

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή μιας
σχολικής μονάδας για το εκπαιδευτικό
σύστημα: αντιμετώπιση εσωτερικών κρίσεων
με βάση το στυλ ηγεσίας του***

ΚΑΡΑΔΗΜΑ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

A.M.: ΟΕΚ/21040

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΠΑΝΤΕΛΙΔΗΣ

ΠΕΙΡΑΙΑΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία
εκπονήθηκε στα πλαίσια των σπουδών
για την απόκτηση του
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
που απονέμει το
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην
«Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Εγκρίθηκε την 27^η Ιανουαρίου 2023 από **Εξεταστική Επιτροπή** αποτελούμενη από τους :

Όνοματεπώνυμο	Βαθμίδα
▪ Παντελής Παντελίδης	Καθηγητής Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
▪ Μαρία Ψυλλάκη	Καθηγήτρια Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
▪ Μιχαήλ - Θεολόγος Χλέτσος	Καθηγητής Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Η εκπόνηση της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας πραγματοποιήθηκε υπό την καθοδήγηση της **Συμβουλευτικής Επιτροπής** αποτελούμενη από τους:

Όνοματεπώνυμο	Βαθμίδα
▪ Παντελής Παντελίδης	Καθηγητής Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
▪ Μαρία Ψυλλάκη	Καθηγήτρια Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
▪ Μιχαήλ - Θεολόγος Χλέτσος	Καθηγητής Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

*Αφιερωμένη σε όλους τους ανθρώπους
στη ζωή μου που με στηρίζουν στο όνειρό μου:
τη διδασκαλία στη σχολική τάξη*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά:

- Τον επιβλέποντά μου κ. Παντελή Παντελίδη, για τον τρόπο διδασκαλίας του, τα ερεθίσματα στο μάθημα, την υπομονή και την αμεσότητά του να λύσει κάθε απορία και δυσκολία που συναντούσα.
- Την κ. Μαρία Ψυλλάκη που με τίμησε με τη συμμετοχή της και τη συμβολή της στην τριμελή επιτροπή.
- Τον κ. Μιχαήλ - Θεολόγο Χλέτσο για την συνεργασία του όλον αυτόν τον καιρό, και κυρίως για την υπομονή του, την επιμονή του, την ευστοχία του, τις προτάσεις, τις συμβουλές και τις παρατηρήσεις του καθόλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.
- Όλους τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις και τη διορατικότητα που μας μετέδωσαν.
- Τη γραμματεία του προγράμματος, και ιδιαίτερα την κ. Νιμορακιωτάκη Δέσποινα, για την πρόθυμη βοήθειά της σε ότι χρειάστηκα.
- Τους συμφοιτητές μου για τις όμορφες στιγμές μας, αλλά για την υπέροχη συνεργασία μας.
- Την οικογένεια μου που τόσο θερμά μου στάθηκε στηρίζοντάς με ηθικά και υποστηρίζοντας κάθε βήμα μου, όλα αυτά τα διδακτικά χρόνια.
- Τέλος, το μεγαλύτερο δώρο στη ζωή μου, τον σύντροφό μου Αχιλλέα, που στάθηκε δίπλα μου συνοδοιπόρος στο όνειρο της διδασκαλίας, για την υπομονή του, τη δύναμη και την κατανόησή του.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	5
ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	7
ΛΙΣΤΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	11
ABSTRACT	12
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	14
2.1 Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	14
2.1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	14
2.1.2 ΣΧΕΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	14
2.1.3 ΣΧΕΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ	16
2.1.4 ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ	17
2.1.5 ΤΥΠΟΙ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	19
2.1.6 ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ...	24
2.1.7 ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	26
2.1.8 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	29
2.2 ΚΛΙΜΑ ΜΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	31
2.2.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ	31
2.2.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ	32

2.2.3	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	33
2.2.4	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	35
2.2.5	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ, ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ – ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	37
3.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	39
3.1	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	39
3.2	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ – ΔΕΙΓΜΑ	39
3.3	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	40
4.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	41
4.1	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ	41
4.2	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	44
4.3	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	46
4.4	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	50
4.5	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ	57
5.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	59
5.1	ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ..	59
5.2	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	60
6.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	62
7.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	64
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	71

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Διαφορές Μάνατζερ – Ηγέτη	15
Πίνακας 2. Πρακτικές προσεγγίσεις της ηγεσίας στην εκπαίδευση	24
Πίνακας 3. Προετοιμασία σχολείου για την αντιμετώπιση κρίσεων	34

ΛΙΣΤΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Φύλο συμμετεχόντων	41
Γράφημα 2. Ηλικία συμμετεχόντων	41
Γράφημα 3. Επίπεδο σπουδών	42
Γράφημα 4. Εξειδικευμένες γνώσεις με πιστοποίηση στον τομέα της ηγεσίας της εκπαίδευσης	42
Γράφημα 5. Έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση σχολικής μονάδας	43
Γράφημα 6. Τομέας απόκτησης διευθυντικής θέσης	43
Γράφημα 7. Βαθμίδα εκπαίδευσης για κατοχή διευθυντικής θέσης	44
Γράφημα 8. Διαχειριστικός ρόλος	45
Γράφημα 9. Διοικητικός ρόλος	45
Γράφημα 10. Γραφειοκρατικού χαρακτήρα	45
Γράφημα 11. Ποσοστά λήψης αποφάσεων από τον διευθυντή	47
Γράφημα 12. Ποσοστά λήψης αποφάσεων από τον διευθυντή, πείθοντας τους υφιστάμενους ότι πρόκειται για το καλό τους	47
Γράφημα 13. Ποσοστά λήψης των σημαντικότερων αποφάσεων από τον διευθυντή, αφήνοντας τις λιγότερο σημαντικές για τους υφιστάμενούς του	48
Γράφημα 14. Ποσοστά λήψης των αποφάσεων από τους υφισταμένους του, όταν δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του	48

Γράφημα 15. Ποσοστά λήψης των αποφάσεων από τους υφισταμένους του, σε θέματα που δεν τον απασχολούν ή αδιαφορεί	48
Γράφημα 16. Ποσοστά λήψης των αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις και των υπόλοιπων συναδέλφων	49
Γράφημα 17. Ποσοστά λήψης των αποφάσεων με δημοκρατικό τρόπο	49
Γράφημα 18. Να εργάζεται ο διευθυντής για την υλοποίηση ενός οράματος	50
Γράφημα 19. Να κινητοποιεί τα υπόλοιπα μέλη, με στόχο τη διαμόρφωση κοινής κουλτούρας	51
Γράφημα 20. Να ηγείται της αλλαγής	51
Γράφημα 21. Να καταπολεμά τον εφησυχασμό	51
Γράφημα 22. Να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο διδακτικό έργο του σχολείου	52
Γράφημα 23. Να εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας – μάθησης	52
Γράφημα 24. Να διασφαλίζει ικανοποιητική μάθηση για κάθε μαθητή	53
Γράφημα 25. Να προωθεί την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών	53
Γράφημα 26. Να συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων	53
Γράφημα 27. Να φροντίζει για την δομή και θεσμική λειτουργία του σχολείου	54
Γράφημα 28. Να μεριμνά για την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, τη βελτίωση του εξοπλισμού και των κτιριακών εγκαταστάσεων	54
Γράφημα 29. Να ενθαρρύνει τους συναδέλφους του να έχουν ενεργό ρόλο	55
Γράφημα 30. Να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του και τυχόν προσωπικά προβλήματα	56

Γράφημα 31. Να σέβεται και να κατανοεί την προσωπικότητα κάθε μέλους της σχολικής ομάδας	56
Γράφημα 32. Να εξασφαλίζει την αρμονική σχέση μεταξύ των μελών της σχολικής ομάδας, να εξαλείφει διαφωνίες και προβλήματα	56
Γράφημα 33. Να αποτελεί παράδειγμα για τους υπόλοιπους μέσα από τις πράξεις του	57
Γράφημα 34. Ύπαρξη σχεδίου διαχείρισης κρίσεων	57
Γράφημα 35. Ανάθεση ρόλων και προώθηση του σχεδίου	58
Γράφημα 36. Διενέργεια αξιολόγησης μετά την κρίση στο σχολικό περιβάλλον	58
Γράφημα 37. Επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των κρίσεων αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού	58

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη, διερευνώνται ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται τις εσωτερικές κρίσεις με βάση το στυλ ηγεσίας του. Υιοθετήθηκε ως μέθοδος η ποσοτική μελέτη, αφού το δείγμα της έρευνας μελετήθηκε χρησιμοποιώντας ως εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο χωρίστηκε σε πέντε μέρη, που αφορούν στις γενικές πληροφορίες, το ρόλο και τη συμπεριφορά του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και την αντιμετώπιση κρίσεων. Έτσι, προέκυψαν τα αντίστοιχα αποτελέσματα, τα οποία αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας κατάλληλα προγράμματα για το σχεδιασμό των αντίστοιχων γραφημάτων. Τα συμπεράσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι είναι καθοριστικός ο ρόλος του διευθυντή για τη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, ενώ ανεξάρτητα με το στυλ ηγεσίας και το ρόλο που διαδραματίζει κάθε φορά, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οφείλει να είναι προετοιμασμένος για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση μιας εσωτερικής κρίσης, παρακινώντας τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας και προσαρμόζοντας το υπάρχον σχέδιο στις εκάστοτε συνθήκες.

Λέξεις κλειδιά: σχολικό κλίμα, ηγεσία, κρίσεις, διευθυντής

ABSTRACT

In the present study, the role of a school principal in shaping the school climate, as well as how he manages internal crises based on his leadership style, are investigated. The quantitative study was adopted as a method, since the research sample was studied using a questionnaire as a tool, which was divided into five parts, concerning general information, the role and behavior of the director of a school unit, the decision-making process, as well as crisis management. Thus, the corresponding results were obtained, which were analyzed using appropriate programs for the design of the corresponding graphs. The conclusions of the research support that the principal's role is decisive in shaping a favorable school climate, while regardless of the leadership style and the role he plays each time, the principal of a school must be prepared to deal with and manage an internal crisis, motivating the other members of the school team and adapting the existing plan to the circumstances.

Keywords: *school climate, leadership, crises, school principal*

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας φαίνεται να απασχολεί τόσο διαφόρους συγγραφείς στα ερευνητικά τους άρθρα όσο και τα πρόσωπα που καθημερινά την ασκούν, τους ίδιους τους διευθυντές και υποδιευθυντές ενός σχολείου. Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Greenberg & Baron (2013), η σχολική ηγεσία αποτελεί μία από τις βασικές συνιστώσες για τη συνολική επιτυχία του σχολείου. Η επιστημονική έρευνα των τελευταίων ετών έχει εστιάσει στην εύρεση μιας αποτελεσματικής μορφής ηγεσίας, που θα εξασφαλίζει με τη σειρά της την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία της σχολικής μονάδας. Βασικό πρόσωπο για την επίτευξη των παραπάνω αποτελεί και ο διευθυντής, ο οποίος οφείλει να χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες, που τον ξεχωρίζουν μέσα σε μία σχολική μονάδα, καθιστώντας τον ενίοτε πρότυπο προς μίμηση (Αντωνίου 2006 & 2008).

Παράλληλα, το θέμα του σχολικού κλίματος έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα, η οποία εστιάζει στους παράγοντες διαμόρφωσής του. Εξάλλου, ένα θετικό κλίμα στο σχολείο μπορεί να ενισχύσει την αποδοτικότητα τόσο του διδακτικού προσωπικού όσο και των μαθητών. Ο ρόλος του διευθυντή στα παραπάνω, όπως αναφέρουν οι Cavanagh & Dellar (1997) & Godfrey (2016) είναι να παρακινεί τη σχολική ομάδα προς επιμόρφωση, να διαμορφώνει ένα όραμα, να συμβάλλει στην αρμονική συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις αλλά και να επιλύει τις κρίσεις που προκύπτουν καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον.

Στην παρούσα έρευνα, θα εστιάσουμε στο ρόλο που διαδραματίζει ένας διευθυντής στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, αλλά και στον τρόπο που επιλέγει να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει τις κρίσεις με βάση το στυλ ηγεσίας που τον χαρακτηρίζει.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Η ηγεσία αποτελεί μία από τις κυρίαρχες έννοιες στον τομέα της Διοικητικής Επιστήμης, καθώς θεωρείται ο βασικός άξονας στην επιτυχία ή μη πολλών κοινωνικών οργανισμών, επιχειρήσεων και θεσμών. Η ορθή και αποτελεσματική άσκησή της απασχολεί ιδιαίτερα την επιστημονική έρευνα, γι' αυτό ξεκινώντας να μελετάμε την έννοια της ηγεσίας, προκύπτει η ανάγκη ορισμού αυτής.

Ο Μπουραντάς Δ. (2002) αναφέρει ότι ως ηγεσία (leadership) μπορούμε να ορίσουμε τη διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (τον ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα. Ένας πιο κλασικός ορισμός, που δίνεται από τους Stogdill (1950) και Koontz, O' Donnell & Wehrich (1982), αναφέρει την ηγεσία ως διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Οι Leithwood & Duke (1999) υποστηρίζουν ότι μια διαφορετική προσέγγιση της ηγεσίας προκύπτει και από τη διαφορετική αντιμετώπιση θεμάτων που σχετίζονται με το ποιος ασκεί την επιρροή, πώς ασκείται η επιρροή, ποιος είναι ο σκοπός και ποια τα αποτελέσματα από την άσκηση της επιρροής.

2.1.2 ΣΧΕΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Η διοίκηση (μάνατζμεντ) και ειδικότερα η σχέση της με την ηγεσία, αποτελεί πεδίο ενδιαφέροντος από πολλούς ερευνητές. Αρχικά, μελετώντας την έννοια της διοίκησης, ο Fayol (όπως αναφέρεται στο Brodie, 1967) την ορίζει ως μία λειτουργική διαδικασία που

περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο. Από την άλλη, οι Montana & Charnov (1993) θεωρούν τη διοίκηση ως τον τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του. Αρκετοί ερευνητές (Zaleznick, 1977 · Dimmock, 1999 · Leithwood & Duke, 1999 · Bush, 2005) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία και η διοίκηση αποτελούν επικαλυπτόμενους και αλληλοσυμπληρούμενους ως ένα βαθμό όρους, αλλά με διαφορετικούς ρόλους.

Ο Μπουραντάς (2002), με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, έχει συγκεντρώσει τις βασικές διαφορές μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη, όπως αυτές φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Μάνατζερ	Ηγέτης
Διορίζεται.	Αναδεικνύεται.
Χρησιμοποιεί νόμιμη – δοτή εξουσία.	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη.
Δίνει οδηγίες – εντολές, ανταμοιβές – τιμωρίες.	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει.
Ελέγχει.	Κερδίζει την εμπιστοσύνη.
Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική – μυαλό.	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους – συναισθήματα.
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια.	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια.
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση.	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί.
Αποδέχεται την πραγματικότητα.	Ερευνά την πραγματικότητα.
Βραχυπρόθεσμη προοπτική.	Μακροπρόθεσμη προοπτική.
Κάνει τα πράγματα σωστά.	Κάνει τα σωστά πράγματα.

Πίνακας 1. Διαφορές Μάνατζερ – Ηγέτη (Μπουραντάς, 2002, σελ. 315).

Καταλήγοντας, ένα διοικητικό στέλεχος έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, λόγω της επίσημης εξουσίας που διακατέχει. Το γεγονός αυτό, όμως, δεν τον καθιστά απαραίτητα και ηγέτη, καθώς ένας ηγέτης θα αναδυθεί μέσα από τη δυναμική μιας ομάδας, χωρίς να έχει την επίσημη εξουσία. Ο άριστος συνδυασμός τους θα εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των ατόμων.

2.1.3 ΣΧΕΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

Η λειτουργία της διεύθυνσης συνδέεται κι αυτή στενά με την έννοια της ηγεσίας, και αποτελεί τη λειτουργία που αφορά στην κατεύθυνση της συμπεριφοράς των υφισταμένων κι επομένως σχετίζεται κυρίως με τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης. Βέβαια, υπάρχουν και απόψεις (Dean, 1995 · Τύπας, 1999) που δίνουν ανάλογη έμφαση στον διαχειριστικό ρόλο της διεύθυνσης, με την έννοια ότι η διεύθυνση περιλαμβάνει κι ένα τεχνικό μέρος που σχετίζεται με την επίβλεψη της υλοποίησης των εργασιών διαχείρισης και με πρακτικά ζητήματα εξασφάλισης των κατάλληλων κτιριακών συνθηκών ή των συνθηκών υγείας και ασφάλειας στο σχολείο ή την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων.

Είναι σημαντικό ο διευθυντής να ενεργεί ως επαγγελματίας της εκπαίδευσης και της διοίκησης, κατανοώντας τη θεωρία και εφαρμόζοντάς την στην πράξη, με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Όμως, ακόμα πιο σημαντικό για την εκπαίδευση, όπου ο ανθρώπινος παράγοντας είναι κυρίαρχος, είναι ο διευθυντής να έχει θεωρητικές γνώσεις και να τις αξιοποιεί, προκειμένου να καθοδηγεί, να συντονίζει, να εποπτεύει και να ελέγχει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του, να τους εμπνέει και να τους υποκινεί και να συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασίας, στην αποφυγή συγκρούσεων και στον χειρισμό των διαφορών που προκύπτουν μέσα από την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Παράλληλα, μέσα στο πλαίσιο του ηγετικού του ρόλου, ο διευθυντής καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη και βελτίωση

των εργαζομένων, αλλά και για την ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος (Κατσαρός, 2008).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (school head), αλλά και των άλλων στελεχών καθορίζεται από το νόμο (ΦΕΚ, Αρ. Φύλλου: 6273, Υ.Α. 170405/ΓΓ1, 28/12/2021) μέσα από ουσιαστικές αναφορές στο καθοδηγητικό έργο και την αποστολή τους ως διευθυντές. Ωστόσο, οι γενικόλογες αναφορές και η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατία, περιορίζουν τη δυνατότητα των διευθυντών για ανάληψη πρωτοβουλιών και άσκηση επιρροής λόγω θέσης. Αυτό συμβαίνει διότι, δεν έχουν πλήρως αποσαφηνισμένες αρμοδιότητες, δεν είναι επαρκώς παρακινημένοι, δεν διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση και τα απαραίτητα μέσα και η εξουσία τους δε συμβαδίζει με την ευθύνη τους. Έτσι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994), καταλήγουν στο να παραμένουν απλά όργανα παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων. Προκειμένου να ξεπεραστεί αυτή η κατάσταση, απαιτείται η πλήρης θεωρητική κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και η σαφής αντίληψη του ουσιαστικού ρόλου τους ως παραγόντων πρωτοβουλίας, ανάπτυξης και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.

