

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ ΗΓΕΣΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

ΖΑΡΚΑΔΟΥΛΑΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Δεκέμβριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

SCHOOL LEADERS ' VIEWS ON SUCCESSFUL SCHOOL
LEADERSHIP

ZARKADOULAS IOANNIS

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, December 2022

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Παντελή Παντελίδη, Καθηγητής στο Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, για τις πολύτιμες συμβουλές του, την καθοδήγησή του και τις εύστοχες και πολύ εποικοδομητικές παρατηρήσεις του.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων, οι οποίοι δέχτηκαν να λάβουν μέρος στην εργασία παραχωρώντας μου συνεντεύξεις με τις απόψεις τους. Η συμβολή τους ήταν καθοριστική για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας,

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερες ευχαριστίες στον κύριο Γεώργιο Καραντζίκο, Γενικός χειρουργός στο Ιπποκράτειο Νοσοκομείο Αθηνών, και στην κοπέλα μου Χριστίνα, που με ενθάρρυναν και υπήρξαν συνοδοιπόροι σε αυτήν την προσπάθεια.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, για την στήριξή τους και στους οποίους οφείλω όλη την διαδρομή των σπουδών μου, μέχρι σήμερα.

«Απόψεις των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων για την επιτυχή ηγεσία των σχολείων»

Σημαντικοί όροι: Διευθυντές, διοικητικός ρόλος, επιτυχής ηγεσία, σχολική μονάδα, νομοθετικό πλαίσιο, εκπαίδευση

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον ρόλο του Διευθυντή-ηγέτη στη σχολική μονάδα στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εξετάζει τις απόψεις των Διευθυντών για την επιτυχή ηγεσία. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας στόχος είναι να παρουσιαστούν οι βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με τον διοικητικό και ηγετικό ρόλο των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στην Ελλάδα. Γίνεται λεπτομερής αναφορά στην έννοια της ηγεσίας τις διαστάσεις της και τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί. Επιπλέον τονίζεται η σχέση ηγεσίας με την διοίκηση και την εκπαίδευση καθώς και τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο τονίζεται ο ρόλος του Διευθυντή, οι απόψεις τους για τις μορφές ηγεσίας,

τα καθήκοντα του Διευθυντή σε Θεσμικό και Νομοθετικό πλαίσιο, η προσωπικότητα που οφείλει να έχει ο Διευθυντής και πως μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Στο ερευνητικό μέρος διεξήχθη ποιοτική έρευνα με τη μορφή των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 8 Διευθυντές (6 άνδρες, 2 γυναίκες). Οι συμμετέχοντες υπηρετούν σε σχολεία του νομού Αττικής. Διερευνήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων για τον ηγετικό ρόλο του Διευθυντή, τις ικανότητες-δεξιότητες που πρέπει να έχει, τα διοικητικά και παιδαγωγικά του καθήκοντα, τους ανασταλτικούς παράγοντες και την αξία της επιμόρφωσης. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι ενώ το ελληνικό σχολείο θέλει τον Διευθυντή γραφειοκράτη, οι Διευθυντές υποστηρίζουν περισσότερο την αξία του ηγέτη και τον παιδαγωγικό του ρόλο. Προέκυψε πως όλοι χρειάζονται να παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια και να μην σταματούν να μαθαίνουν. Επιπλέον η επιτυχής ηγεσία έρχεται από τον ρόλο του Διευθυντή, την συνεργασία των μελών και την επιλογή κοινού οράματος. Στους ανασταλτικούς παράγοντες τονίστηκε το burnout, η έλλειψη προσωπικού, υλικών και κτηρίων. Συνεπώς στην εποχή αυτή της τεχνολογίας είναι απαραίτητο οι σχολικές μονάδες να εστιάζουν στον άνθρωπο, το παιδί και τα παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν. Πρέπει να υπάρχει εξισορρόπηση ανάμεσα στον διοικητικό και παιδαγωγικό ρόλο του Διευθυντή, για να καταφέρει να λειτουργήσει το σχολείο αποτελεσματικά και με επιτυχία.

