ρόλο του ως ηγέτη στο σχολικό χώρο. Ούτε προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των απόψεων τους για τα προσόντα και το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Όμως, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις για τα προσόντα που πρέπει να έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και για το ρόλο του ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και με το εάν κατέχουν η όχι δεύτερο πτυχίο.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου ηλεκτρονικά, λόγω των έκτακτων μέτρων που παρήχθησαν εξαιτίας της πανδημίας. Αρχικά είχε σχεδιαστεί από την ερευνήτρια να δοθούν τα ερωτηματολόγια δια ζώσης σε εκπαιδευτικούς όλων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και όλων των ειδικοτήτων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος για να είναι πιο έγκυρα τα αποτελέσματα.

Επομένως, λόγω της προσωπικής ανωνυμίας και της μη εγγραφής του εκάστοτε σχολείου που υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός του δείγματος, δεν μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι απαντήθηκαν από εκπροσώπους όλων των σχολείων. Αλλά και το ίδιο το δείγμα δεν είναι πάρα πολύ μεγάλο για να δικαιολογεί μια γενίκευση των συμπερασμάτων. Ένας άλλος περιορισμός μπορεί να θεωρηθεί και η συγγραφή του ίδιου του ερωτηματολογίου, εφόσον βασίζεται σε ξενόγλωσσα κείμενα, και πιθανόν η απόδοσή τους στα ελληνικά να μην ήταν κατανοητή από όλους. Προβληματισμό αποτελεί και το γεγονός κατά πόσο οι απαντήσεις ήταν ειλικρινείς από όλους και δεν δόθηκαν βεβιασμένα και πρόχειρα.

Μελλοντικές προτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα ασχολήθηκε με τις απόψεις και αντιλήψεις 203 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο ποσοτικό της μέρος και αναφέρθηκε στην κατανόηση ορισμών της εκπαίδευσης, της διοίκησης κλπ., στο πρώτο μέρος της. Συνδυαστικά λοιπόν, εκπονείται μια έρευνα στην οποία είναι πολύ σημαντικό να κατανοηθεί η σημασία της ηγεσίας και της διοίκησης σχετικά με την εκπαίδευση. Οι ερωτώμενοι ήταν μόνο εκπαιδευτικοί και μια πρόταση είναι να διερευνηθούν και οι απόψεις των ίδιων των διευθυντών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεδομένου της μικρής ελληνικής αλλά και ξένης βιβλιογραφίας σχετικής με το υπό διερεύνηση θέμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ahmad S., (2002), “The importance of recruitment and selection process for sustainability of total quality management”, *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 19, issue 5, p.p. 540-550
2. Baker, B. & Cooper, B. (2005), ‘Do Principals With Stronger Academic Backgrounds Hire Better Teachers? Policy Implications for Improving High-Poverty Schools’. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 449-479.
3. Bahadur, W., Amir, B., Waheed, Z., & Abdul Nasir, K. (2017), ‘Multiple-oriented leadership behavior and school performance: A Multiple-case study’. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 5(2), 25-41.
4. Bosah, Ifeoma & Bosah, Humphrey & Onyekachukuwu., (2014), ‘The leadership role expectations of primary school head-teachers in making the school child friendly’.
5. Collins, J. (2001). *Level 5 Leadership: The triumph of Humility and Fierce Resolve*. *Harvard Business Review*, pp.66-69
6. Crow, G. (2006), ‘Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization’. *Journal of Educational Administration*. 44(4), 310-325.
7. Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
8. Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1994)

9. Cohen, L., & Manion, L. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
10. Egekvist, U. E., Lyngdorf, N. E., & Du, X.-Y. (2017), 'Internationalization in schools— Perspectives of school leaders'. *International Journal of Educational Research*, 83, 20-31. doi:10.1016/j.ijer.2017.02.009
11. Ellili-Cherif, M., Romanowski, M. H., & Nasser, R. (2012), All that glitters is not gold: Challenges of teacher and school leader licensure licensing system in Qatar. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 471-481. doi:10.1016/j.ijedudev.2011.11.010
12. Giossi, S. (2011), 'Recognizing dimensions of effective leadership in a lifelong learning world'. Στο Β. Καραβάκου (επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
13. HeiBenberger, P. (2016), 'Leadership for primary schools: An examination of innovation within an Austrian educational context'. *Global Education Review*, 3(1). 148-163
14. Kim, S. & Kim, E. (2005), 'Profiles of School Administrators in South Korea. A Comparative Perspective'. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 289-310.
15. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006), 'Seven strong claims about successful school leadership'. Nottingham: National College of School Leadership.
16. Marzano, R. J., & Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Alexandria