2.1.4 ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ

Το μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον για το φαινόμενο της ηγεσίας στον τομέα της Διοικητικής Επιστήμης, οδήγησε στην ανάπτυξη διαφορετικών προσεγγίσεων αυτής. Μία αναδρομή στις προσεγγίσεις αυτές, θα βοηθήσει στην παρουσίαση, την κατανόηση και την ερμηνεία των προσεγγίσεων για την ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ο Κατσαρός (2008) διακρίνει δύο μεγάλες κατηγορίες προσεγγίσεων, τις θεωρίες για τους «μεγάλους άνδρες» και αυτές των «προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς». Στην πρώτη,

περιλαμβάνονται προσεγγίσεις βασισμένες στην πεποίθηση ότι οι ηγέτες διαθέτουν κληρονομικό χάρισμα. Παρότι η προσέγγιση αυτή των χαρακτηριστικών υπήρξε αρκετά δημοφιλής, ο επιστημονικός έλεγχος των υποθέσεών της, δεν οδήγησε σε επαλήθευσή τους. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν προσεγγίσεις, οι οποίες μελετούν τη σχέση αλληλεξάρτησης των ηγετών και των ατόμων ή των ομάδων που ηγούνται. Με βάση αυτές τις προσεγγίσεις, προέκυψε μία ταξινόμηση των τύπων ηγεσίας και των τρόπων με τους οποίους συμβάλλουν σε μία αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία των οργανισμών.

Οι πρώτες έρευνες ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1930 από τους Lewin, Lippit & White (1939). Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του κοινωνικού πειράματος, μελετήθηκε η στάση του ηγέτη απέναντι στα άτομα ή την ομάδα που ηγείται, και έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί το αποτελεσματικότερο στυλ ηγεσίας, με κριτήριο το βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Έτσι, προέκυψαν τρία βασικά στυλ ηγεσίας, που έχουν ως εξής:

1. *Το αυταρχικό στυλ*: Οι υφιστάμενοι στο συγκεκριμένο πρότυπο ηγεσίας δεν έχουν συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. Αντίθετα, ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, χωρίς να δίνει εξηγήσεις, και επιβάλλοντάς τες με τη δύναμη της εξουσίας που του παρέχει η θέση του αλλά και χρησιμοποιώντας τον φόβο των κυρώσεων, αν αυτές δεν εφαρμοστούν.
2. *Το εξουσιοδοτικό στυλ (laissez faire)*: Στο δεύτερο τύπο ηγεσίας, οι υφιστάμενοι παίρνουν τις αποφάσεις σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια, αφού ο ηγέτης είτε δεν δείχνει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του είτε αδιαφορεί και παραχωρεί κατ' αυτόν τον τρόπο τον ηγετικό του ρόλο στα μέλη της ομάδας. Έτσι, ο οργανισμός χάνει τον προσανατολισμό και τη συνοχή του και γίνεται αναποτελεσματικός.

3. *Το δημοκρατικό στυλ*: Στο τελευταίο στυλ ηγεσίας, η λήψη των αποφάσεων γίνεται με δημοκρατικές – συμμετοχικές διαδικασίες ή γίνεται από τον ηγέτη, εφόσον όμως έχει λάβει υπόψη του τις απόψεις ή τις συμβουλές των υπόλοιπων μελών της ομάδας.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και ο Likert με τους συνεργάτες του (1961, 1969), μετά από πολλές έρευνες και πειράματα ετών. Χρησιμοποιώντας πάλι, τη συμμετοχή των εργαζόμενων στη λήψη αποφάσεων, ο Likert διέκρινε τέσσερα στυλ ηγεσίας, τα παρακάτω:

- 1) *Το αυταρχικό – εκμεταλλευτικό στυλ*: Στο πρότυπο αυτό οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον ηγέτη και επιβάλλονται στους εργαζόμενους.
- 2) *Το καλοπροαίρετο αυταρχικό στυλ*: Στον τύπο αυτό ο ηγέτης πάλι λαμβάνει τις αποφάσεις, αλλά προσπαθεί να πείσει τους εργαζόμενους ότι είναι για το συμφέρον όλων.
- 3) *Το συμβουλευτικό στυλ*: Εδώ, ο ηγέτης λαμβάνει τις σημαντικότερες αποφάσεις, αλλά ταυτόχρονα συμβουλευέται τους εργαζόμενους, και αφήνει σε αυτούς τη λήψη των μικρότερων αποφάσεων.
- 4) *Το συμμετοχικό στυλ*: Στο τελευταίο αυτό στυλ, οι αποφάσεις λαμβάνονται από όλους τους εμπλεκόμενους στην υλοποίησή τους.

Εν τέλει, τα αποτελέσματα των ερευνών τους, έδειξαν ότι το δημοκρατικό – συμμετοχικό στυλ είναι το πιο αποτελεσματικό, καθώς απέδειξαν πως η συμμετοχή των εργαζόμενων στη λήψη των αποφάσεων μπορεί να πετύχει υψηλότερη επίδοση από τη μεσαία κατάσταση κατά ένα ποσοστό 20 – 40 %.

2.1.5 ΤΥΠΟΙ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μια προσέγγιση της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και διαφορετικές προσεγγίσεις αυτής στο χώρο της Διοικητικής Επιστήμης, αναπτύχθηκαν μετά τη δεκαετία

του '80. Αρκετοί συγγραφείς προσπάθησαν να τις ταξινομήσουν σε έναν περιορισμένο αριθμό τύπων ηγεσίας. Με βάση αυτή των Leithwood & Duke (1999) υπάρχουν έξι επικαλυπτόμενοι σε κάποια σημεία, τύποι ηγεσίας:

1. Εκπαιδευτική Ηγεσία (Instructional Leadership):

Η εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεί έναν ιδιαίτερο τύπο ηγεσίας, καθώς ο ρόλος της μαζί με τη διοίκηση είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Οι Leithwood & Duke (1999) υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών. Προσεγγίσεις αυτού του τύπου θεωρούν ότι αντλούν τη δύναμη εξουσίας και επιρροής τους από τις διοικητικές θέσεις και από τις εξειδικευμένες γνώσεις που έχουν, καθώς επιλέχθηκαν για τις θέσεις αυτές με βάση το αντικείμενο των σπουδών τους. Από την άλλη, διαφορετικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν είναι μόνοι οι διευθυντές και τα τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και πολλοί από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με τους Hallinger & Murphy (1986), η εκπαιδευτική ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Ειδικότερα, αυτός ο τύπος ηγεσίας, συνίσταται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών, οι οποίες επαληθεύτηκε εμπειρικά ότι αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών. Αυτές αφορούν στον ορισμό της αποστολής του σχολείου, στη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Αντίστοιχα, ο Southworth (2002) αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Την παροχή προτύπων, την παρακολούθηση αλλά και την ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα.

2. Διοικητική ή Διαχειριστική Ηγεσία (*Managerial Leadership*):

Προσεγγίσεις του συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας ταυτίζουν την ηγεσία με το μάνατζμεντ ή με συγκεκριμένες λειτουργίες του. Οι Leithwood & Duke (1999) αναφέρουν συγκεκριμένα ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και υποθέτει ότι, αν αυτές οι λειτουργίες διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά, τότε η εργασία των υπόλοιπων μελών θα διευκολυνθεί.

Ο Caldwell (1992), εντοπίζει μια κυκλική διαδικασία από επτά λειτουργίες του συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας, στις οποίες οφείλουν να ανταπεξέρχονται οι ηγέτες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού: καθορισμός στόχων, εντοπισμός αναγκών, ιεράρχηση προτεραιοτήτων, σχεδιασμός, χρηματοδότηση, εφαρμογή, αξιολόγηση. Ειδικότερα, οι τέσσερις πρώτες λειτουργίες αυτού του τύπου, φαίνεται πως περιγράφουν καλύτερα τον ηγετικό προσανατολισμό των Διευθυντών σχολείων, αφού σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο πτυχή του έργου τους είναι η εποπτεία και ο έλεγχος. Εξάλλου, οι Σαϊτς, Τσιαμάση και Χατζή (1997) συμπεραίνουν στην έρευνά τους ότι ο διευθυντής δεν φαίνεται να αποτελεί ένα πρότυπο μάνατζερ – ηγέτη, αλλά ενός παραδοσιακού γραφειοκράτη, αφού περιορίζεται στο πλαίσιο ενός νόμου που τον θέλει κυρίως εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης.

3. Μετασχηματιστική Ηγεσία (*Transformational Leadership*):

Πρόκειται για έναν τύπο ηγεσίας, που οι Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999), υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες αυτού του τύπου είναι άνθρωποι που προπορεύονται και είναι γενικά αφοσιωμένοι στη βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων που ηγούνται. Ηγούνται μέσα από την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων και μπορούν να προέλθουν από οποιαδήποτε θέση οργανισμού. Ο Leithwood (1994) εντοπίζει οκτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγετικής πρακτικής στην εκπαίδευση: τη δημιουργία του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού, τον

προσδιορισμό των στόχων, την παροχή διανοητικής παρακίνησης, την προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, την παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού, την καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης, τη διαμόρφωση μιας γόνιμης σχολικής κουλτούρας και την ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Ένας τέτοιος τύπος ηγεσίας ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή και παράλληλα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία. Όπως υποστηρίζει και ο Ιορδανίδης (2002) για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία, το δύσκαμπτο συγκεντρωτικό σύστημα και ο επιτακτικός χαρακτήρας των καθημερινών προβλημάτων αλλοτριώνουν το όραμα και τη σκέψη των στελεχών και δεν τους αφήνουν τα περιθώρια και τη δύναμη να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό έργο που έχουν οραματιστεί.

4. *Ηθική Ηγεσία (Moral Leadership):*

Οι Leithwood & Duke (1999) περιγράφοντας το συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας, αναφέρουν ότι εστιάζει στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη, κι έτσι εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος. Ένα από τα σημαντικότερα θέματα για τη μελέτη αυτού του τύπου είναι συνήθως ο τρόπος με τον οποίο οι αξίες και οι ηθικοί κώδικες χρησιμοποιούνται από τους ηγέτες για τη λήψη των αποφάσεων, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο διευθετούνται οι συγκρούσεις μεταξύ αξιών.

Ως προς τις βασικές αξίες που επηρεάζουν τη λειτουργία των ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι Leithwood & Duke (1999) αναφέρονται στην ανάγκη των ηγετών να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές, και ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής. Άλλες βασικές αξίες φαίνεται να είναι η ισότητα

των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, ο δωρεάν και δημόσιος χαρακτήρας της, η αλληλεγγύη στην αντιμετώπιση επαγγελματικών και κοινωνικών προβλημάτων καθώς και η αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991 · Χατζηπαναγιώτου, 2001 · Ιορδανίδης, 2002).

5. Συμμετοχική Ηγεσία (*Participative Leadership*):

Η συγκεκριμένη ηγεσία βασίζεται στην παραδοχή ότι κέντρο του ηγετικού ρόλου πρέπει να είναι η προώθηση της ομαδικής – συνεργατικής λήψης των αποφάσεων. Πρόκειται για ένα κανονιστικό μοντέλο, που σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999), είναι βασισμένο σε τρία κριτήρια: τη συμμετοχή που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, τη συμμετοχή που επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές και στο πλαίσιο της αυτοδιοίκησης, τη δύναμη εξουσίας και επιρροής που είναι δυνητικά διαθέσιμη σε οποιονδήποτε εμπλεκόμενο (εκπαιδευτικό, γονέα, μέλος της τοπικής κοινότητας) με νομιμοποιημένο το δημοκρατικό δικαίωμα της επιλογής του ή/και τον κρίσιμο ρόλο του στην εφαρμογή των αποφάσεων. Με βάση τον Sergiovanni (1984), αυτός ο τύπος ηγεσίας μπορεί να συμβάλλει στο «δέσιμο» του προσωπικού και στη μείωση της πίεσης στους προϊστάμενους, αφού όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «Τα βάρη της ηγεσίας μπορούν να μειωθούν, αν οι λειτουργίες και ο ρόλος της ηγεσίας μοιράζονται» (σελ.13).

6. Ενδεχομενική Ηγεσία (*Contingent Leadership*):

Η ενδεχομενική ηγεσία στην εκπαίδευση, κατά τους Leithwood & Duke (1999), βασίζεται στις ίδιες υποθέσεις και παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά με την ενδεχομενική ηγεσία. Εστιάζει στο πώς οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες οργανωτικές συνθήκες ή στα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως συνέπεια, π.χ. της ποιότητας και των προτιμήσεων των συνεργατών τους, των συνθηκών εργασίας ή των σκοπών που επιδιώκονται. Βασίζεται επίσης στην υπόθεση ότι, κανένα στυλ

ηγεσίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις και οι ηγέτες μπορούν να αλλάζουν στυλ ή να αξιοποιούν ηγετικές πρακτικές, προσαρμοζόμενοι στις εκάστοτε καταστάσεις.

2.1.6 ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, και λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία εφαρμογής εξολοκλήρου ενός συγκεκριμένου πρότυπου ηγεσίας, προκύπτει η ανάγκη για έναν ηγέτη απλούστευσης των θεωρητικών απόψεων. Έτσι, παρέχεται ένα πρακτικό πλαίσιο συμπεριφοράς, εφόσον βέβαια οι θεωρίες αυτές λειτουργήσουν συμπληρωματικά.

Στηριζόμενοι στο κείμενο «Εθνικές προδιαγραφές για Διευθυντές σχολείων» (National Standards for Headteachers, DfES, 2004), προκύπτει μια κωδικοποίηση των πρακτικών στην εκπαίδευση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2:

Συμπεριφορά Διευθυντή ως Ηγέτη στο σχολείο
<ul style="list-style-type: none">• <i>Ως Μετασχηματιστικός ηγέτης, διαμορφώνοντας το μέλλον:</i>
<ul style="list-style-type: none">- Διασφαλίζει ότι το όραμα για το σχολείο είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και συμβατό με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.- Εργάζεται στη σχολική κοινότητα για την υλοποίηση του οράματος, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια.- Επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και των αξιών στην καθημερινή πρακτική.- Κινητοποιεί τα μέλη και συνεργάζεται με αυτά για τη διαμόρφωση της κοινής κουλτούρας.- Ηγείται της αλλαγής, στηρίζει τη δημιουργικότητα και προωθεί την καινοτομία.

• *Ως Εκπαιδευτικός ηγέτης:*

- Διασφαλίζει με συνέπεια και σταθερότητα εστίαση της λειτουργίας του σχολείου στην ικανοποιητική μάθηση για κάθε μαθητή, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο διδακτικό έργο του σχολείου.
- Καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες μάθησης και συμπεριφοράς, καταπολεμά τον εφησυχασμό.
- Εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας – μάθησης.
- Προωθεί την εφαρμογή, αξιολόγηση, ανάπτυξη και ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών.
- Είναι πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας, παρακολουθεί, κατευθύνει, αξιολογεί και ανατροφοδοτεί.
- Κάνει πράξη όσα πρεσβεύει, αποτελώντας παράδειγμα για τους συνεργάτες του.
- Προωθεί την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας για τη διδασκαλία – μάθηση.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

• *Ως διοικητικός ηγέτης του εκπαιδευτικού οργανισμού:*

- Φροντίζει για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου με βάση τις θεωρίες της διοίκησης και τα προβλεπόμενα από το θεσμικό πλαίσιο.
- Φροντίζει για τη διαμόρφωση της άτυπης οργανωτικής δομής του σχολείου με βάση τις αξίες της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης.
- Ελαχιστοποιεί τους παράγοντες που παρεμποδίζουν τη μάθηση.
- Φροντίζει για τη βελτίωση του εξοπλισμού και των κτιριακών εγκαταστάσεων και την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών.
- Φροντίζει για την αποδοτική αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων, υλικών, οικονομικών, χρόνου).
- Αξιοποιεί αποτελεσματικά και αποδοτικά τις σύγχρονες τεχνολογίες για τη διοίκηση του σχολείου.

Πίνακας 2. Πρακτικές προσεγγίσεις της ηγεσίας στην εκπαίδευση.

2.1.7 ΗΓΕΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η απαιτούμενη συμπεριφορά των ηγετών στην εκπαίδευση καθιστά τον ρόλο τους πολυσύνθετο και ιδιαίτερα απαιτητικό και κρίσιμο για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης αλλά και για την επίτευξη υψηλότερου επίπεδου απόδοσης μαθητών και εκπαιδευτικών. Κρίνεται έτσι απαραίτητη η ύπαρξη ηγετικών ικανοτήτων – δεξιοτήτων από τη μεριά των ηγετών. Ωστόσο, έχει αναπτυχθεί εκτεταμένη βιβλιογραφία κι έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ταξινόμησης των ηγετικών ικανοτήτων, ώστε μοιάζει σχεδόν ακατόρθωτη η σύνταξη ενός πλήρους καταλόγου με αυτές, κι έτσι κρίνεται σκόπιμη μια προσέγγισή τους.

Ο Σαϊτής (2000) ταξινομεί τις ηγετικές ικανότητες, διακρίνοντας τες σε τρεις κατηγορίες, που έχουν ως εξής:

- 1) Η *επαγγελματική ικανότητα*, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα διοικητικής πείρας και άρτιας επιστημονικής κατάρτισης. Σε αυτή την κατηγορία, περιλαμβάνονται οι ικανότητες εκτίμησης των καθηκόντων, των ευθυνών και των προβλημάτων των υφισταμένων, η ικανότητα αποτελεσματικής εποπτείας και η ικανότητα λήψης ορθολογικών αποφάσεων.
- 2) Η *ικανότητα του συνεργάζεσθαι*. Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται η γνώση και η ικανότητα χειρισμού της ψυχολογικής κατάστασης των ατόμων και των ομάδων, η αντικειμενικότητα, η ανεκτικότητα, η υπομονή και η καλή διάθεση, η ικανότητα επικοινωνίας και η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων και κρίσεων.
- 3) Η *αντιληπτική ικανότητα*, η οποία αφορά πρωτίστως τις ανώτερες ηγετικές βαθμίδες και πρέπει να συνοδεύεται από παρατηρητικότητα, διοικητική φαντασία και ενεργητικότητα, ικανότητα εντοπισμού αδυναμιών καθώς και την ικανότητα σχεδιασμού και εφαρμογής.