"Views of school leaders on successful school leadership"

Keywords: principals, administrative role, successful leadership, School Unit, legislative framework, education

Abstract

This paper deals with the role of the head teacher in the school unit in primary and Secondary Education and examines the views of the head teachers on successful leadership. In the theoretical part of the thesis, the aim is to present the bibliographic references on the administrative and leadership role of school heads in Greece. A detailed reference is made to the concept of leadership, its dimensions and the definitions that have been formulated. In addition, the relationship of leadership with management and education as well as models of educational leadership is emphasized. The second chapter highlights the role of the Director, their views on the forms of leadership, the duties of the director in the institutional and legislative framework, the personality that the director should have and how he can improve

the learning achievements of students. In the research part, qualitative research was conducted in the form of semi-structured interviews to 8 managers (6 Men, 2 women). Participants serve in schools in the prefecture of Attica. The participants' views on the leadership role of the manager, the competences-skills he should have, his administrative and pedagogical duties, the inhibitory factors and the value of the training were investigated. The findings showed that while the Greek school wants the headmaster to be a bureaucrat, the headmasters are more supportive of the value of the leader and his pedagogical role. It turned out that everyone needs to attend training seminars and not stop learning. In addition, successful leadership comes from the role of the director, the cooperation of the members and the choice of a common vision. The inhibiting factors highlighted the burnout, the lack of personnel, materials and buildings. Therefore, in this age of technology, it is necessary for schools to focus on the person, the child and the pedagogical issues that arise. There must be a balance between the administrative and pedagogical role of the principal in order for the school to function effectively and successfully.

Περιεχόμενα

Περίληψη

Abstract

Κεφάλαιο 1: Ηγεσία στην εκπαίδευση	9
1.1. Η έννοια της ηγεσίας.....	9
1.1.1. Οι Διαστάσεις της ηγεσίας.....	9
1.1.2. Ορισμοί ηγεσίας.....	11
1.1.3. Διοίκηση και ηγεσία.....	13
1.2. Ηγεσία και Εκπαίδευση.....	13
1.3. Μοντέλα ηγεσίας.....	16
1.4. Η σχολική ηγεσία στην Ελλάδα.....	25
1.5. Η επιτυχή ηγεσία από τον διευθυντή σχολικής μονάδας.....	25

Κεφάλαιο 2: Ο Διευθυντής ως ηγέτης.....	29
2.1. Ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο.....	29
2.2. Απόψεις διευθυντών για τις μορφές ηγεσίας.....	30
2.3. Καθήκοντα διευθυντή: Θεσμικό- Νομοθετικό πλαίσιο.....	32
2.4. Προσωπικότητα ηγέτη διευθυντή.....	34
2.5. Η επίδραση των διευθυντών για τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών.....	37
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία της έρευνας.....	47
3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.....	47
3.2. Σκοπός της έρευνας.....	47
3.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	48
3.4. Συμμετέχοντες.....	48
3.5. Ερευνητικά Εργαλεία.....	49
3.5.1. Συνέντευξη.....	49
3.6. Ερευνητική Διαδικασία.....	50
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα.....	51
4.1. Ανάλυση- Αποτελέσματα.....	51
4.2. Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	61
4.3. Περιορισμοί.....	63
4.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	63

Βιβλιογραφία

Παράρτημα

Κεφάλαιο 1: Ηγεσία στην εκπαίδευση

1.1. Η έννοια της ηγεσίας

Η ηγεσία αποτελεί μία από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης καθώς θεωρείται ένας βασικός συντελεστής στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων, διότι μπορεί να εξηγήσει γιατί ένας οργανισμός πετυχαίνει, ενώ ένας άλλος αποτυγχάνει (Harris, 2005; Κατσαρός, 2008:96). Όπως αναφέρεται σε έρευνα των Jong και των συνεργατών του (2022), η ηγεσία ορίζεται συνήθως ως η διαδικασία κατά την οποία άτομα που ασκούν επιρροή σε άλλους για τη δομή των δραστηριοτήτων, των σχέσεων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Daniels et al., 2019; Yukl, 2002). Επιπλέον η ηγεσία είναι αυτή που παρέχει κίνητρα στο ανθρώπινο δυναμικό, για να επιτευχθούν οι στόχοι ενός οργανισμού (Σαΐτης, 2005).