17. Mestry, R., Moonsammy-Koopasammy, I., & Schmidt, M. (2013), 'The instructional leadership role of primary school principals'. *Education as Change*, 17(1), S49- S64.
18. Montana, P. J., & Charnov, B. H. (1993). *Management*. Barron's Educational Series.
19. Murtedjo, & Suharningsih (2018), 'The role of principal in optimizing school climate in primary schools'. *Journal of Physics: Conference Series*, 953, 012179. doi:10.1088/1742-6596/953/1 /012179
20. Piaw, C. Y., & Don, Z. M. (2014), 'Predictors of Multiple Intelligence Abilities for Malaysian School Leaders'. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 5164-5168. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1093
21. Piaw, C. Y., & Ting, L. L. (2014), 'Are School Leaders Born or Made? Examining Factors of Leadership Styles of Malaysian School Leaders'. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 5120-5124. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1084
22. Quong, T. (2006), 'Asking the hard questions: being a beginning principal in Australia'. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 376-388.
23. Rehman, A., Khan, M. I., Waheed, Z. (2019), 'School Heads' Perceptions About Their Leadership Styles', *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 138-153.
24. Sekaran, U., & Bougie, R. (2010). *Research methods for business* (5th ed.). UK: John Wiley & Sons Ltd. Sallis, E. (1993). *Total Quality Management in Education* (3rd ed.). UK: Abingdon.
25. Sallis, E. (2005). *Total Quality Management in Education*. New York: Routledge.
26. Sallis, E. (2014). *Total quality management in education*. New York: Routledge.
- Sergiovanni, T. (1994). *Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory*. *Educational administration quarterly*, 30(2), 214-226.

27. Shaked, H., & Schechter, C. (2016), 'Systems thinking among school middle leaders'. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 699-718.
28. Shirrell, M., & Spillane, J. P. (2019), 'Opening the door: Physical infrastructure, school leaders' work-related social interactions, and sustainable educational improvement'. *Teaching and Teacher Education*. doi:10.1016/j.tate.2019.05.012
29. Spillane, J. P. (2005), 'Primary school leadership practice: how the subject matters'. *School Leadership & Management*, 25(4), 383-397. doi:10.1080/13634230500197231
30. Tatlah, I. A., & Iqbal, M. Z. (2012), 'Leadership Styles and School Effectiveness: Empirical Evidence from Secondary Level'. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 790-797. doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.474
31. Tomlinson, H. (2004), 'Educational Leadership: Personal growth for professional development'. London: SAGE Publications.
32. Wildy, H. & Clarke, S. (2008), 'Principals on L-plates: rear view mirror reflections'. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 727-738.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

33. Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα, εκδόσεις Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
34. Αδάμος, Α. (2014). *Ικανότητες Απόδοσης των Ηγετών Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και Συσχέτισή τους με Χαρακτηρολογικές Παραμέτρους*. Διδακτορική διατριβή Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη
35. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Λήψη Αποφάσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ.

- Χαλκιώτης (Επιμ.), Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμ. Α, σελ. 71-114).
Πάτρα, εκδόσεις ΕΑΠ.
36. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008β). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα, εκδόσεις Ίων.
37. Αναγνωστοπούλου Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61-62, 252- 262.
38. Ανδρεαδάκης, Ν., &Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, 15(57), 5-30. Ανακτήθηκε 15-2-2020 από ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/208/153
39. Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Αθήνα, εκδόσεις Νέα Σύνορα - Α. Λιβάνη.
40. Ανδρής, Ε. (2020). *Η αναγκαιότητα ανάπτυξης των διευθυντικών στελεχών των εκπαιδευτικών μονάδων της Β΄ βάθμιας εκπαίδευσης. Μια εμπειρική μελέτη: οι στάσεις-αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων της Β΄ βάθμιας εκπαίδευσης της Β΄ Αθήνας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
41. Αντωνίου, Δ. (2015). Διερεύνηση της Συνεργατικής Κουλτούρας σε Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών και του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Διπλωματική εργασία. Πάτρα, ΕΑΠ.
42. Γιαννούλη, Κ. (2017). *Η ανίχνευση κινήτρων των διευθυντών σχολικών μονάδων για την κάλυψη της θέσης του σχολικού ηγέτη και η συμβολή τους στην αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Μία εμπειρική έρευνα*. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες 24 - 26 Νοεμβρίου 2017 Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη, σελ. 82-94.

43. Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
44. Γναρδέλλης, Χ., (2003). *Εφαρμοσμένη Στατιστική*. Αθήνα. Εκδόσεις, Παπαζήση.
45. Δημητρόπουλος, Αν. (2004). *Συνταγματικά Δικαιώματα-Παραδόσεις Συνταγματικού Δικαίου*, τόμ. Γ'. Αθήνα, εκδόσεις Σάκκουλας Α.Ε.
46. Ευαγγελόπουλος, Σ. (1988). *Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
47. Ευαγγέλου, Φ. (2013). Ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή ως ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο στο Γεωργογιάννης, Π. (2014), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*. Πρακτικά συνεδρίου, Πάτρα.
48. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, (2013). Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδική. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
49. Ζαβλάνος, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα, εκδόσεις Έλλην.
50. Θεοφιλίδη, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.
51. Ιορδανίδης, Ι. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 123-157). Θεσσαλονίκη, εκδόσεις ΠΑΜΑΚ.
52. Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα. εκδόσεις Κλειδάριθμος.
53. Καραγιαννάκη, Δ. (2014). *Ηγεσία: Θεωρία, μοντέλα και σύγχρονες τάσεις*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
54. Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο Αιώνες Μεταρρυθμιστικών Προσπαθειών*. Αθήνα, εκδόσεις Κριτική.

55. Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113.
56. Κρεμιάδη, Θ., & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*, Αθήνα:, εκδόσεις Οικονομική Βιβλιοθήκη.
57. Κολοβός, Σ. (2016). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
58. Κώτση, Κ. (2000). Νομοθεσία για τη διοίκηση και λειτουργία της εκπαίδευσης. Αθήνα. *Εκπαιδευτική Νομοθεσία*, 2.
59. Λεμονή Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 1(3), 165-182.
60. Μπουζάκης, Σ. (1999). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
61. Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Το ολόημερο νηπιαγωγείο: τάσεις και προοπτικές. Το ολόημερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε άλλες 12 χώρες*. Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
62. Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ., (2012). Αντιλήψεις και στάσεις των διευθυντικών στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διοικητική λειτουργία του ελέγχου. Μελέτη περίπτωσης : Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2, 109-133.
63. Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
64. Παύλου, Ν. (2015). Τα στελέχη της εκπαίδευσης. Ο διευθυντής εκπαίδευσης και ο διευθυντής σχολείου. Διδακτορική διατριβή.
65. Πουλής, Π. (2012). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Σάκκουλας.

66. Πουλής, Π. (1999). Δίκαιο της εκπαίδευσης. Αθήνα, εκδόσεις Σάκκουλας.
67. Προβατά, Α., & Προβατά, Μ., (2010). Θεωρίες Διοίκησης, και στυλ Σχολικής Διοίκησης, στο Bakaym E., Kalem, G., Slavik, M., (2010), *Σχολική Διοίκηση Μέσω Έργων, Εκπαιδευτικό Υλικό για διευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης*, European Commission, Lifelong Learning Programme.
68. Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα, εκδόσεις Πανεπιστήμιο Αθηνών.
69. Στέφος, Ι., (2007). *Ο ρόλος των Διευθυντών σχολικών μονάδων και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες: Μια εμπειρική έρευνα στο νομό Ιωαννίνων*. Πρακτικά συνεδρίου, Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα.
70. Τίγκας, Ι. (2018). Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών για την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης". Πρακτικά του 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον», Πάτρα, 23-25 Νοεμβρίου.
71. Τίγκας, Ι. (2019). Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας". Ι.Α.Κ.Ε. Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, 5ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο *Η διεπιστημονικότητα ως γνωστική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση*, Ηράκλειο 5-7 Απριλίου
72. Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. (2007), *Οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα, εκδόσεις Rosili.
73. Τσατσούλη, Α. (2017). *Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας*. Διπλωματική εργασία. Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
74. Τσιαφίλλη, Χ., Παπαλόη, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). *Η αυθεντικότητα του διευθυντή και η σημασία της σε σχολικό πλαίσιο*. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού

Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες 24 - 26 Νοεμβρίου 2017 Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη, σελ. 309-320.

75. Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, στο Α. Καψάλης, *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
76. Χατζηστεφανίδης, Θ.Δ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821- 1986)*. Αθήνα, εκδόσεις Παπαδήμας.
77. Χρίστου, Ε. (2010). *Ηγεσία και Διεύθυνση στην Εκπαίδευση: Εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες της Κύπρου*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
78. Χυτήρης, Λ., (1996). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. 2^η έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις Interbooks.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Ερωτηματολόγιο

Α΄ μέρος: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο

Ανδρας	<input type="checkbox"/>
Γυναίκα	<input type="checkbox"/>

2. Σημειώστε την ηλικία σας

3. Επίπεδο Εκπαίδευσης

Κάτοχος 1 ^{ος} πτυχίου	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος μεταπτυχιακού	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος διδακτορικού	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος 2ου τίτλου σπουδών	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος 2ου μεταπτυχιακού	<input type="checkbox"/>

4. Σχέση εργασίας

Αναπληρωτής	<input type="checkbox"/>
Μόνιμος	<input type="checkbox"/>
Ωρομίσθιος	<input type="checkbox"/>

5. Σημειώστε την προϋπηρεσία σας:

Β' μέρος: Χαρακτηριστικά ενός διευθυντή για την διοίκηση της σχολικής μονάδας

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Να είναι κάτοχος 2ου τίτλου σπουδών					
2. Να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος					
3. Να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος με συνάφεια στη διοίκηση					
4. Να είναι πιστοποιημένος γνώστης Η/Υ					
5. Να είναι πιστοποιημένος γνώστης ξένων γλωσσών					
6. Να έχει διδακτική εμπειρία					
7. Να έχει προηγούμενη διοικητική εμπειρία					
8. Να γνωρίζει την κείμενη νομοθεσία λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας					
9. Να διαχειρίζεται λογικά τους οικονομικούς πόρους για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας					
10. Να διαθέτει ηγετικές ικανότητες					
11. Να έχει παρακολουθήσει σεμινάρια διοίκησης σχολικών μονάδων;					

Γ' μέρος: Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας

1. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής μπορεί να είναι ηγέτης μέσα στη σχολική μονάδα;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

2. Θεωρείτε ότι η ηγεσία είναι μονοδιάστατη μέσα στη σχολική μονάδα;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

3. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις ώστε μέσα στη σχολική μονάδα να καλλιεργείται η συνεργασία, η ομόνοια και η επικοινωνία μεταξύ των υφισταμένων του;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

4. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να έχει μία πολυδιάστατη προσωπικότητα;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

5. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να είναι επικοινωνιακός;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

6. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να εμπνυχώνει το σύλλογο διδασκόντων;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

7. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιλύει μόνος του να αναφερόμενα προβλήματα της σχολικής μονάδας που διοικεί;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

8. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να μην λογοδοτεί σε κανέναν για τις αποφάσεις που λαμβάνει;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

9. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να επιδιώκει την υπακοή των υφισταμένων του;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

10. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να μεταβιβάζει τις εξουσίες στους υφισταμένους του;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

11. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να εστιάζει στον άνθρωπο, να καινοτομεί, να πρωτοτυπεί, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις πράττοντας το σωστό;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

12. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής ευθύνεται για τη δημιουργία σκοπού, κατάλληλου κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα ώστε να αλλάξει η σχολική κουλτούρα;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

13. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής είναι εκείνος που δίνει τα κατάλληλα κίνητρα ώστε να υιοθετηθεί και τελικά να γίνει αποδεκτό κάτι νέο μέσα στη σχολική κοινότητα;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

14. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να εκφράζει ανοιχτά τα συναισθήματα και τις ανησυχίες του προς τους συναδέλφους του;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

15. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να διαμορφώνει τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να επιδιώκονται οι τιθέμενοι εκπαιδευτικοί και διοικητικοί στόχοι της σχολικής του μονάδας;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

16. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να αποδέχεται τα λάθη του;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

17. Θεωρείτε ότι ο διευθυντής θα πρέπει να είναι εμπνευστής και καθοδηγητής;