Η παραπάνω διάκριση συνάδει με την κλασική ταξινόμηση των ηγετικών ικανοτήτων του Katz (1974), ο οποίος, αντίστοιχα με τη διάκριση στη γνωστική ψυχολογία μεταξύ αισθησιοκινητικών, μαθησιακών και δεξιοτήτων καθημερινής ζωής, διακρίνει:

1. *Τεχνικές δεξιότητες*, που αφορούν την ικανότητα των ηγετών να πραγματοποιούν δραστηριότητες που απαιτούν την εφαρμογή κάποιας μεθόδου ή τεχνικής.
2. *Ανθρώπινες δεξιότητες*, οι οποίες αφορούν στη διαπροσωπική διάσταση και την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας.
3. *Νοητικές δεξιότητες*, που πρόκειται για την ικανότητα συνολικής και συστημικής αντίληψης της οργάνωσης και γενικότερα για την ικανότητα εκτέλεσης περίπλοκων νοητικών λειτουργιών.

Μια πιο σύγχρονη διάκριση των ηγετικών ικανοτήτων είναι αυτή που προέκυψε από την προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1997), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι δείκτες νοημοσύνης (IQ) και οι τεχνικές δεξιότητες είναι όντως σημαντικές, αλλά η *συναισθηματική νοημοσύνη* είναι εκ των ων ουκ άνευ. Εξελίχθηκε χρησιμοποιώντας καινούρια στοιχεία, από την έρευνα των Goleman, Boyatzis & McKee (2002), και περιλαμβάνει δύο κατηγορίες ικανοτήτων:

- 1) *Τις προσωπικές ικανότητες*, με βάση τις οποίες διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας και
- 2) *Τις κοινωνικές ικανότητες*, οι οποίες αφορούν τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας.

Οι ηγέτες σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πρέπει να διαθέτουν την ευελιξία και τη διαίσθηση, για να μπορούν να επιλέγουν τον κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισης κάθε περίπτωσης, καθώς δεν υπάρχει συνταγή γνήσιας ηγεσίας και στις διάφορες έρευνες που πραγματοποιούνται οι ηγέτες δεν μπορούν να διαθέτουν όλες αυτές τις ικανότητες. Οι πιο

αποτελεσματικοί κατέχουν περίπου τις μισές, ενώ οι αποτελεσματικοί διαθέτουν τουλάχιστον μία από κάθε κατηγορία ικανοτήτων (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Ειδικότερα, οι ηγέτες στον χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων συνδεδεμένων με το σκοπό της εκπαίδευσης. Η ανάγκη αυτή, προκύπτει από την αλματώδη και συνεχή αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας καθώς κι από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει αναβαθμιστεί σημαντικά η σχέση των εκπαιδευτικών θεσμών με τις τοπικές αρχές αλλά και με τις τοπικές κοινωνίες. Στις παραπάνω δεξιότητες έρχονται να προστεθούν και οι ικανότητες αυτεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων. Βασικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων προσεγγίσεων ανάπτυξης της ηγεσίας στην εκπαίδευση, οι οποίες βασίζονται στην αντίληψη ότι «οι ηγέτες δεν γεννιούνται, αλλά γίνονται» είναι με βάση τους Bush & Glover (2002), τα εξής:

- α) Πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους το γενικό πλαίσιο (σχολικό, τοπικό, εθνικό) στο οποίο εργάζεται το στέλεχος και να προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης μέσω εμπειρίας στο χώρο εργασίας.
- β) Πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις προσωπικές εμπειρίες και τις ανάγκες των στελεχών, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τη διοικητική θέση και με το στάδιο της σταδιοδρομίας. Άλλες είναι οι ανάγκες ενός αναδυόμενου ηγέτη, άλλες ενός υποδιευθυντή, άλλες ενός νέου διευθυντή, άλλες ενός προϊσταμένου ή ενός έμπειρου διοικητικού στελέχους και άλλες ενός στελέχους στη δύση της σταδιοδρομίας του.
- γ) Προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στις διαδικασίες και συνδέονται με την πρακτική, όπως η ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων με τη βοήθεια ενός μέντορα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές και προκαλούν ποιοτική διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς.

- δ) Τα υποψήφια στελέχη συνήθως αγνοούν τις συνθήκες που επικρατούν στη θέση που θα καλύψουν. Χρειάζονται, λοιπόν, προγράμματα μικτά που θα τους προσφέρουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τόσο γνώσεις όσο και ικανότητες.
- ε) Πρέπει να αξιοποιούνται άτυπες μορφές ανάπτυξης της ηγεσίας, κυρίως με τη διάχυση του ηγετικού ρόλου στο πλαίσιο συμμετοχικών μορφών οργάνωσης και διοίκησης, ώστε να δίνεται η ευκαιρία σε όλους να αναπτύσσουν σταδιακά ηγετικές ικανότητες και συμπεριφορές. Αυτή η λογική συνδέεται με τη συνολική αντίληψη των εκπαιδευτικών οργανισμών ως οργανισμών με αναπτυγμένη κουλτούρα μάθησης και ανάπτυξης.
- στ) Η ανάπτυξη της ηγεσίας πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια συνεχής διαδικασία εξέλιξης και βελτίωσης των στελεχών καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής.

2.1.8 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Συνοψίζοντας όσο αναφέρθηκαν σε όλους τις προηγούμενες παραγράφους για το ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, πρόκειται ουσιαστικά για το πρόσωπο το οποίο είτε μόνο του είτε στο πλαίσιο ενός πολυμερούς διοικητικού οργάνου, έχει περιορισμένη ή ευρύτερη ευθύνη για τη διοίκηση και τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, για την εφαρμογή των διοικητικών αποφάσεων, για τον έλεγχο του προσωπικού, για την εποπτεία και την τήρηση της τάξης και της πειθαρχίας καθώς και για τη διαχείριση των οικονομικών.

Παραδοσιακά, η κατάληψη διευθυντικής θέσης αποτελούσε στάδιο της εξέλιξης της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και ο ρόλος των διευθυντών σχετιζόταν κυρίως με διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, την οργάνωση της ζωής στο σχολείο, αλλά και γενικότερα με την εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονταν από την κεντρική διοίκηση, τα συλλογικά

όργανα ή το σχολικό συμβούλιο. Ο εκτελεστικός και συντονιστικός αυτός ρόλος χαρακτηρίζει μέχρι και σήμερα τους διευθυντές στα εκπαιδευτικά συστήματα, με τη διαφορά ότι εμπλουτίστηκε με τον ρόλο τους ως μάνατζερ. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος τους είναι πια αναβαθμισμένος και εστιάζει στην κατάρτιση, τις ικανότητες και τις γνώσεις που πρέπει να διαθέτουν τα πρόσωπα που σήμερα καταλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις. Σταδιακά, και στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων που γίνονται, τους παρέχεται η δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις μόνοι ή με τη συνεργασία άλλων οργάνων, να ασχολούνται με θέματα που σχετίζονται με την εξασφάλιση του απαραίτητου διδακτικού προσωπικού, με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, με τη σύνταξη προϋπολογισμού και με την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας, ενώ είναι υπεύθυνοι και για την απόδοση του σχολείου. Σημαντική παράμετρος που καθορίζει τον ρόλο του διευθυντή είναι ο βαθμός απασχόλησής του σε διδακτικά καθήκοντα, αφού αφενός περιορίζει τον διαθέσιμο χρόνο για ενασχόληση με τα διοικητικά καθήκοντα, αφετέρου όμως παρέχει την ευκαιρία για άμεση αντίληψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας του σχολείου.

Όλα τα παραπάνω, λειτουργούν πολλές φορές ανασταλτικά καθώς τα διοικητικά στελέχη στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλιών και ταυτόχρονα δεν υπάρχει η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού στον χώρο της εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφερθεί ότι η αμοιβή των εκπαιδευτικών – δημοσίων υπαλλήλων δεν μπορεί να αξιοποιηθεί ως κίνητρο, αλλά ούτε τα κίνητρα μεταπτυχιακών σπουδών (ν. 1850/88), βράβευσης μελετών (ν. 1892/90) και επιδόματος θέσεως (ν. Δ1586/86) αποδίδουν τα αναμενόμενα, διότι είναι χαμηλά για να καθιστούν ελκυστικές τις θέσεις ευθύνης. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η ανάπτυξη τεχνικών θετικής ενίσχυσης και συμμετοχής στη διοίκηση – ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων.

2.2 ΚΛΙΜΑ ΜΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

2.2.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Η έννοια του σχολικού κλίματος θα μας απασχολήσει στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την συγκεκριμένη έννοια, δίνοντας διάφορους ορισμούς. Οι Everard & Morris (1999) υποστηρίζουν πως το σχολικό κλίμα είναι ο χαρακτήρας που έχει το ίδιο το σχολείο. Επισημαίνουν πως ο χαρακτήρας αυτός, εξαρτάται από το αξιακό σύστημα με το οποίο αποτιμώνται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες εργασίας και μάθησης, οι άγραφοι κανόνες διαγωγής και το σύστημα της αξιολόγησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, η Πασιαρδή (2001) περιέγραψε το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, των ακαδημαϊκών και των φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Τόνισε πως το σχολικό κλίμα δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα υποσύνολο της κουλτούρας που επηρεάζει το κλίμα της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, υποστήριξε πως το κάθε σχολείο αναπτύσσει το δικό του μοναδικό κλίμα εργασίας, μπορεί όμως να υπάρχουν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των σχολικών μονάδων. Αυτές αφορούν στις αξίες, τις ιδεολογίες, τις πεποιθήσεις, τα προγράμματα σπουδών, τη δομή, τους στόχους, τους κανόνες και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων.

Η μελέτη του σχολικού κλίματος συνδέεται άμεσα με την έννοια της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και πιο συγκεκριμένα με την υποστήριξη που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από το διευθυντή (Πασιαρδή, 2001). Η συμβολή του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά της σε όλα τα επίπεδα και κυρίως σε αυτά της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της μάθησης και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής με τις γνώσεις του, τις ικανότητές του, τη συμπεριφορά και

τη δράση του και χωρίς αυθαίρετη χρήση της εξουσίας, μπορεί να εξασφαλίσει ένα εργασιακό κλίμα που ευνοεί τη διοίκηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και γενικότερα τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Krug, 1992).

2.2.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΡΙΣΕΩΝ

Οι κρίσεις για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς μπορούν να επηρεάσουν το σχολικό κλίμα και κατ' επέκταση την εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Με βάση τόσο τη διεθνή όσο και την ελληνική βιβλιογραφία, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την έννοια της κρίσης. Οι Klein & Lindemann (1961) θεωρούν την κρίση ως μία οξεία και συχνά παρατεταμένη διαταραχή που μπορεί να συμβεί σε ένα άτομο ή σε μία κοινωνία ως αποτέλεσμα ενός συναισθηματικού κινδύνου. Ο Foster (1980) υποστηρίζει πως οι κρίσεις είναι οι καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από τέσσερα σημαντικά στοιχεία: την άμεση ανάγκη για γρήγορες αποφάσεις, την έντονη έλλειψη του απαιτούμενου εκπαιδευμένου προσωπικού, των απαραίτητων υλικών πόρων και την έλλειψη χρόνου για να ανταπεξέλθει κάποιος αποτελεσματικά. Ο Μπαμπινιώτης (2002) δίνει πολλούς ορισμούς, ένας εκ των οποίων είναι ο εξής: «κρίση είναι η διατάραξη της ομαλής πορείας μιας διαδικασίας, η κακή λειτουργία ή η έμπρακτη αμφισβήτηση καθιερωμένων δομών, αξιών, θεσμών, κ.λ.π.»(σελ.961). Η σχολική κρίση, όπως αναφέρουν οι Brock, Sandoval & Lewis (2001), είναι ένα συμβάν το οποίο μπορεί να είναι ξαφνικό ή μη αναμενόμενο, και μπορεί να επηρεάσει ένα σημαντικό αριθμό μαθητών ή και προσωπικό του σχολείου. Ο Johnson (2002), χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: « Η κρίση φέρνει χάος και το χάος υπονομεύει την ασφάλεια και τη σταθερότητα ολόκληρου του σχολείου.» (σελ. 18).

Ο Metzgar (1994) κάνει μια διάκριση των σχολικών κρίσεων σε εξωτερικές και εσωτερικές. Εσωτερική θεωρείται μια κρίση που οφείλεται σε γεγονότα που έχουν συμβεί

στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας, ενώ εξωτερική είναι μια κρίση που βασίζεται σε γεγονότα που εμφανίζονται εκτός σχολείου. Καθοριστικής σημασίας και μεγαλύτερου ενδιαφέροντος για την έρευνά μας κρίνονται πως είναι οι εσωτερικές κρίσεις, καθώς κυρίως αυτές η σχολική κοινότητα οφείλει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, μελετώντας και τις αιτίες που την προκάλεσαν. Ως προς τη διαχείρισή τους, οι κρίσεις αυτές παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες λόγω του απρόβλεπτου χαρακτήρα τους και του μεγέθους της επιρροής που ασκούν σε όλη τη σχολική κοινότητα. Καθίστανται λοιπόν αναγκαίες η προετοιμασία των σχολείων, η λήψη όλων των προληπτικών μέτρων και η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση κρίσεων.

2.2.3 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση κάθε κρίσης στο σχολείο αποτελεί ο προσεκτικός σχεδιασμός και η προετοιμασία. Η Ελλάδα στο κομμάτι της διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένη, καθώς η πολιτεία δεν έχει προβεί σε ενέργειες κατάρτισης και εξειδίκευσης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν απρόσμενες κρίσεις. Ο Σφακιανάκης (1998), υποστηρίζει, πως αν υπήρχε κατάλληλα εκπαιδευμένη και προετοιμασμένη ομάδα διαχείρισης κρίσεων θα μπορούσε να ήταν έτοιμη να ανταποκριθεί στις δύσκολες συνθήκες που θα προέκυπταν. Ακόμη, θα έβρισκε λύσεις στοχευμένες και αποτελεσματικές που θα ταίριαζαν στην εκάστοτε σχολική μονάδα, αποφεύγοντας τις γενικευμένες αποφάσεις της πολιτείας που ενδεχομένως να μην ήταν κατάλληλες. Άλλωστε, ο Σαΐτης (2008) αναφέρει πως τα ελληνικά σχολεία δεν είναι έτοιμα να διαχειριστούν κρίσεις, διότι πέρα από την έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας και προγραμματισμού, δεν υπάρχει το νομοθετικό πλαίσιο που να καλύπτει τέτοιες περιπτώσεις. Η έλλειψη αυτή ενός κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου, στέκεται εμπόδιο

στα ηγετικά πρόσωπα των σχολείων, τα οποία πρέπει να καταρτίσουν με δική τους πρωτοβουλία ενέργειες και σχέδια έκτακτων περιπτώσεων.

Η ύπαρξη ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων επιτρέπει την άμεση κινητοποίηση του σχολείου, και ιδιαίτερα του διευθυντή, ο οποίος έχει την ευθύνη να προσδιορίσει την κατάσταση κρίσης και την ομάδα διαχείρισης κρίσεων. Το έργο για την προετοιμασία ενός σχολείου για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

<i>Βήμα 1:</i> Ορισμός των καταστάσεων που μπορούν να θεωρηθούν κρίσεις.
<i>Βήμα 2:</i> Καθορισμός των κατάλληλων επιπέδων αντιμετώπισης.
<i>Βήμα 3:</i> Καθορισμός βασικών στόχων για τη διαχείριση της κρίσης.
<i>Βήμα 4:</i> Αξιολόγηση των πιθανών εστιών αντίστασης στις παρεμβάσεις που επιλέγονται.
<i>Βήμα 5:</i> Προσαρμογή του σχεδίου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας.
<i>Βήμα 6:</i> Συγκέντρωση υπαρχόντων σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων και αναθεώρησή τους.
<i>Βήμα 7:</i> Καθορισμός γραμμής διαβίβασης εντολών.
<i>Βήμα 8:</i> Επιλογή των μελών της ομάδας διαχείρισης κρίσεων και ανάθεση ρόλων.
<i>Βήμα 9:</i> Δημιουργία σχεδίου ενημέρωσης των μελών της σχολικής κοινότητας.
<i>Βήμα 10:</i> Προβλέψεις για τις πιθανές πηγές εξασφάλισης πρόσθετης βοήθειας και πληροφόρησης από το εξωτερικό περιβάλλον.
<i>Βήμα 11:</i> Συγγραφή, διανομή και προώθηση του σχεδίου.
<i>Βήμα 12:</i> Σχεδιασμός για την διενέργεια αξιολόγησης μετά την κρίση.

Πίνακας 3. Προετοιμασία σχολείου για την αντιμετώπιση κρίσεων (Stevenson, 1994).

2.2.4 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Η ομαλή και αποδοτική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας προϋποθέτει την εξασφάλιση της αρμονικής συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και το προσωπικό της σχολικής μονάδας (Χιώτης, 1981 · Ζάχαρης, 1985). Οι Σαΐτης & Σαΐτη (2012), αναφέρουν ότι η συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι βασική επιδίωξη για την ορθή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, και θα πρέπει να εφαρμόζεται απ' όλο το προσωπικό, δηλαδή από τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η Πασιαρδή (2001) τονίζει τον κρίσιμο ρόλο του διευθυντή ενός σχολείου και τη συμβολή του σε μια τέτοια ορθή συνεργασία. Υποστηρίζει ότι ο διευθυντής είναι εκείνος που οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, τη γνώμη και τη στάση τους για τα γεγονότα που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν το σχολείο. Ο σεβασμός στην προσωπικότητα, η κατανόηση και η αντιμετώπιση των ατομικών προβλημάτων, η αντικειμενικότητα στη συμπεριφορά απέναντι σε όλους τους υφισταμένους και η ανάπτυξη πνεύματος ειλικρινούς συνεργασίας στα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν, θα οδηγήσουν στην καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης & Σαΐτη, 2012).