Αξιοσημείωτο είναι πως πλήθος ερευνητών προσπάθησε να αποδώσει κάποιον ορισμό για την έννοια της «ηγεσίας». Στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά πάνω από 350 ορισμούς της

ηγεσίας (Harris, 2005). Αυτό που προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση της έννοιας της ηγεσίας είναι ότι είναι μία σύνθετη έννοια με διαφοροποιήσεις. Ωστόσο ως βάση για τον ορισμό της αποτελούν τρεις διαστάσεις: α) η ηγεσία είναι μια διαδικασία όπου ένα πρόσωπο επηρεάζει μια ομάδα ή ομάδες ανθρώπων ώστε να διαρθρωθούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις σε έναν οργανισμό, β) η ηγεσία πρέπει να στηρίζεται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες και γ) η ηγεσία εκφράζει την πραγματοποίηση ενός οράματος του οργανισμού (Yulk, 2002 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007:27).

1.1.1. Οι Διαστάσεις της ηγεσίας

Γίνεται αναφορά στις τρεις διαστάσεις της ηγεσίας σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό (Bush, 2008).

1. Η ηγεσία ως επιρροή

Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας αντικατοπτρίζουν την υπόθεση ότι περιλαμβάνει μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία ασκείται σκόπιμη επιρροή από ένα άτομο (ή ομάδα) σε άλλα άτομα (ή ομάδες) για τη δομή δραστηριοτήτων και σχέσεων σε μια ομάδα ή οργανισμό (Yukl 2002 ,3). Ο Bush (2008) αναφέρεται σε τρεις βασικές πτυχές αυτών των ορισμών. Πρώτον, η κεντρική έννοια είναι η επιρροή παρά η εξουσία. Και οι δύο είναι διαστάσεις εξουσίας, αλλά η δεύτερη τείνει να κατοικεί σε επίσημες θέσεις, όπως ο διευθυντής, ενώ η πρώτη θα μπορούσε να ασκηθεί από οποιονδήποτε στο σχολείο ή στο κολέγιο. Η ηγεσία είναι ανεξάρτητη από την εξουσία θέσης, ενώ η διοίκηση συνδέεται άμεσα με αυτήν. Δεύτερον, η διαδικασία είναι σκόπιμη. Το άτομο που επιδιώκει να ασκήσει επιρροή το κάνει για να επιτύχει ορισμένους σκοπούς. Τρίτον, η επιρροή μπορεί να ασκηθεί τόσο από ομάδες όσο και από άτομα. Αυτή η έννοια παρέχει υποστήριξη για την έννοια της καταναμημένης ηγεσίας και για δομές όπως οι ομάδες ανώτερης ηγεσίας:

Αυτή η πτυχή της ηγεσίας την απεικονίζει ως μια ρευστή διαδικασία, που πιθανώς προέρχεται από οποιοδήποτε μέρος του σχολείου, ανεξάρτητη από επίσημες διευθυντικές θέσεις και ικανή να κατοικεί με οποιοδήποτε μέλος του οργανισμού, συμπεριλαμβανομένων των συνεργατών και των μαθητών (Bush 2008, 277).