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

--	--	--	--	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Φύλο

		Frequency	Percent	ValidPercent t	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	22	30,6	30,6	30,6
	Γυναίκα	50	69,4	69,4	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

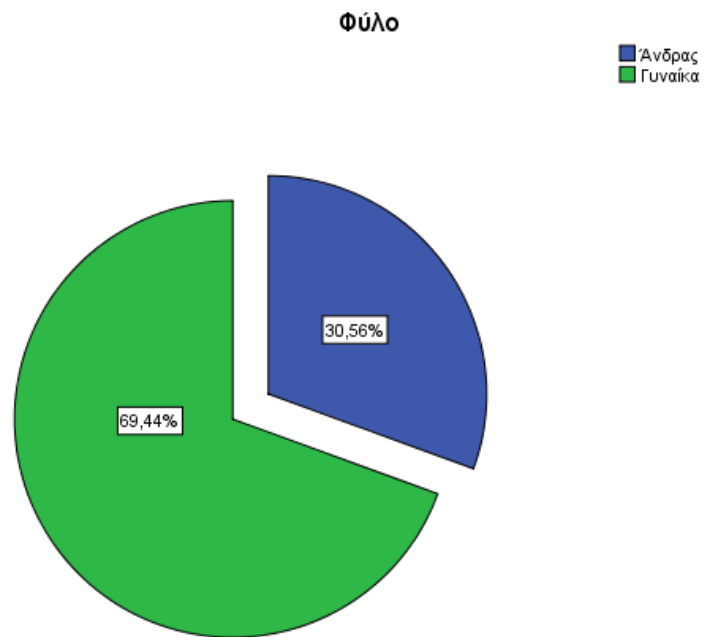
		Frequency	Percent	ValidPercent t	Cumulative Percent
Valid	Κάτοχος Πτυχίου	30	41,7	41,7	41,7
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου	40	55,6	55,6	97,2
	Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου	2	2,8	2,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Διαθέτετε και άλλο πτυχίο

		Frequency	Percent	ValidPercent t	Cumulative Percent
Valid	Ναι	15	20,8	20,8	20,8
	Όχι	57	79,2	79,2	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

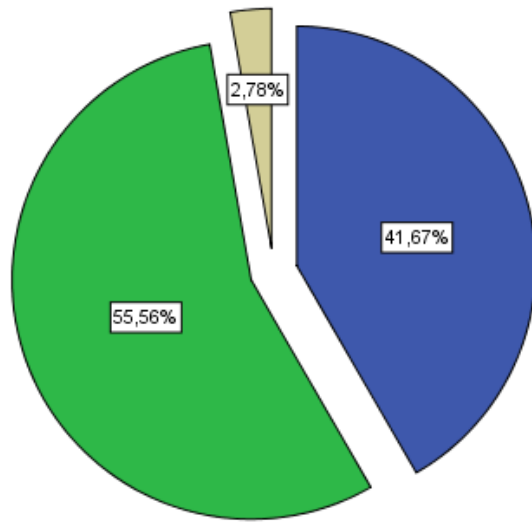
Σχέση εργασίας

		Frequency	Percent	ValidPercent	Cumulative Percent
Valid	Ωρομίσθιος	16	22,2	22,2	22,2
	Αναπληρωτής	35	48,6	48,6	70,8
	Μόνιμος	21	29,2	29,2	100,0
	Total	72	100,0	100,0	



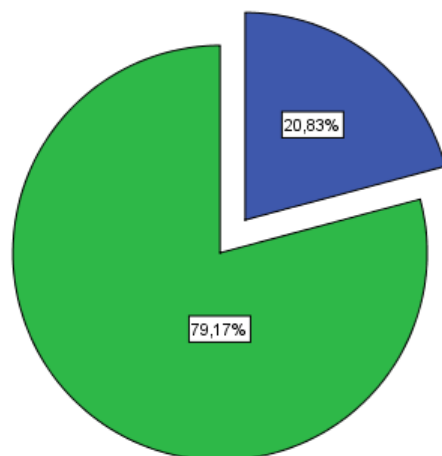
Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

- Κάτοχος Πτυχίου
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου
- Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου



Διαθέτετε και άλλο πτυχίο

- Ναι
- Όχι



Σχέση εργασίας

- Ωρομίσθιος
- Αναπληρωτής
- Μόνιμος