Όταν ο διευθυντής του σχολείου είναι παρακινητικός και ευσυνείδητος, θέτει στόχους για τη σχολική μονάδα, ενεργεί με τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η αρμονία στις σχέσεις των εμπλεκόμενων μελών και στοχεύει στην αποδοτική συνεργασία τους, αναβαθμίζεται και η ίδια η εκπαιδευτική μονάδα (Μιχόπουλος, 2002). Πιο συγκεκριμένα, δημιουργείται η αίσθηση ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την καλύτερη και πιο αποτελεσματική συνεργασία, μιας και το κλίμα που επικρατεί είναι ευχάριστο και προάγει τη συνεργασία για το κοινό συμφέρον της σχολικής μονάδας. Προκειμένου να αναπτυχθεί

όμως ένα τέτοιο κλίμα, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι προσεκτικός με την αυθαίρετη χρήση της εξουσίας, λόγω της θέσης που κατέχει, και δεν θα πρέπει να επιβάλλει με τρόπο αυταρχικό τις απόψεις του στους υφισταμένους του. Αντιθέτως, οφείλει να είναι χρήστης δημοκρατικών μέσων (διάλογος και πειθώ), να μην κάνει εξαιρέσεις και διακρίσεις μεταξύ των υφισταμένων του και να τους θεωρεί συνεταιίρους του, με απώτερο σκοπό την υλοποίηση του οράματος (Πασιαρδή, 2001).

Αλληλένδετη με τη συνεργασία είναι και η ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας. Η επικοινωνία αποτελεί παράγοντα της ποιότητας της εκάστοτε σχολικής μονάδας και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό την καθιστά θετική ή αρνητική δύναμη. Ένα ανοιχτό υποστηρικτικό σύστημα επικοινωνίας κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ασφαλείς, να μιλούν και να ενεργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το επικοινωνιακό κλίμα είναι η ελεύθερη ροή των πληροφοριών, η αμοιβαία κατανόηση και η ισοτιμία στις επικοινωνιακές σχέσεις (Ψωρομίτα, 2021).

Γενικότερα, το ανώτερο στέλεχος μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ο διευθυντής, οφείλει να έχει ως πρωταρχικό στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των διδασκόντων, προκειμένου να ενδημεί ένα θετικό και φιλικό περιβάλλον στο σχολείο, που θα εκδηλώνεται με τον αμοιβαίο σεβασμό και τις αρμονικές σχέσεις. Συνεπώς, ο διευθυντής έχει κι έναν κοινωνικοποιητικό ρόλο, αφού πρέπει να διατηρεί την αρμονική σχέση μεταξύ όλων των παραγόντων μεταξύ τους, ενώ παράλληλα προσπαθεί να εξαλείφει διαφωνίες και προβλήματα που προκύπτουν. Άλλωστε, μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας διευθυντή κι εκπαιδευτικών, θα ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις που αφορούν το σχολείο (Συρμακέσης, 2017).

Καταλήγοντας, με βάση τον Campo (1993), αν στα σχολεία επικρατεί ένα κλίμα όπως περιγράφηκε παραπάνω, μέσα από τη δομή που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και να επικοινωνούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το διευθυντή του σχολείου, μπορούμε να κάνουμε λόγο για την ύπαρξη συνεργατικών σχολείων τα οποία θα θεωρούνται κατ' επέκταση και αποτελεσματικά.

2.2.5 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ, ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ – ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να συνδέεται άρρηκτα με τις στάσεις, τα κίνητρα, τις αξίες των ατόμων, το εργασιακό περιβάλλον ή με συγκεκριμένες πλευρές των καθηκόντων που αυτά επιτελούν (Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004). Στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί σημαντικό στοιχείο, αφού το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους είναι ένα δείγμα καλής απόδοσης και ψυχικής ευημερίας (Αντωνιάδη, 2013). Ακόμη, υποστηρίζεται ότι στις σύγχρονες κοινωνίες η σχέση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους, επηρεάζει την απόδοση των μαθητών κι επομένως η επαγγελματική ικανοποίηση κρίνεται ως βασικός παράγοντας για την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Δημητρόπουλος, 1998 · Καντάς, 1998).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζεται από την ορθή σχολική διοίκηση. Σχετικές έρευνες (Dinham & Scott, 1998 · Γιαννακούρα, 2011) έχουν δείξει πως το καλό εργασιακό κλίμα σε ένα σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και την επίδοση των μαθητών κι επηρεάζει θετικά την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον τους για την εργασία. Η συμπεριφορά, η

ψυχολογία, η αποδοτικότητα και η παραγωγικότητα ενός εκπαιδευτικού εξαρτώνται από την επαγγελματική του ικανοποίηση, η οποία επηρεάζεται από παράγοντες όπως αλληλεπίδρασή του με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και τις σχολικές εγκαταστάσεις (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001 · Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος & Πιντζοπούλου, 2006 · Γραμματικού, 2010). Βέβαια, ο εργαζόμενος που είναι ικανοποιημένος από την εργασία του δεν είναι απαραίτητα αποδοτικός και παραγωγικός, καθώς αυτό επηρεάζεται συχνά και από εξωτερικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα θέματα που αφορούν την προσωπική ζωή ενός ατόμου (Καντάς, 1998).

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο βλέπουμε πως οι περισσότερες έρευνες καταδεικνύουν τη σημασία στην άσκηση και τον τρόπο ηγεσίας, την προσωπικότητα και τους τρόπους επικοινωνίας αλλά και τη διάθεση συνεργασίας του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας ώστε να διαμορφωθεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία ενός σχολείου έχει επίδραση στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και θα επιδράσει σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίησή τους.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η σχετική βιβλιογραφία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, καθιστά σαφές ότι απαιτείται περισσότερη έρευνα αναφορικά με τον ηγετικό ρόλο και το στυλ ηγεσίας που διαθέτει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. Αρκετοί είναι οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ηγείται ένας διευθυντής, επηρεάζοντας ακόμη και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει καθημερινές καταστάσεις, κρίσεις και προβλήματα στο σχολικό χώρο. Με την παρούσα έρευνα, θέλουμε επομένως να μελετήσουμε τα εξής:

Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος;

Με ποιον τρόπο διαχειρίζεται ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας τις εσωτερικές κρίσεις, με βάση το στυλ ηγεσίας του;

Τα παραπάνω είναι δύσκολο να μετρηθούν και να αναλυθούν, λόγω και της ιδιαιτερότητας που χαρακτηρίζει τη θέση ενός διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Κρίνεται, επομένως, απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί, στην κατάλληλη επιλογή ερευνητικών εργαλείων, αλλά και στο σχεδιασμό των διαδικασιών που θα δώσουν τα αποτελέσματα του δείγματος της έρευνας.

3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ – ΔΕΙΓΜΑ

Με βάση τους στόχους της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 37 ερωτήσεων το οποίο συντάχθηκε αναφορικά με τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Είναι χωρισμένο σε πέντε μέρη, τα οποία αφορούν στις γενικές πληροφορίες των συμμετεχόντων, στο ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στη συμπεριφορά που διαθέτει ο διευθυντής μιας σχολικής

μονάδας και στην αντιμετώπιση των κρίσεων. Το ερωτηματολόγιο μεταφέρθηκε σε ηλεκτρονική μορφή Google forms και κοινοποιήθηκε σε άτομα που υπήρξαν ή διατελούν διευθυντές, υποδιευθυντές ή προϊστάμενοι σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι διευθυντές ενημερώθηκαν ότι η έρευνα γίνεται στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας μεταπτυχιακού προγράμματος και απάντησαν χρησιμοποιώντας κλίμακα Likert, με επιλογές από το 1 έως το 5 για το αν συμφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα σε διάφορες καταστάσεις που αφορούσαν στο σχολικό κλίμα και στο ρόλο ενός διευθυντή σε αυτό. Για τις γενικές πληροφορίες, απάντησαν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, προκειμένου να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα στοιχεία που αφορούν σε πληροφορίες σχετικά με το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης ή τα χρόνια προϋπηρεσίας. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις, οι απαντήσεις δόθηκαν με βάση την πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ουδέτερη γνώμη, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απόλυτα). Το δείγμα που συγκεντρώθηκε ήταν 70 διευθυντές διαφόρων σχολικών μονάδων, οι οποίοι βρήκαν εύκολο στη συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο που τους στάλθηκε.

3.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

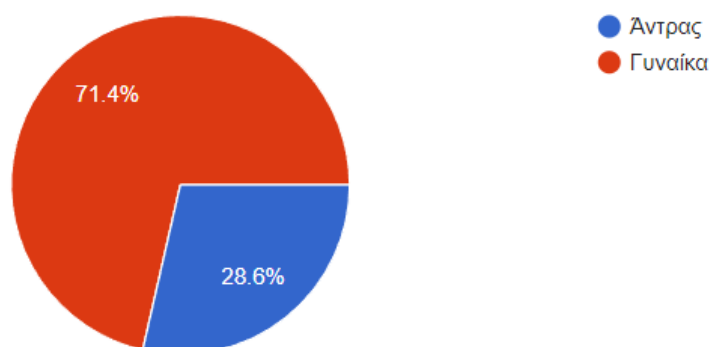
Το Νοέμβριο του 2022 ολοκληρώθηκε η συμπλήρωση των 70 ερωτηματολογίων, τα οποία στη συνέχεια μελετήθηκαν και αναλύθηκαν ποσοτικά, με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 28.0.1, ενώ για την παρουσίαση των απαραίτητων διαγραμμάτων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων που συγκεντρώθηκαν, θα γίνει με την παρουσίαση κατάλληλων γραφημάτων για κάθε ερώτηση και το σχολιασμό τους αναφορικά με την κατηγορία ερωτήσεων στην οποία ανήκουν.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

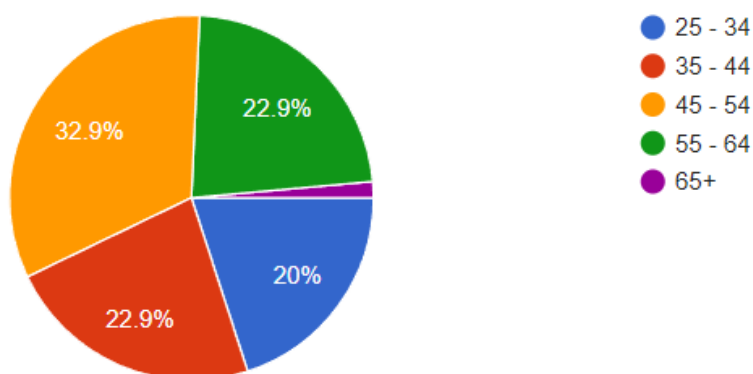
4.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΕΝΙΚΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Μελετώντας τις αρχικές πληροφορίες που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα παρατηρούμε τα εξής:

- Το 71,4 % των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι γυναίκες, ενώ ένα πιο μικρό ποσοστό (28,6 %) είναι άντρες (Γράφημα 1).
- Επιπλέον, όσον αφορά την ηλικία τους, το μεγαλύτερο μέρος (32,9 %) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 45 – 54 έτη, ενώ ένα πάρα πολύ μικρό ποσοστό (1,3 %) αποτελεί το μέρος των συμμετεχόντων με ηλικία 65 ετών και άνω (Γράφημα 2).

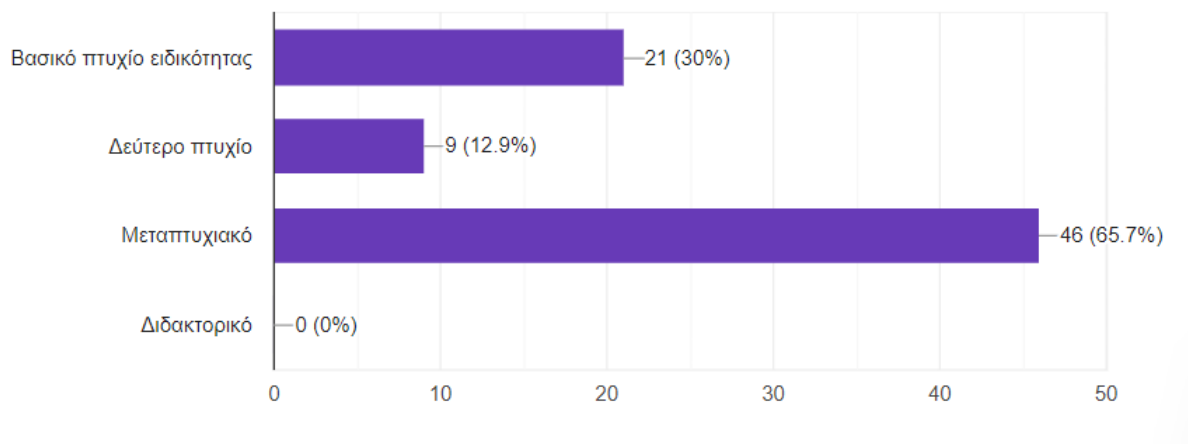


Γράφημα 1. Φύλο συμμετεχόντων.

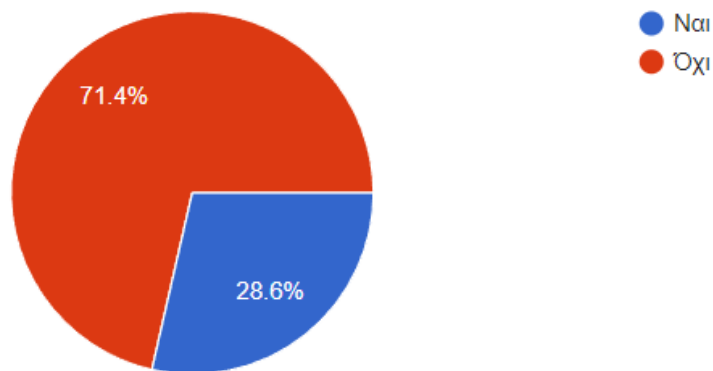


Γράφημα 2. Ηλικία συμμετεχόντων.

Σχετικά με το επίπεδο σπουδών αλλά και τις εξειδικευμένες γνώσεις τους στον τομέα της ηγεσίας, όπως φαίνεται και από τα γραφήματα 3 και 4, το 65,7 % δηλαδή 46 από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ κανένας τους δεν διαθέτει διδακτορικό. Επιπλέον, από τους 70 διευθυντές αξιολογήθηκε ότι μόλις οι 20, ποσοστό δηλαδή 28,6 % διαθέτει πιστοποιημένες γνώσεις στον τομέα της ηγεσίας της εκπαίδευσης.

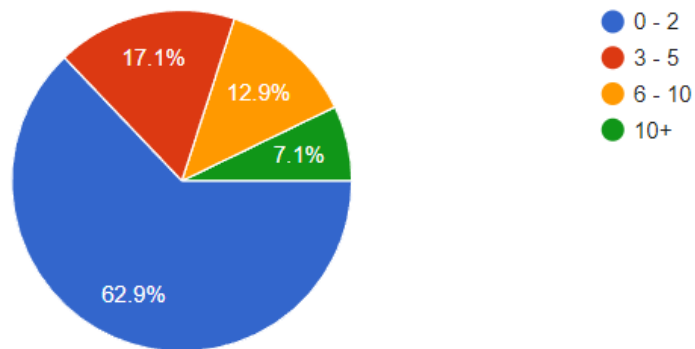


Γράφημα 3. Επίπεδο σπουδών.



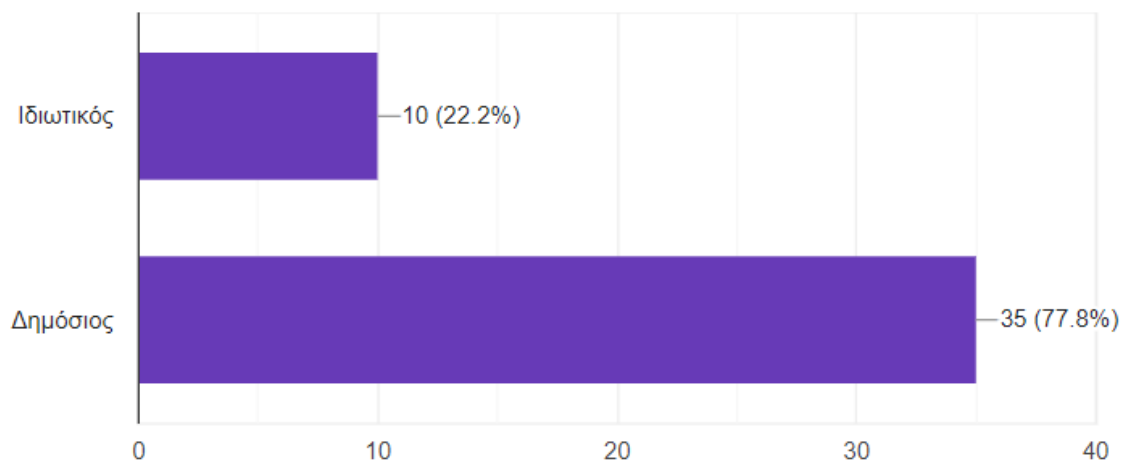
Γράφημα 4. Εξειδικευμένες γνώσεις με πιστοποίηση στον τομέα της ηγεσίας της εκπαίδευσης.

Ακόμη, ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος (62,9 %), δήλωσε πως κατέχει διευθυντική θέση τα τελευταία δύο χρόνια, ενώ μόνο το 7,1 %, δηλαδή 5 από τους 70 συμμετέχοντες έχουν δεκαετή εμπειρία σε διευθυντική θέση σχολικής μονάδας (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση σχολικής μονάδας.

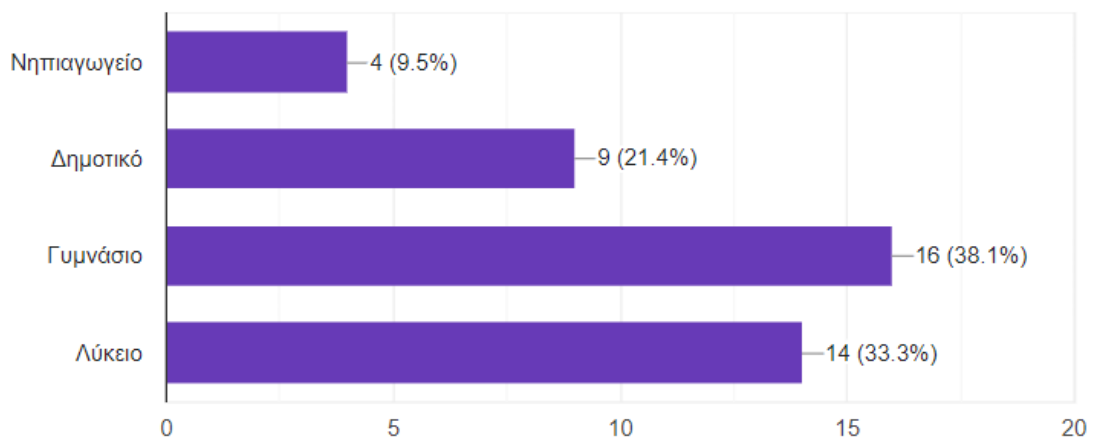
Αναφορικά με τον τομέα στον οποίο κατείχαν διευθυντική θέση, το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά σε εκπαιδευτικούς του δημόσιου τομέα, όπως αυτό φαίνεται και από το γράφημα 6.