2. Ηγεσία και αξίες

Η έννοια της «επιρροής» είναι ουδέτερη στο ότι δεν εξηγεί ούτε συνιστά ποιοι στόχοι ή ενέργειες πρέπει να επιδιωχθούν. Ωστόσο, η ηγεσία συνδέεται όλο και περισσότερο με αξίες. Οι ηγέτες αναμένεται να στηρίζουν τις ενέργειές τους σε σαφείς προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Η έρευνα των Day, Harris και Hadfield (2001) σε 12 «αποτελεσματικά» σχολεία στην Αγγλία και την Ουαλία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «οι καλοί ηγέτες ενημερώνονται και επικοινωνούν με σαφή σύνολα προσωπικών και εκπαιδευτικών αξιών που αντιπροσωπεύουν τους ηθικούς σκοπούς τους για το σχολείο» (Day, Harris και Hadfield 2001, 53). Αυτό σημαίνει ότι οι τιμές είναι «επιλεγμένες», αλλά ο Bush (2008, 277) υποστηρίζει ότι οι κυρίαρχες αξίες είναι αυτές της κυβέρνησης και προσθέτει ότι αυτές μπορεί να «επιβληθούν» στους διευθυντές των σχολείων. Οι δάσκαλοι και οι ηγέτες είναι πιο πιθανό να είναι ενθουσιώδεις για την αλλαγή όταν την «κατέχουν». Ο Hargreaves (2004), βασιζόμενος σε έρευνα σε σχολεία του Καναδά, διαπιστώνει ότι οι δάσκαλοι αναφέρουν σε μεγάλο βαθμό θετικές συναισθηματικές εμπειρίες αλλαγής που ξεκίνησε ο ίδιος αλλά κυρίως αρνητικές σχετικά με την υποχρεωτική αλλαγή. Εδώ υπάρχει μια ένταση μεταξύ της υποχρέωσης εφαρμογής των πολιτικών των δημοκρατικά εκλεγμένων κυβερνήσεων και της ανάγκης για τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς να αισθάνονται θετικά για τις νέες πρωτοβουλίες, εάν θέλουν να ενεργήσουν με επιτυχία σε αυτές.

3. Ηγεσία και όραμα

Το όραμα θεωρείται βασικό συστατικό μιας αποτελεσματικής ηγεσίας για περισσότερα από 20 χρόνια. Ο Southworth (1993) προτείνει ότι οι επικεφαλής έχουν κίνητρα να εργαστούν σκληρά «επειδή η ηγεσία τους είναι η επιδίωξη των ατομικών τους οραμάτων» (Southworth 1993 , 47). Ωστόσο, ο Fullan (1992, 83) λέει ότι, «η οικοδόμηση οράματος είναι μια εξαιρετικά εξελιγμένη δυναμική διαδικασία την οποία λίγοι οργανισμοί μπορούν να υποστηρίξουν». Thoonen et al. (2011, 520) αναφέρονται στις «δυσμενείς επιπτώσεις» της όρασης, οι οποίες προκύπτουν όταν οι διευθυντές δεν εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία δημιουργίας οράματος.

Η άρθρωση ενός σαφούς οράματος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει σχολεία, αλλά τα εμπειρικά στοιχεία της αποτελεσματικότητάς του παραμένουν ανάμεικτα. Μια ευρύτερη ανησυχία σχετίζεται με το εάν οι διευθυντές σχολείων, στην Αγγλία και αλλού, είναι σε θέση να αναπτύξουν ένα συγκεκριμένο όραμα για τα σχολεία τους, δεδομένων των κυβερνητικών συνταγών τόσο για τους στόχους όσο και για το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών.

Μερικοί διευθυντές μπορεί να έχουν αρκετή αυτοπεποίθηση ώστε να αμφισβητήσουν την επίσημη πολιτική με τον τρόπο που περιγράφεται από τον Bottery (1998 , 24): «από αφηφούν έως ανατρέπουν να αγνοούν. στη γελοιοποίηση, στη συνέχεια, να περιμένουμε και να δούμε να δοκιμάσετε? και σε κάποιες (εξαιρετικές) περιπτώσεις τελικά να αγκαλιάσει». Ωστόσο, τα περισσότερα μοιάζουν περισσότερο με το «Alison» του Bottery (2007 , 164), που εξετάζει κάθε ζήτημα σε σχέση με την έκθεση Ofsted του σχολείου. Hoyle and Wallace (2005, 139) προσθέτουν ότι τα οράματα πρέπει να συμμορφώνονται με κεντρικές προσδοκίες και να ικανοποιούν τους επιθεωρητές Ofsted.