Γράφημα 6. Τομέας απόκτησης διευθυντικής θέσης.

Τέλος, όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το δείγμα των διευθυντών αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ποσοστά:

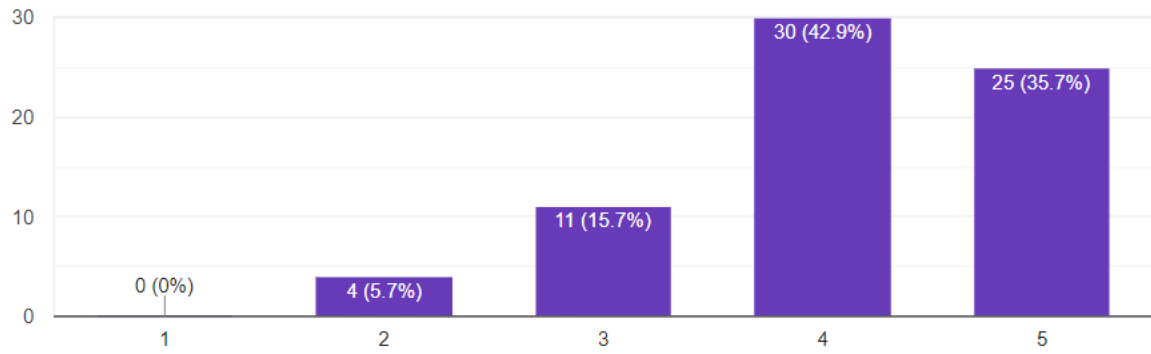
- 9,5 % για διευθυντική θέση σε Νηπιαγωγείο,
- 21,4 % για διευθυντική θέση σε Δημοτικό σχολείο,
- 38,1 % για διευθυντική θέση σε Γυμνάσιο ενώ,
- 33,3 % κατείχε διευθυντική θέση σε Λύκειο.



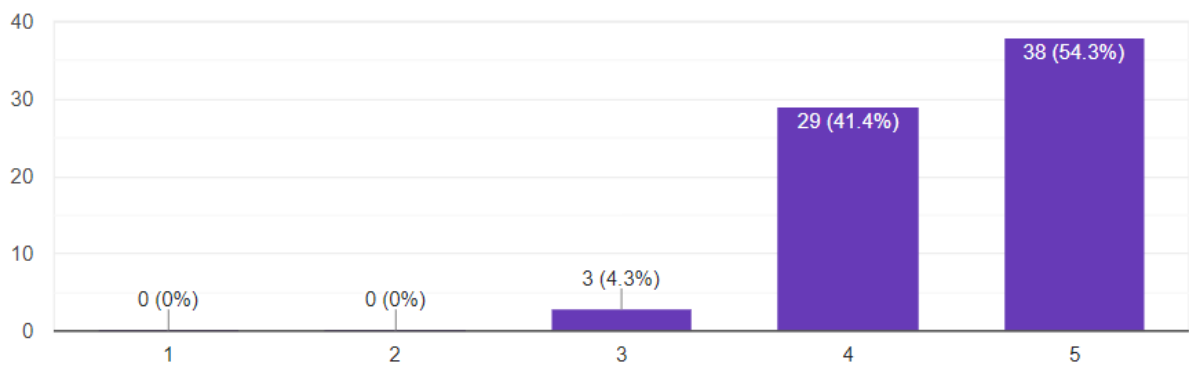
Γράφημα 7. Βαθμίδα εκπαίδευσης για κατοχή διευθυντικής θέσης.

4.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

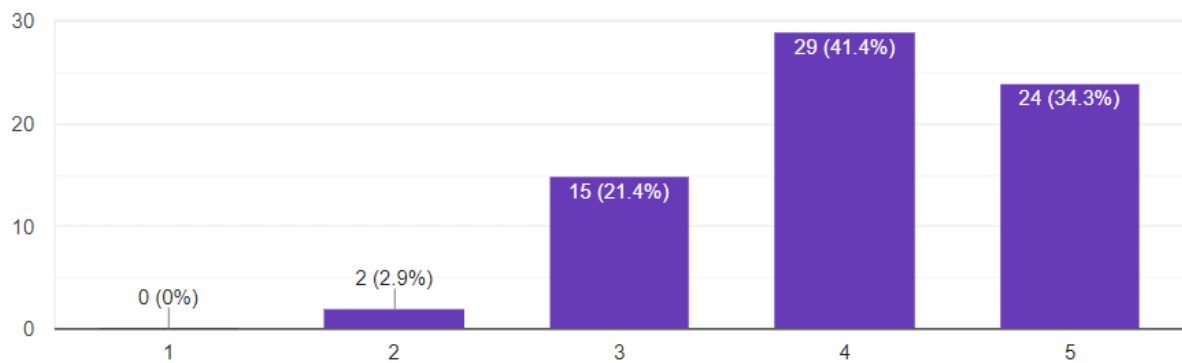
Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες έπρεπε να χαρακτηρίσουν τον ρόλο των διευθυντών, κατά πόσο αυτός είναι δηλαδή διαχειριστικός, διοικητικός, ή γραφειοκρατικού χαρακτήρα. Οι απαντήσεις τους για το πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν φαίνονται στα διαγράμματα 8, 9 και 10.



Γράφημα 8. Διαχειριστικός ρόλος.



Γράφημα 9. Διοικητικός ρόλος.



Γράφημα 10. Γραφειοκρατικού χαρακτήρα.

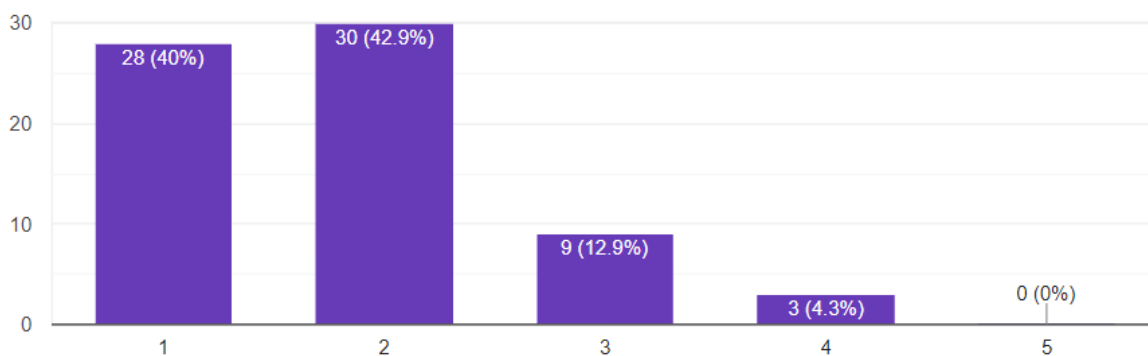
Από την εικόνα και των τριών γραφημάτων, παρατηρούμε ότι το 54,3 %, δηλαδή 38 διευθυντές θεωρούν διοικητικό το ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, ενώ αντίστοιχα μεγάλα ποσοστά 41,4 % και 34,3 % συμφωνούν πως η διευθυντική θέση κατέχει γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Τέλος, ως προς το διαχειριστικό ρόλο, εξίσου μεγάλα ποσοστά 42,9 % και 35,7 % επιβεβαιώνουν ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την επίβλεψη κατάλληλων εργασιών και την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων.

4.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ

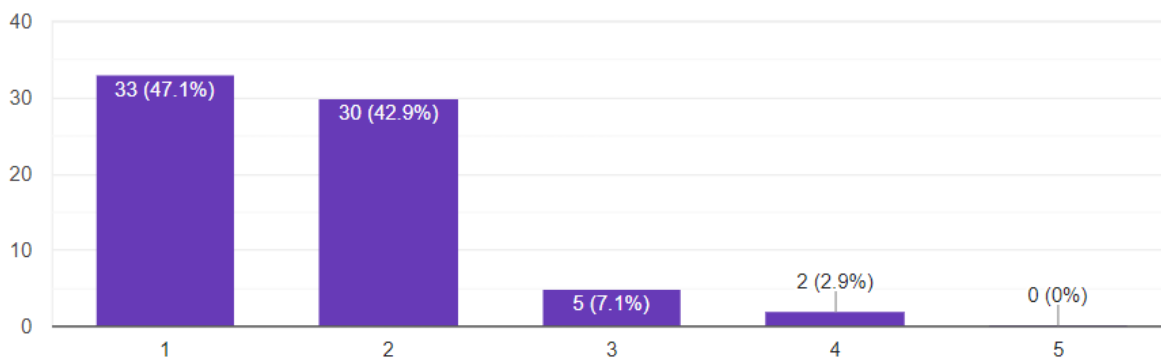
Όπως αποδεικνύεται από τα γραφήματα 11, 12, 13, 14 και 15 μεγάλα ποσοστά των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα διαφωνούν στη λήψη αποφάσεων που στηρίζονται στην κρίση και το ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, επιβάλλοντας τις απόψεις του και τις κυρώσεις από τη μη τήρησή τους. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι:

- Το 40% και το 42,9 % διαφωνεί στο να λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Γράφημα 11).
- Ακόμη, αντίστοιχα μεγάλα (47,1 % και 42,9 %) είναι τα ποσοστά των διευθυντών που διαφωνούν στο γεγονός ότι ο διευθυντής πρέπει να λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, πείθοντας τους υφιστάμενούς του ότι πρόκειται για το καλό τους (Γράφημα 12).
- Στην ίδια κλίμακα (32,9 % και 41,4 %) κυμαίνονται και τα ποσοστά όσων απάντησαν πως δεν συμφωνούν στο να λαμβάνει τις σημαντικότερες αποφάσεις ο διευθυντής, αφήνοντας τις λιγότερο σημαντικές για τους υφιστάμενούς του (Γράφημα 13).
- Παρόμοια ποσοστά διαφωνίας (37,1 % και 42,9 %) παρατηρούμε και στην περίπτωση εκείνη της λήψης αποφάσεων από τους υφιστάμενους, όταν ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας δε νιώθει έτοιμος να δείξει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του (Γράφημα 14).

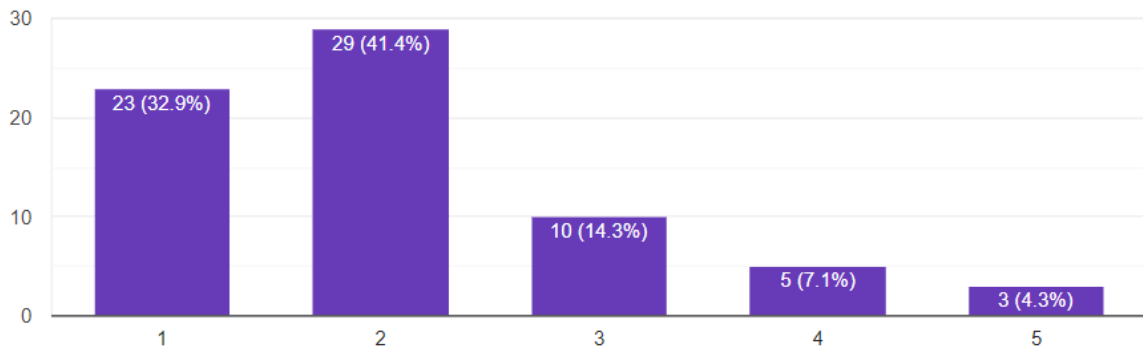
- Τέλος, υψηλά είναι και τα ποσοστά (34,3 % και 51,4 %) όσων διαφωνούν στη λήψη αποφάσεων σε θέματα τα οποία δεν απασχολούν ιδιαίτερα τον διευθυντή ή για τα οποία αδιαφορεί (Γράφημα 15).



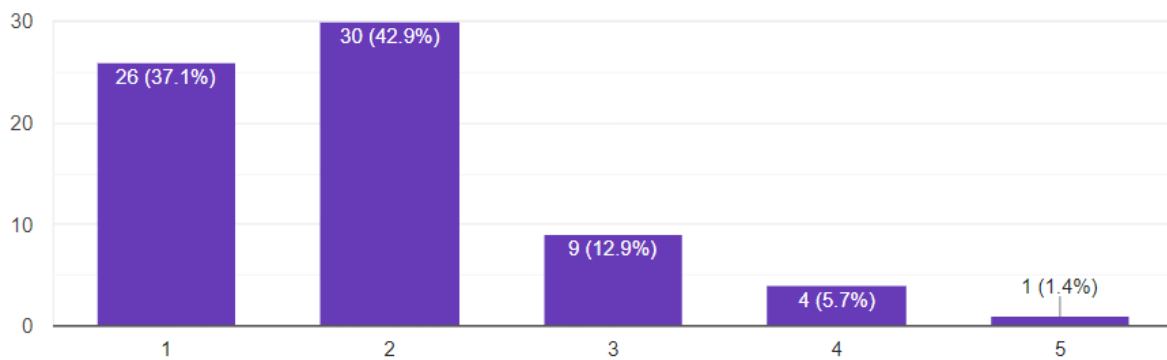
Γράφημα 11. Ποσοστά λήψης αποφάσεων από τον διευθυντή.



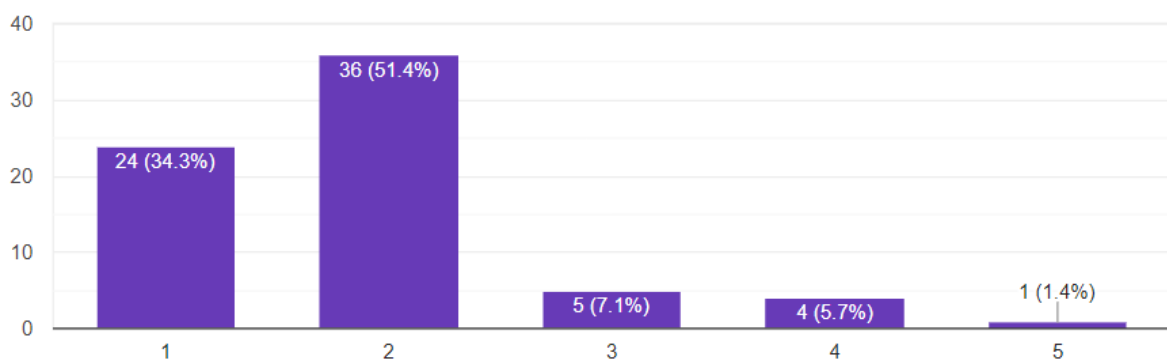
Γράφημα 12. Ποσοστά λήψης αποφάσεων από τον διευθυντή, πείθοντας τους υφιστάμενους ότι πρόκειται για το καλό τους.



Γράφημα 13. Ποσοστά λήψης των σημαντικότερων αποφάσεων από τον διευθυντή, αφήνοντας τις λιγότερο σημαντικές για τους υφιστάμενούς του.

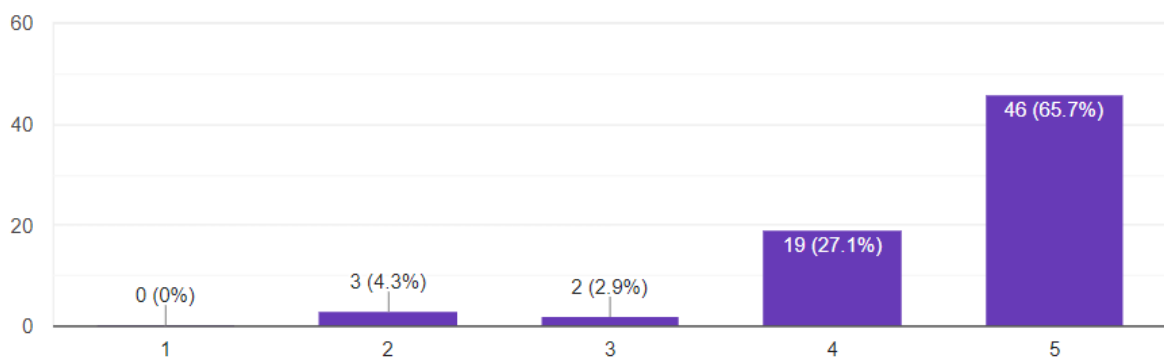


Γράφημα 14. Ποσοστά λήψης των αποφάσεων από τους υφισταμένους του, όταν δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του.

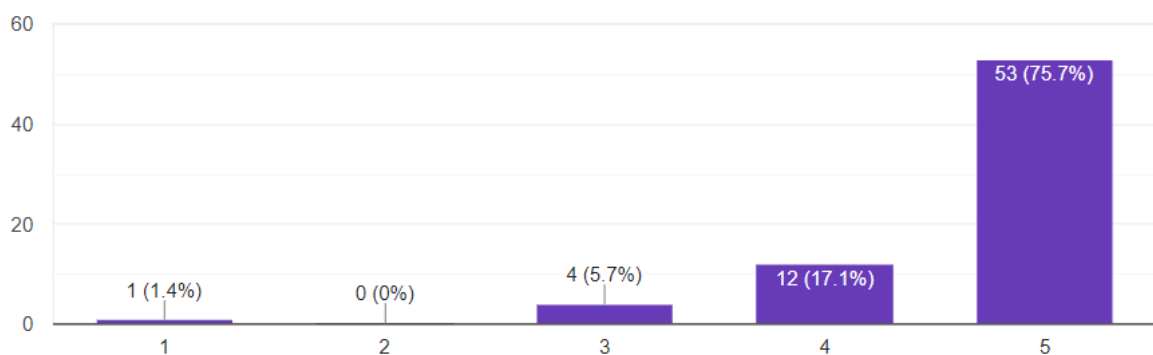


Γράφημα 15. Ποσοστά λήψης των αποφάσεων από τους υφισταμένους του, σε θέματα που δεν τον απασχολούν ή αδιαφορεί.

Αξίζουν επίσης, να επισημανθούν τα μεγάλα ποσοστά συμφωνίας των διευθυντών στη λήψη αποφάσεων με δημοκρατικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις και τις συμβουλές των συναδέλφων τους. Στο Γράφημα 16, φαίνεται πως το 27,1 % και το 65,7 % συμφωνεί στη λήψη αποφάσεων, που συμμερίζονται τις απόψεις των υφιστάμενων και στο Γράφημα 17, ομοίως, το 17,1 % και το 75,7 % συμφωνεί στη δημοκρατική λήψη των αποφάσεων, εφόσον όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν λάβει μέρος με σκοπό τη λήψη της πιο κατάλληλης απόφασης.



Γράφημα 16. Ποσοστά λήψης των αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις και των υπόλοιπων συναδέλφων.



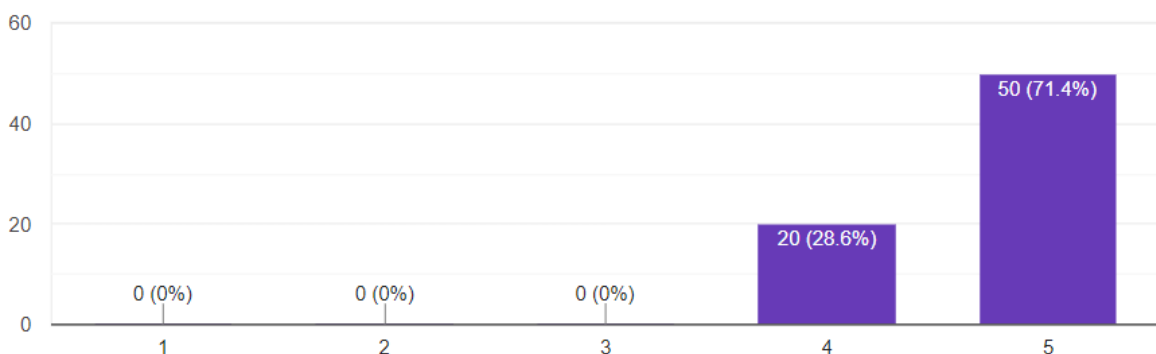
Γράφημα 17. Ποσοστά λήψης των αποφάσεων με δημοκρατικό τρόπο.

4.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

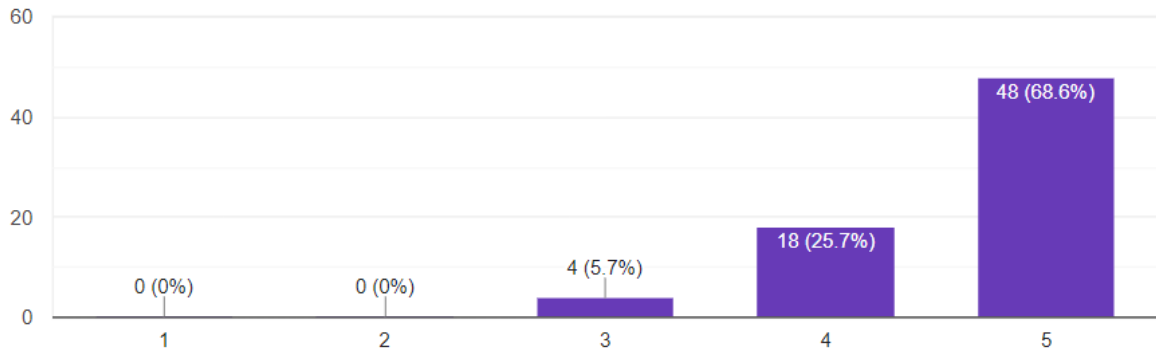
Όσον αφορά τη συμπεριφορά του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, παρατηρούνται μεγάλα ποσοστά συμφωνίας στις διαδικασίες και τη θετική στάση που οφείλει να έχει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, απέναντι σε ότι αφορά τη μάθηση, τη σχολική κοινότητα και την οργάνωση και συντήρηση διαφόρων εργασιών.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι:

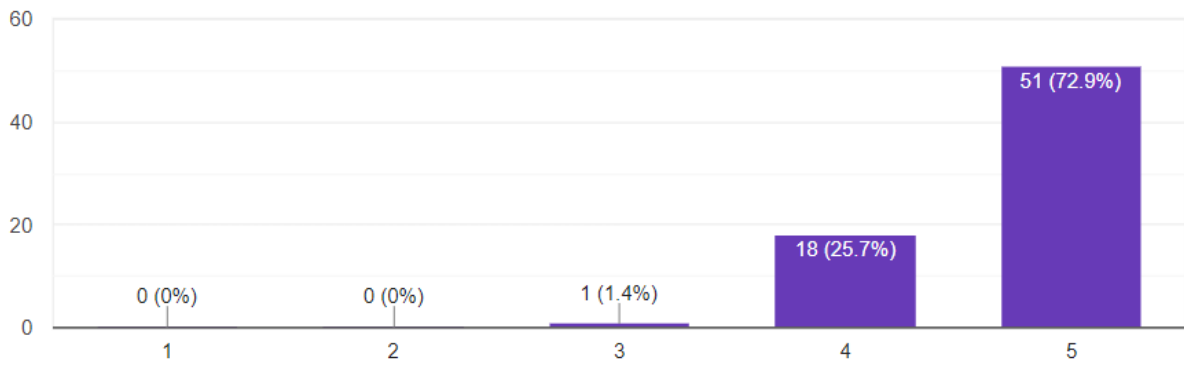
- Υπάρχουν μόνο ποσοστά συμφωνίας (28,6 % και 71,4 %) στην ερώτηση για το ότι ο διευθυντής πρέπει να εργάζεται για την υλοποίηση ενός οράματος, που είναι σύμφωνο με τις αξίες του σχολείου και αποδεκτό από όλους (Γράφημα 18).
- Επίσης, μεγάλα ποσοστά διευθυντών (25,7 % και 68,6 %) συμφωνούν στο να κινητοποιεί ο διευθυντής τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας με στόχο τη διαμόρφωση κοινής κουλτούρας (Γράφημα 19).
- Αντίστοιχα μεγάλα ποσοστά (25,7 % και 72,9 %) συμφωνούν στο να ηγείται της αλλαγής ο διευθυντής, να στηρίζει και να προωθεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Γράφημα 20).
- Τέλος, παρόμοια ποσοστά (31,4 % και 64,3 %) συμφωνούν στο να καταπολεμά τον εφησυχασμό (Γράφημα 21).



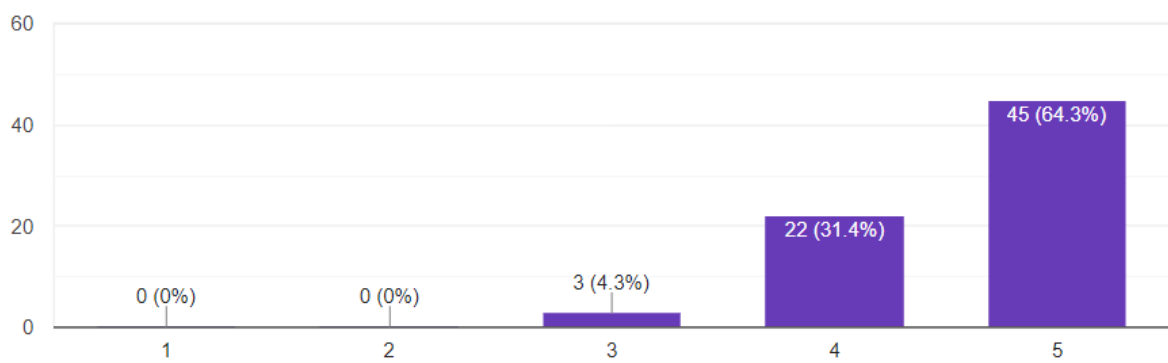
Γράφημα 18. Να εργάζεται ο διευθυντής για την υλοποίηση ενός οράματος.



Γράφημα 19. Να κινητοποιεί τα υπόλοιπα μέλη, με στόχο τη διαμόρφωση κοινής κουλτούρας.

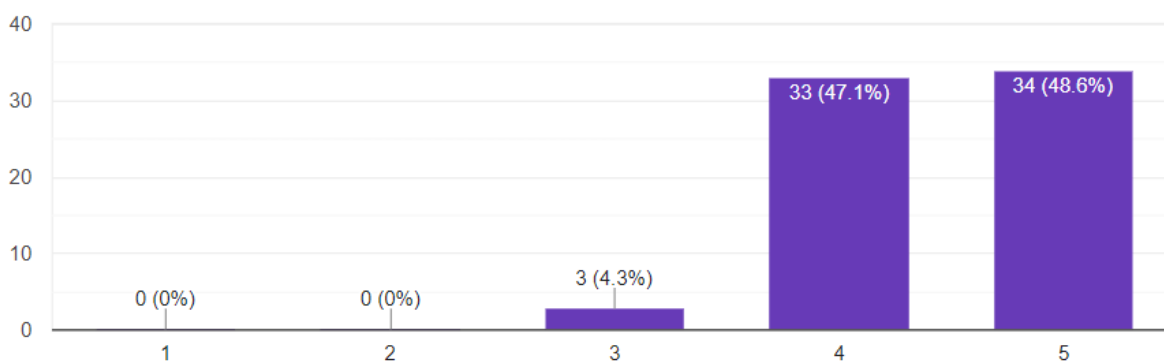


Γράφημα 20. Να ηγείται της αλλαγής.

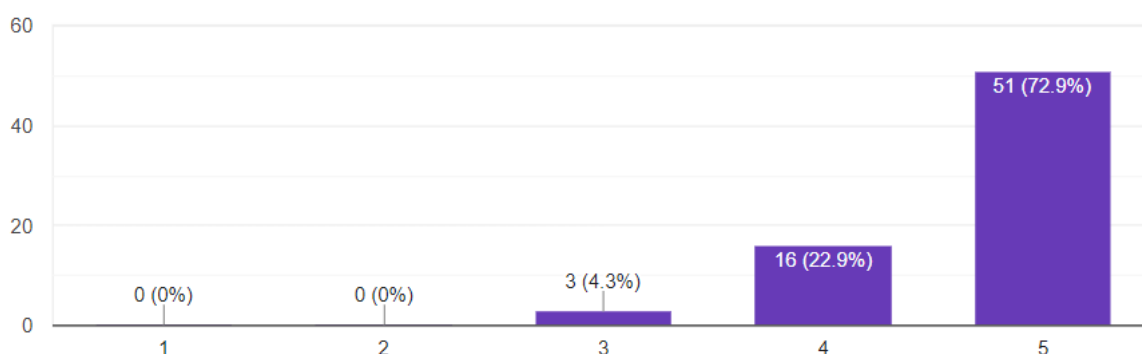


Γράφημα 21. Να καταπολεμά τον εφησυχασμό.

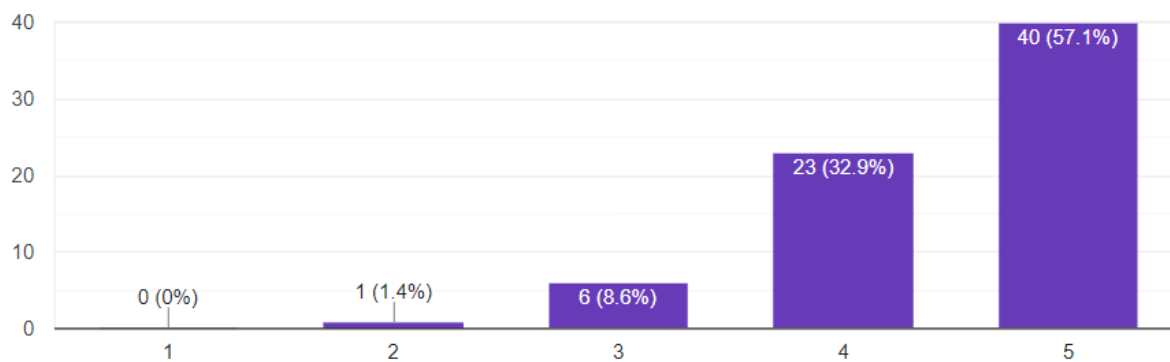
Σε ότι αφορά τη μάθηση – διδασκαλία, αξίζει να επισημάνουμε ότι μεγάλα ποσοστά (47,1 % και 48,6 %) επιβεβαιώνουν την έμφαση που πρέπει να δείχνει ο διευθυντής στο διδακτικό έργο του σχολείου (Γράφημα 22). Εξίσου μεγάλα ποσοστά (22,9 % και 72,9 %) συμφωνούν στο να εξασφαλίζει ο διευθυντής κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας (Γράφημα 23), αλλά ταυτόχρονα να διασφαλίζει και ικανοποιητική μάθηση για κάθε μαθητή (Γράφημα 24). Επιπλέον, μεγάλα ποσοστά (28,6 % και 64,3 %) υποστηρίζουν την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών για τη μάθηση (Γράφημα 25) και αντίστοιχα ποσοστά (27,1 % και 58,6 %) του δείγματος συμφωνούν στη συμβολή του διευθυντή στην ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Γράφημα 26).



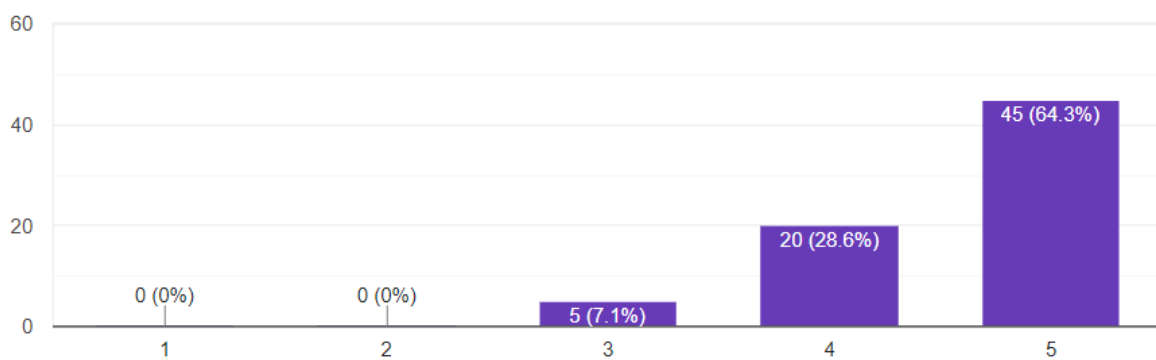
Γράφημα 22. Να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο διδακτικό έργο του σχολείου.



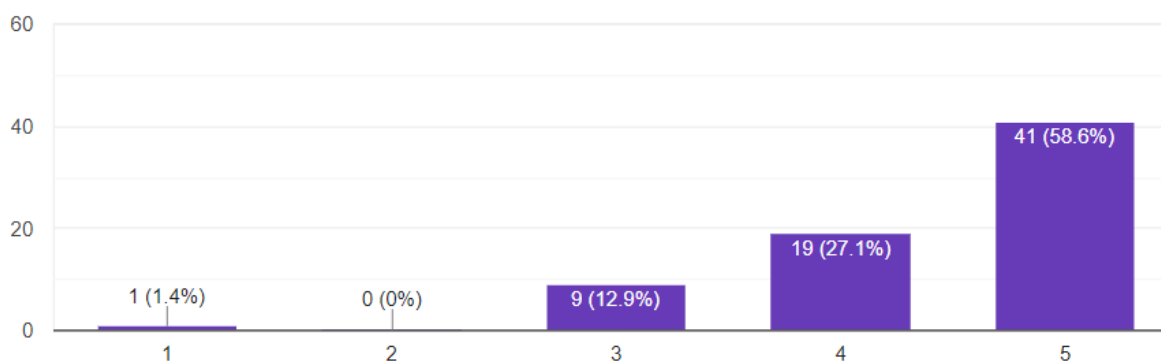
Γράφημα 23. Να εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας – μάθησης.



Γράφημα 24. Να διασφαλίζει ικανοποιητική μάθηση για κάθε μαθητή.



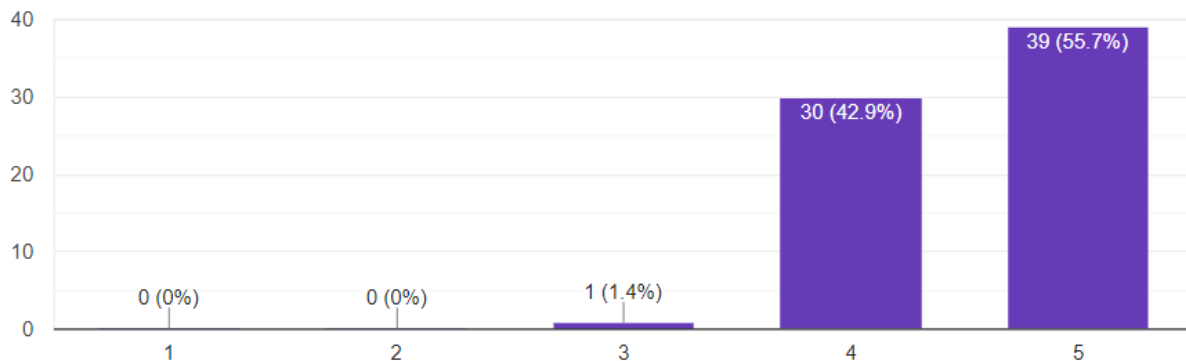
Γράφημα 25. Να προωθεί την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών.



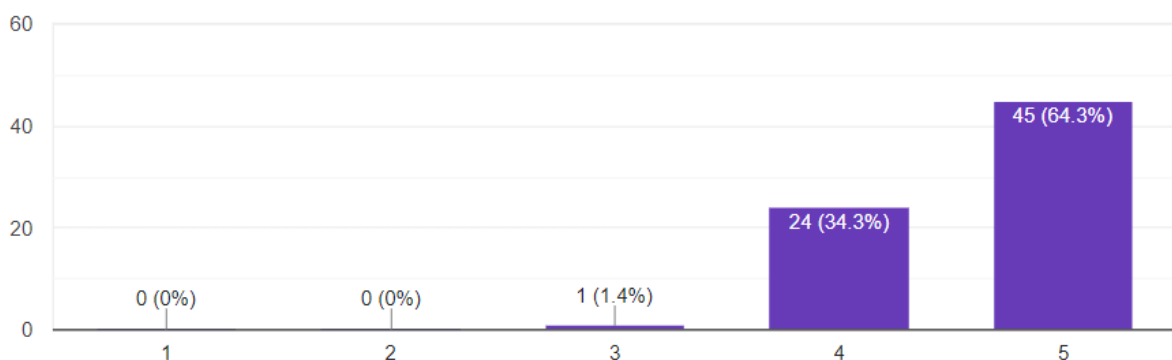
Γράφημα 26. Να συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σε ότι σχετίζεται με την οργάνωση και επίβλεψη διαφόρων εργασιών που απαιτούνται για τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, παρατηρούνται τα εξής:

- Αρκετά μεγάλα ποσοστά (42,9 % και 55,7 %) συμφωνούν πως ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας φροντίζει για την άτυπη οργανωτική δομή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου με βάση το θεσμικό πλαίσιο (Γράφημα 27).
- Κι εξίσου μεγάλα ποσοστά (34,3 % και 64,3 %) συμφωνούν να μεριμνά ο διευθυντής για την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, τη βελτίωση του εξοπλισμού αλλά και των κτιριακών εγκαταστάσεων (Γράφημα 28).



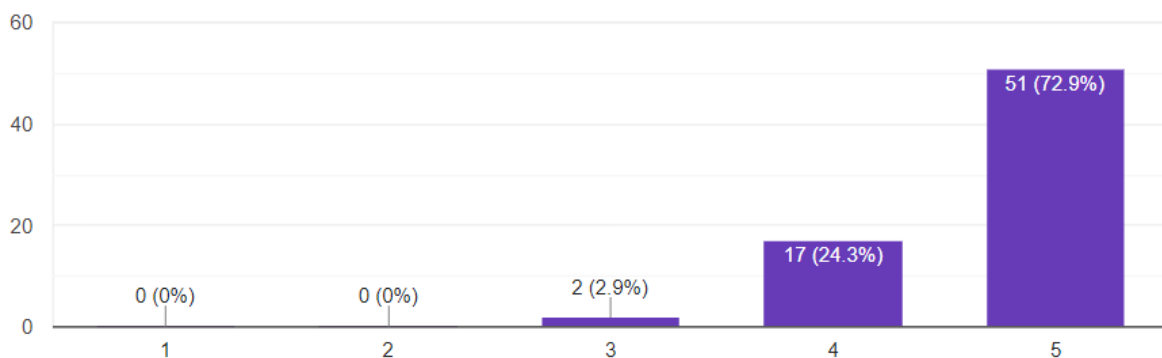
Γράφημα 27. Να φροντίζει για την δομή και θεσμική λειτουργία του σχολείου.



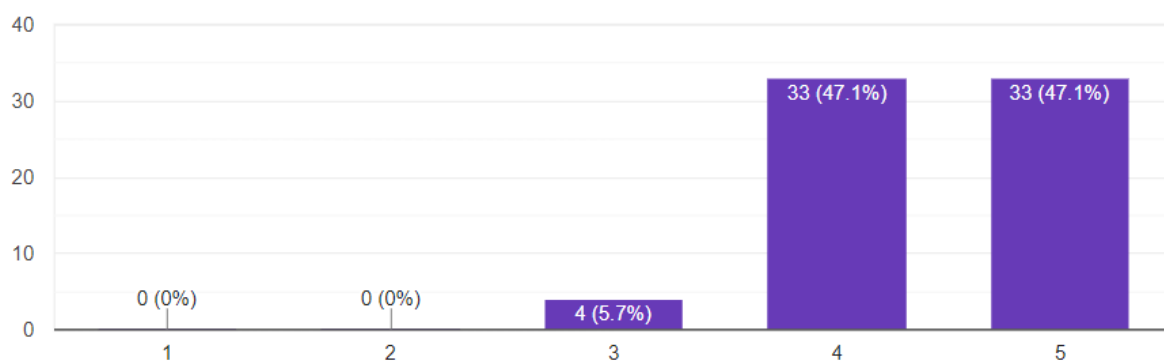
Γράφημα 28. Να μεριμνά για την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, τη βελτίωση του εξοπλισμού και των κτιριακών εγκαταστάσεων.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή των αποτελεσμάτων, οφείλουμε να μελετήσουμε και τις ερωτήσεις που αφορούν στη σχέση του διευθυντή με τους συναδέλφους του. Έτσι, έχουμε:

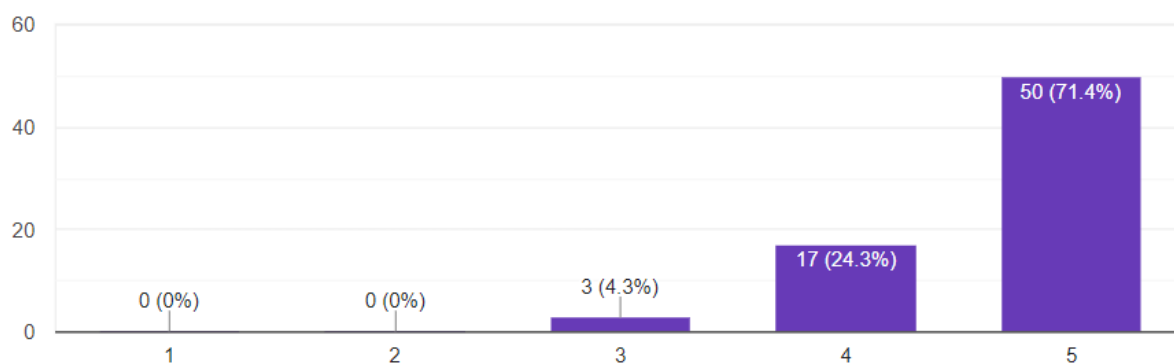
- Μεγάλα ποσοστά διευθυντών (24,3 % και 72,9 %) που συμφωνούν στο να ενθαρρύνει ο διευθυντής τους συναδέλφους του να έχουν ενεργό ρόλο (Γράφημα 29).
- Επίσης, αντίστοιχα μεγάλα ποσοστά (47,1 % και 47,1 %) πιστεύουν πως ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του και τυχόν προσωπικά τους προβλήματα (Γράφημα 30).
- Παρόμοια ποσοστά (24,3 % και 71,4 %) συμφωνούν στο να σέβεται και να κατανοεί ο διευθυντής την προσωπικότητα κάθε μέλους της σχολικής ομάδας (Γράφημα 31).
- Εξίσου μεγάλα ποσοστά (30 % και 68,6 %) συμφωνούν στο να εξασφαλίζει την αρμονική σχέση μεταξύ των μελών της σχολικής ομάδας, αλλά και να εξαλείφει διαφωνίες και προβλήματα (Γράφημα 32).
- Τέλος, ποσοστά 25,7 % και 72,9 % συμφωνούν στο να αποτελεί ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας παράδειγμα για τους υπόλοιπους μέσα από τις πράξεις του (Γράφημα 33).



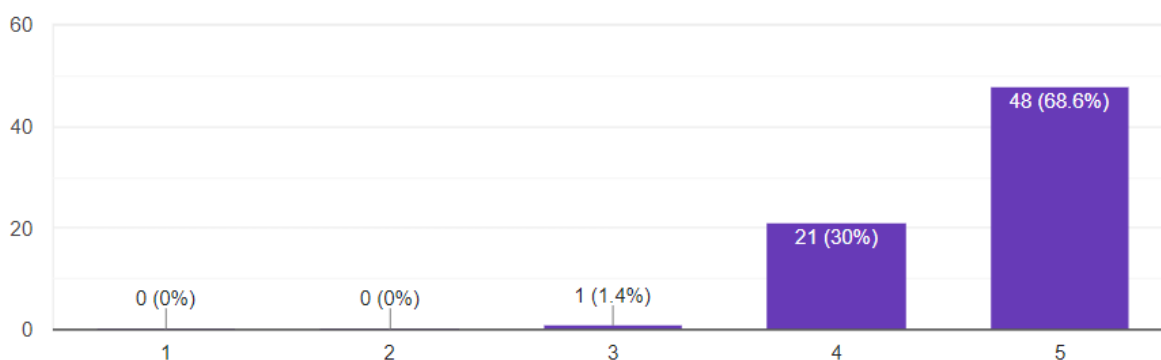
Γράφημα 29. Να ενθαρρύνει τους συναδέλφους του να έχουν ενεργό ρόλο.



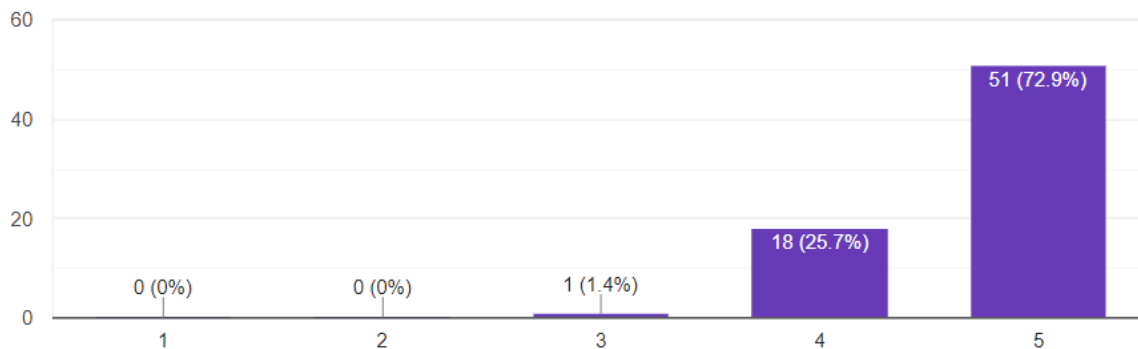
Γράφημα 30. Να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του και τυχόν προσωπικά προβλήματα.



Γράφημα 31. Να σέβεται και να κατανοεί την προσωπικότητα κάθε μέλους της σχολικής ομάδας.



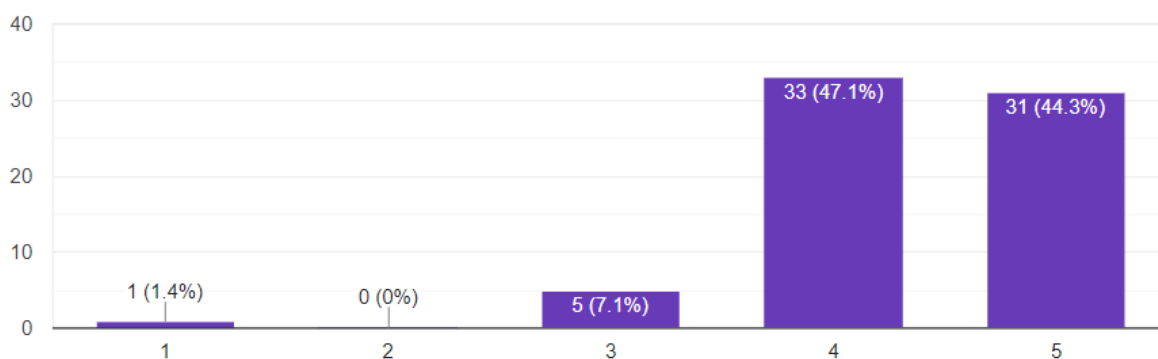
Γράφημα 32. Να εξασφαλίζει την αρμονική σχέση μεταξύ των μελών της σχολικής ομάδας, να εξαλείφει διαφωνίες και προβλήματα.



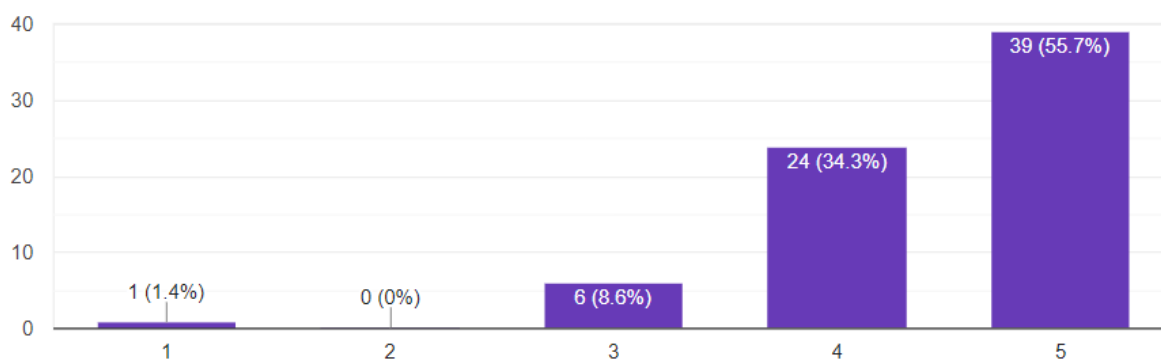
Γράφημα 33. *Να αποτελεί παράδειγμα για τους υπόλοιπους μέσα από τις πράξεις του.*

4.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

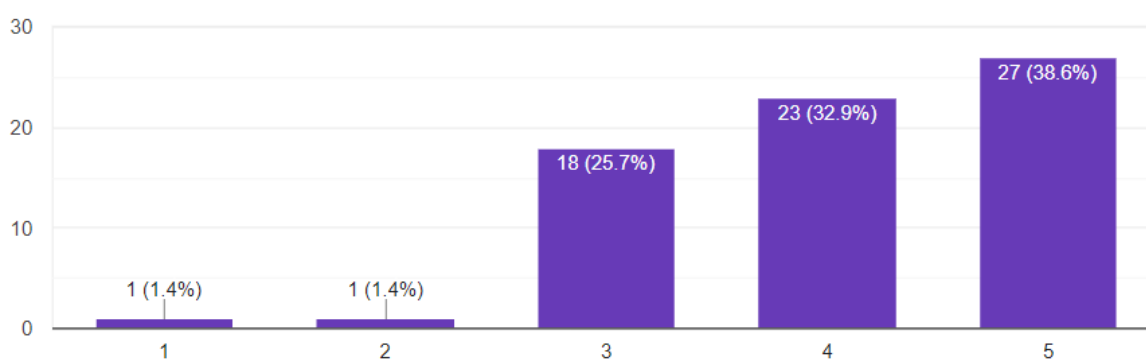
Αναφορικά με την αντιμετώπιση των κρίσεων, σε μια σχολική μονάδα, παρατηρούμε ότι μεγάλα ποσοστά (47,1 % και 44,3 %) συμφωνούν στην ύπαρξη σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, το οποίο θα προσαρμόζεται με βάση τα χαρακτηριστικά της (Γράφημα 34). Επίσης, αρκετά μεγάλος αριθμός διευθυντών (63 διευθυντές) συμφωνεί στην ανάθεση ρόλων και την προώθηση του σχεδίου (Γράφημα 35), ενώ αρκετά ικανοποιητικά ποσοστά των συμμετεχόντων συμφωνούν στη διενέργεια αξιολόγησης μετά την κρίση στο σχολικό περιβάλλον (32,9 % και 38,6 %, Γράφημα 36) και στην επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των κρίσεων αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού (31,4 % και 52,9 %, Γράφημα 37).



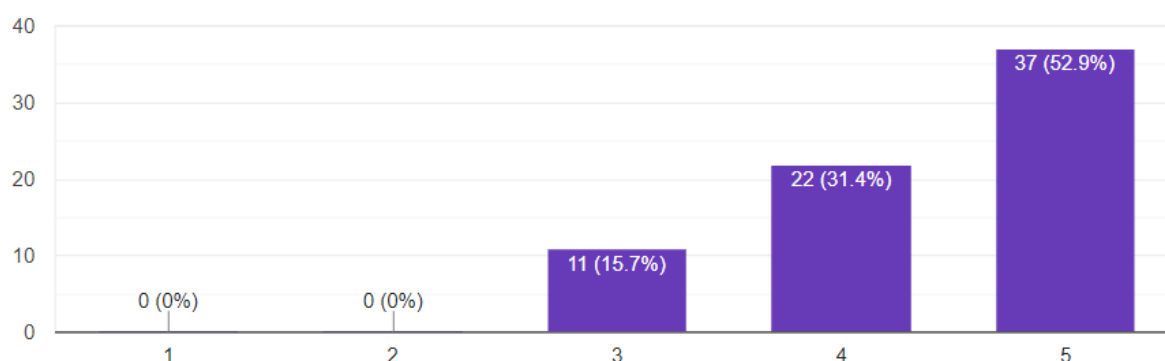
Γράφημα 34. *Υπαρξη σχεδίου διαχείρισης κρίσεων.*



Γράφημα 35. Ανάθεση ρόλων και προώθηση του σχεδίου.



Γράφημα 36. Διενέργεια αξιολόγησης μετά την κρίση στο σχολικό περιβάλλον.



Γράφημα 37. Επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των κρίσεων αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων που παρατέθηκε και τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε μπορούμε να επισημάνουμε ότι σχετικά με το ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, επικρατεί η άποψη ότι δεν μπορεί να χαρακτηριστεί μόνο από μία ιδιότητα καθώς συγκεντρώνει διάφορες αρμοδιότητες που συνθέτουν την τελική του μορφή. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήσαμε ότι μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων επιβεβαίωσε τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα της διευθυντικής θέσης, που ταυτόχρονα με την επίβλεψη καθημερινών εργασιών που προκύπτουν από τις ανάγκες και τις κτιριακές συνθήκες μιας σχολικής μονάδας, ο ρόλος του διευθυντή είναι και διοικητικός όσον αφορά τον προγραμματισμό και την επίβλεψη των διαφόρων δραστηριοτήτων που χρειάζεται μια σχολική μονάδα. Ωστόσο, επιβεβαιώνοντας την άποψη των Μπουραντά (2002) και του Κατσαρού (2008), επιπρόσθετα σε όλα αυτά, ο διευθυντής έχει να διαχειριστεί καθημερινά προβλήματα που αφορούν στη σύνθεση της σχολικής κοινότητας, στη μεταξύ τους αρμονική σχέση, τη συνεργασία και την εξάλειψη τυχόν διαφωνιών.

Αναφορικά με τη συμπεριφορά ενός διευθυντή και το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί, παρατηρήθηκε μια διαφωνία στην ύπαρξη ενός αυταρχικού στυλ, όπου ο ηγέτης λαμβάνει από μόνος του τις αποφάσεις, επιβάλλοντας τις και επισημαίνοντας τις κυρώσεις σε περίπτωση μη τήρησης αυτών. Αντίστοιχα μεγάλα ποσοστά διαφωνίας παρατηρήθηκαν και στην περίπτωση του εξουσιοδοτικού στυλ, όπου ο διευθυντής αδιαφορεί για κάποια θέματα ή δε νιώθει έτοιμος να τα αντιμετωπίσει, αφήνοντας τη διαχείρισή τους στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας. Θετική ανταπόκριση παρατηρήθηκε στην περίπτωση υιοθέτησης ενός πιο δημοκρατικού στυλ ηγεσίας, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με τρόπο δημοκρατικό εφόσον ληφθούν υπόψιν οι απόψεις και οι συμβουλές όλων των μελών.

Σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζει ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, όπως αυτές αναφέρονται στο κείμενο “Εθνικές προδιαγραφές για Διευθυντές σχολείων” (National Standards for Headteachers, DfES, 2004), αρκετά μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων επιβεβαίωσε τη συμπεριφορά του διευθυντή, ως μετασχηματιστικό ηγέτη. Αυτό διακρίνεται από τις θετικές απαντήσεις που αφορούν στην κινητοποίηση της σχολικής ομάδας, στη διασφάλιση και συνεχή εργασία για την υλοποίηση ενός οράματος, αλλά και στο να ηγείται της αλλαγής, προωθώντας τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Αντίστοιχα, ως εκπαιδευτικός ηγέτης, μεγάλα ποσοστά συμφώνησαν στο ρόλο του να εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση στο διδακτικό έργο, προωθώντας την χρήση νέων τεχνολογιών και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τέλος, ως διοικητικός ηγέτης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, επιβεβαιώθηκε η ανάγκη να φροντίζει ο διευθυντής για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, την άτυπη οργανωτική δομή του αλλά και τη βελτίωση του εξοπλισμού και των κτιριακών εγκαταστάσεων.

Καταλήγοντας, ως προς την αντιμετώπιση των κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, υψηλά ποσοστά συμφώνησαν στην ύπαρξη σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, στην προσαρμογή του και την προώθησή του σε όλα τα μέλη της σχολικής ομάδας, αλλά και στη διενέργεια αξιολόγησης μετά από αυτή, επιβεβαιώνοντας έτσι τους Stevenson (1994) και Σαΐτη (2008).

5.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Λαμβάνοντας υπόψιν τους περιορισμούς και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, προκύπτουν οι εξής προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Προτείνεται, η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να προκύψουν ασφαλέστερα και εγκυρότερα αποτελέσματα και συμπεράσματα για τον ηγετικό ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει και διαχειρίζεται τις κρίσεις σε αυτή. Ειδικότερα, θα

ήταν επιθυμητό να υπάρξουν περισσότεροι συμμετέχοντες από τους οποίους μάλιστα να δοθούν συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη εκείνων των διευθυντών που έχουν αρκετή εμπειρία σε διευθυντική θέση, ώστε να αναγνωριστούν και να μελετηθούν οι όποιες συνέπειες από τη διαφορετική αντιμετώπιση που εφαρμόζαν κάθε φορά. Ακόμη, εκτός από συνεντεύξεις, χρήσιμη θα ήταν και η παρατήρηση των συμμετεχόντων κατά την εξάσκηση του επαγγέλματος, ώστε να μελετηθεί πιο αντικειμενικά η αντιμετώπιση των καθημερινών επαγγελματικών πρακτικών τους. Επιπλέον, εκτός από τη χρήση ερωτηματολογίου στους διευθυντές σχολικών μονάδων, ιδιαίτερα σημαντική θα ήταν και η χορήγηση και αξιολόγηση αντίστοιχου ερωτηματολογίου που θα δινόταν στους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν στις σχολικές αυτές μονάδες, με σκοπό τη μελέτη του σχολικού κλίματος. Εν τέλει, θα ήταν ενδιαφέρουσα η μελέτη μιας κρίσης σε ένα σχολικό περιβάλλον, ως προς την αντιμετώπιση και διαχείριση αυτής από το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Καταλήγοντας, μπορούμε να δώσουμε απάντηση στα δύο ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω. Όσον αφορά το ρόλο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει μια απόλυτα θετική συσχέτιση ανάμεσα στο κλίμα που υπάρχει σε ένα σχολικό περιβάλλον με την υποστήριξη που δέχονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας από το διευθυντή. Στις ερωτήσεις που απαντήθηκαν και συσχετίζονταν με τη μάθηση, την επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών αλλά και την αποτελεσματικότητα σε στόχους που θέτει ένας διευθυντής σε διάφορα επίπεδα (εργασίες γραφειοκρατικού χαρακτήρα, ενίσχυση εξοπλισμού και υλικοτεχνική υποδομή, προγράμματα) παρατηρήθηκαν πολύ μεγάλα ποσοστά συμμετεχόντων που συμφωνούσαν απόλυτα στη συμβολή του διευθυντή στα παραπάνω. Ειδικότερα, ένας αποτελεσματικός διευθυντής, υποστηρίζοντας τους συναδέλφους του, ακούγοντας και λαμβάνοντας υπόψιν τις συμβουλές τους, αλλά και αξιοποιώντας τις ικανότητες και τις γνώσεις του, χωρίς να κάνει αυθαίρετη χρήση της εξουσίας που διαθέτει, μπορεί να εξασφαλίσει το κατάλληλο κλίμα που θα ευνοήσει με τη σειρά του, τη διοίκηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη διεύθυνση όλης της σχολικής μονάδας. Επιβεβαιώνοντας την επιστημονική κοινότητα, οι διευθυντές της παρούσας έρευνας συμφώνησαν ότι η συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι βασική επιδίωξη ώστε να επιτυγχάνεται η ορθή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η συμπεριφορά και η στάση του διευθυντή, υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς του, ενθαρρύνοντάς τους να έχουν ενεργό ρόλο αποτελώντας ο ίδιος παράδειγμα, κατανοώντας την προσωπικότητα και τα προσωπικά τους προβλήματα και σεβόμενος τις απόψεις τους θέτει τα θεμέλια μιας ειλικρινούς συνεργασίας, αναπτύσσοντας ένα κλίμα αρμονικό και ευχάριστο. Συνεπώς, έχοντας έναν πιο κοινωνικοποιητικό ρόλο ο διευθυντής ενισχύει κατ' αυτόν τον τρόπο και την αμοιβαία κατανόηση, την επικοινωνία και την ισοτιμία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι εσωτερικές κρίσεις φαίνεται να απαιτούν ένα σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση και διαχείρισή τους ώστε να προκαλέσουν λιγότερη αναστάτωση στη σχολική κοινότητα, λόγω και του απρόβλεπτου χαρακτήρα τους. Καθίσταται σαφές από τις απαντήσεις που δόθηκαν ότι αν και ο τρόπος με τον οποίο ηγείται ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι διαφορετικός και προσαρμοζόμενος στο ρόλο που καλείται να επιτελέσει κάθε φορά (διοικητικός, διαχειριστικός, ηγετικός), η κατάλληλη προετοιμασία των σχολείων και η λήψη των απαραίτητων προληπτικών μέτρων είναι τα πρώτα βήματα στα οποία συμφώνησαν απόλυτα ότι πρέπει να προβούν οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας. Η λύση που ταιριάζει σε κάθε σχολική μονάδα αλλά και σε καθεμιά από τις εσωτερικές κρίσεις που προκύπτουν καθημερινά, πρέπει να είναι στοχευμένη και αποτελεσματική με τους συμμετέχοντες να συμφωνούν απόλυτα στην ύπαρξη κατάλληλα εκπαιδευμένης ομάδας που θα αξιολογήσει την κατάσταση, θα προσαρμοστεί λόγω των συνθηκών, θα έχει ενεργό ρόλο συνεργαζόμενη με όλη τη σχολική ομάδα αλλά και η προώθηση και ενημέρωση για το σχέδιο δράσης που θα ακολουθηθεί αποδεικνύεται πως είναι βασική προϋπόθεση όλων ανεξάρτητα με τον ρόλο τους ως διευθυντές ή ηγέτες. Τέλος, η διενέργεια αξιολόγησης μετά από μία εσωτερική κρίση μπορεί να βοηθήσει οδηγώντας στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου και επιδρώντας θετικά στην αποδοτικότητα όλης της σχολικής κοινότητας.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε στο γενικότερο συμπέρασμα ότι ανεξάρτητα με τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, ο διευθυντής έχει την ευθύνη να προσδιορίσει την κατάσταση της κρίσης και να επιτρέψει την άμεση κινητοποίηση όλων των μελών της σχολικής ομάδας. Επιπρόσθετα, όμως, έχοντας φροντίσει να διαμορφωθεί ένα ικανοποιητικό σχολικό κλίμα, η συμπεριφορά, η παραγωγικότητα, η αποδοτικότητα και η ψυχολογία θα ενισχυθούν, αναπτύσσοντας ένα ευνοϊκό κλίμα το οποίο επηρεάζεται με τη σειρά του από τη σχολική διοίκηση.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.

Αντωνιάδη, Κ. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Κυπριακό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Τακτικές άσκησης επιρροής μεταξύ διευθυντικών στελεχών και υφισταμένων σε ελληνικούς οργανισμούς. Στο Π. Σ. Κορδούτης & Β. Γ. Παυλόπουλος (Επ.). *Πεδία έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σελ. 178-196). Αθήνα: Ατραπός.

Αντωνίου, Α. Σ. (2008). Προοπτικές και δυνατότητες άσκησης ηθικής ηγεσίας. Στο Α. Σ. Αντωνίου (Επ.). *Ηθική των Επιχειρήσεων* (σελ. 1 -18). Αθήνα: Σάκκουλας.

Brock, S. E., Sandoval, J. H., & Lewis, S. (2001). *Handbook of Crisis Counselling, Intervention, and Prevention in the Schools*. Davis: University of California.

Brodie, M. B. (1967). *Fayol on administration*. London: Lyon, Grant and Green.

Bush, T., & Glover, D. (2002). *School leadership: concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.

Γιαννακούρα, Α. (2011). Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο Γυμνάσιο. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.

Γραμματικού, Κ. Σ. (2010). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης και Δια βίου μάθησης, της Έρευνας και Καινοτομίας.

Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 6-19.

Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization*, 13(2), 119–127.

Cavanagh, R. F. & Dellar, G. B. (1997). *Towards a model of school culture*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους: συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.

Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441-462.

Dinham, S., & Scott, C. (1998). A Three Domain Model of Teacher and School Executive Career Satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(17), 362-378.

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (μτφ.:Κίκιζας, Δ.)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Foster, H. D. (1980). *Disaster Planning: The Preservation of Life and Property*. New York: Springer – Verlag.

Ζαχάρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Εκδόσεις ΣΕΛΕΤΕ.

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). *Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής.

Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Greenberg, J. & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (Α. Σ. Αντωνίου, επιμ.-μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (pp.179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Johnson, K. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. Alameda CA, US: Hunter House.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.

Katz, S. A. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, pp. 90-102.

Klein, D. C., & Lindemann, E. (1961). Preventive intervention in individual family and crisis situations. In G. Caplan (Ed.). *Prevention of Mental Disorders in Children*. New York: Basic Books.

Koontz, H., O' Donnell, C. & Weihrich, H. (1982). *Essentials of Management: McGraw-Hill series in management*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Koustelios, A., Theodorakis, N., & Goulimaris, D. (2004). Role Ambiguity, Role Conflict and Job Satisfaction among Physical Education Teachers in Greece. *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92.

Krug, S. E. (1992). Instructional Leadership: A Constructivist Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28, 430-443.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.

Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-301.

Likert, R. (1961). *New Patterns in Management*. New York: Mc Graw-Hill.

- Likert, R. A. (1969). *The Human Organization*. New York: McGraw-Hill.
- Μιχόπουλος, Α. (2002). *Εκπαιδευτικό δίκαιο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Metzgar, M. (1994). Preparing schools for crisis management. In R.G. Stevenson, (Ed.), *What will we do? Preparing a school community to cope with crises*. NY, Amityville: Baywood Publishing Company.
- Montana, P. J. & Charnov, B. H. (1993). *Management: Barron's business review series*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- National Standards for Headteachers*. (2004). Nottingham: DfES Publications.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων Εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 97, 27-46.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ – ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83, 66-79.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης – Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Συρμακέσης, Σ. (2017). *Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Κουλτούρα, οργάνωση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σφακιανάκης, Μ. (1998). *Διοικητική Κρίσεων*. Αθήνα: Ελλην.

Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.

Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-92.

Stevenson, R.G. (1994). Schools and crises. In R.G. Stevenson, (Ed.) *What will we do? Preparing a school community to cope with crises*. NY, Amityville: Baywood Publishing Company.

Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47(1), 1-14.

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

Φρειδερίκου, Α., & Φολερού – Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.

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

Χιώτης, Π. (1981). *Ανθρώπινες Σχέσεις στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις ΣΕΛΕΤΕ.

Ψωρομίτα, Α. (2021). *Το Αποτελεσματικό Management στην Ελληνική Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η λήψη αποφάσεων: από τη διοίκηση στην ηγεσία*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Zaleznik, A. (1977). Managers and Leaders: Are They Different? *Harvard Business Review*, 55(3), 67-76.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Μέρος Α. Γενικές πληροφορίες:

1. Φύλο: **A.** Άντρας **B.** Γυναίκα
2. Ηλικία:
 - A.** 25 – 34
 - B.** 35 – 44
 - Γ.** 45 – 54
 - Δ.** 55 – 64
 - Ε.** 65+
3. Επίπεδο σπουδών:
 - A.** Βασικό Πτυχίο Ειδικότητας
 - B.** Δεύτερο Πτυχίο
 - Γ.** Μεταπτυχιακό
 - Δ.** Διδακτορικό
4. Διαθέτετε εξειδικευμένες γνώσεις με πιστοποίηση στον τομέα της ηγεσίας της εκπαίδευσης;
 - A.** Ναι
 - B.** Όχι
5. Έτη προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση σχολικής μονάδας:
 - A.** 0 – 2
 - B.** 3 – 5
 - Γ.** 6 – 10
 - Δ.** 10+
6. Τομέας στον οποίο κατείχατε διευθυντική θέση:
 - A.** Ιδιωτικός
 - B.** Δημόσιος
7. Βαθμίδα εκπαίδευσης όπου κατείχατε διευθυντική θέση:
 - A.** Νηπιαγωγείο
 - B.** Δημοτικό
 - Γ.** Γυμνάσιο
 - Δ.** Λύκειο

Μέρος Β. Ρόλος διευθυντή μιας σχολικής μονάδας:

Θεωρώ ότι ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι...		1: Διαφωνώ απόλυτα 2: Διαφωνώ 3: Ουδέτερη γνώμη 4: Συμφωνώ 5: Συμφωνώ απόλυτα				
8	Διαχειριστικός (π.χ. επίβλεψη υλοποίησης εργασιών, εξασφάλιση απαραίτητων πόρων και κατάλληλων κτιριακών συνθηκών).	1	2	3	4	5
9	Διοικητικός (π.χ. προγραμματισμός, οργάνωση, συντονισμός και έλεγχος καθημερινών διαδικασιών).	1	2	3	4	5
10	Γραφειοκρατικού χαρακτήρα (π.χ. έλεγχος τήρησης νομοθετικού πλαισίου, τήρηση υπουργικών αποφάσεων).	1	2	3	4	5

Μέρος Γ. Διαδικασία λήψης αποφάσεων:

Πιστεύω ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει...		1: Διαφωνώ απόλυτα 2: Διαφωνώ 3: Ουδέτερη γνώμη 4: Συμφωνώ 5: Συμφωνώ απόλυτα				
11	Να λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, να τις επιβάλλει λόγω της θέσης του και να επισημαίνει τις κυρώσεις από την μη πραγματοποίησή τους.	1	2	3	4	5
12	Να λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις και να πείθει τους υφιστάμενούς του ότι πρόκειται για το καλό τους.	1	2	3	4	5
13	Να παίρνει αυτός τις σημαντικότερες αποφάσεις, αφήνοντας τις λιγότερο σημαντικές για τους υφιστάμενούς του.	1	2	3	4	5
14	Να αφήνει τους υφιστάμενούς του να παίρνουν αποφάσεις, όταν δε νιώθει έτοιμος να δείξει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του.	1	2	3	4	5
15	Να αφήνει τους υφιστάμενούς του να παίρνουν αποφάσεις σε θέματα τα οποία δεν τον απασχολούν ιδιαίτερα ή για τα οποία αδιαφορεί.	1	2	3	4	5
16	Να λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις και τις συμβουλές όλων των υπόλοιπων συναδέλφων του.	1	2	3	4	5
17	Να λαμβάνει αποφάσεις με δημοκρατικό τρόπο, εφόσον όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν λάβει μέρος στη λήψη της πιο κατάλληλης απόφασης.	1	2	3	4	5

Μέρος Δ. Συμπεριφορά διευθυντή μιας σχολικής μονάδας:

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οφείλει...		1: Διαφωνώ απόλυτα 2: Διαφωνώ 3: Ουδέτερη γνώμη 4: Συμφωνώ 5: Συμφωνώ απόλυτα				
18	Να εργάζεται για την υλοποίηση ενός οράματος, που είναι σύμφωνο με τις αξίες του σχολείου και αποδεκτό από όλους.	1	2	3	4	5
19	Να κινητοποιεί τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας με στόχο τη διαμόρφωση κοινής κουλτούρας.	1	2	3	4	5

20	Να ηγείται της αλλαγής, να στηρίζει και να προωθεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητα.	1	2	3	4	5
21	Να καταπολεμά τον εφησυχασμό.	1	2	3	4	5
22	Να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο διδακτικό έργο του σχολείου.	1	2	3	4	5
23	Να εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας - μάθησης.	1	2	3	4	5
24	Να διασφαλίζει ικανοποιητική μάθηση για κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5
25	Να αποτελεί παράδειγμα για τους υπόλοιπους μέσα από τις πράξεις του.	1	2	3	4	5
26	Να προωθεί την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία – μάθηση.	1	2	3	4	5
27	Να συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	1	2	3	4	5
28	Να φροντίζει για την άτυπη οργανωτική δομή του σχολείου και την αποτελεσματική λειτουργία του με βάση το θεσμικό πλαίσιο.	1	2	3	4	5
29	Να μεριμνά για την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, τη βελτίωση του εξοπλισμού και των κτιριακών εγκαταστάσεων.	1	2	3	4	5
30	Να ενθαρρύνει τους συναδέλφους του να έχουν ενεργό ρόλο.	1	2	3	4	5
31	Να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του και τυχόν προσωπικά τους προβλήματα.	1	2	3	4	5
32	Να σέβεται και να κατανοεί την προσωπικότητα κάθε μέλους της σχολικής ομάδας.	1	2	3	4	5
33	Να εξασφαλίζει την αρμονική σχέση μεταξύ των μελών της σχολικής ομάδας, αλλά και να εξαλείφει διαφωνίες και προβλήματα.	1	2	3	4	5

Μέρος Ε. Αντιμετώπιση κρίσεων:

Για την αντιμετώπιση των κρίσεων – προβλημάτων μιας σχολικής μονάδας χρειάζεται...		1: Διαφωνώ απόλυτα 2: Διαφωνώ 3: Ουδέτερη γνώμη 4: Συμφωνώ 5: Συμφωνώ απόλυτα				
34	Η ύπαρξη σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, το οποίο θα προσαρμόζεται με βάση τα χαρακτηριστικά της.	1	2	3	4	5
35	Η ανάθεση ρόλων και η προώθηση του σχεδίου.	1	2	3	4	5
36	Η διενέργεια αξιολόγησης μετά την κρίση στο σχολικό περιβάλλον.	1	2	3	4	5
37	Η επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης των κρίσεων αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού.	1	2	3	4	5

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!