1.1.2. Ορισμοί ηγεσίας

- Ο Stogdill (1950) ανέφερε πως η ηγεσία είναι « η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (Stogdill, 1950:3).
- «Μια ισχυρή αυξητική επιρροή και πάνω από τη μηχανική συμμόρφωση με τις συνηθισμένες γενικές κατευθύνσεις του οργανισμού» (Katz & Kahn,1968: 528).
- «Μια διαδικασία που αποσκοπεί στο να επηρεάσει ένα άτομο ή μια ομάδα, με σκοπό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι σε ορισμένες συνθήκες» (Hersey & Blanchard, 1972: 68).
- «Μια διαδικασία επίδρασης με σκοπό τον επηρεασμό της συμπεριφοράς και των πράξεων μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας, μιας τυπικής ή άτυπης οργάνωσης, ακόμη κι ενός ατόμου ξεχωριστά, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προσπαθήσουν με προθυμία να επιτύχουν τους στόχους της ομάδας στην οποία ανήκουν και δραστηριοποιούνται» (Rahim, 1983:368).
- «Η επιρροή των δράσεων των άλλων για την επίτευξη επιθυμητών στόχων... Η ηγεσία αναφέρεται σε ανθρώπους που δαμάζουν τα κίνητρα και τις δράσεις των άλλων για την επίτευξη ορισμένων στόχων: συνεπάγεται λήψη πρωτοβουλιών και κινδύνων» (Cuban, 1988: 193).
- «Η διαδικασία μέσω της οποίας οι δράσεις μιας οργανωμένης ομάδας επηρεάζονται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται υψηλές προσδοκίες σχετικά με την επίλυση προβλημάτων ή την εκπλήρωση συγκεκριμένων σκοπών (Bass, 1990: 34).
- «Η διαδικασία άσκησης κοινωνικής επιρροής κατά την οποία ασκείται σκόπιμη επιρροή από ένα πρόσωπο ή ομάδα σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες με στόχο την

οικοδόμηση δραστηριοτήτων και σχέσεων σε μία ομάδα ή οργανισμό» (Yukl, 1994: 3).

- «Η διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς των άλλων για τον καθορισμό και την επίτευξη στόχων» (Cheng, 1996: 95).
- «Η ικανότητα των διοικούντων να επιβλέπουν αλλά και να συνεργάζονται με τους υφισταμένους τους για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου που τους έχει ανατεθεί, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού» (Χυτήρης, 1996: 243).
- «Η ικανότητα άσκησης επιρροής σε μια ομάδα με στόχο την υλοποίηση ενός οράματος ή μιας σειράς στόχων και η θέληση των οπαδών να διεκπεραιώσουν αυτό το όραμα και τους στόχους» (Owens, 2001).
- «Μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης των ατόμων που βασίζεται στην αμοιβαιότητα και εκτείνεται σε ολόκληρο το κοινωνικό και υφιστάμενο πλαίσιο του οργανισμού» (Spillane et al, 2001: 23).
- «Μια διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (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» (Μπουραντάς, 2002: 197).
- «Το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά» (Πασιαρδής, 2004: 209),
- «Η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της οργάνωσης από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους (Σαΐτης, 2005: 240).

Σύμφωνα με τον ορισμό της PAE, η ηγεσία είναι η «η κατάσταση του ηγέτη», «η άσκηση των δραστηριοτήτων του ηγέτη» και «η κατάσταση ανωτερότητας στην οποία βρίσκεται ένας θεσμός ή οργανισμός, ένα προϊόν ή ένας οικονομικός τομέας, εντός του πεδίου εφαρμογής του». Από την άλλη το European School of Excellence, αναφέρει ότι «η ηγεσία είναι επιρροή και κίνητρο στους άλλους, μεταμορφώνει ανθρώπους και ομάδες, είναι ευκαιρία και είναι ομαδικό» (Tirado-Calderon M. Et al., 2021).

1.1.3. Διοίκηση και ηγεσία

Δύο έννοιες οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες είναι αυτές της διοίκησης και της ηγεσίας. Η πρώτη μεριμνά κατά βάση για την οργάνωση και τη λειτουργία της ομάδας, ενώ η ηγεσία επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των μελών της ομάδας για την επίτευξη του κοινού σκοπού (Χρονοπούλου, 2012: 13- Μπουραντάς, 2005; Harris, 2005). Έτσι λοιπόν η ηγεσία είναι αυτή που προβλέπει σε αλλαγή της νοοτροπίας των μελών μιας ομάδας και τη δημιουργία οράματος, ενώ η διοίκηση για την απόδοση της ομάδας αποσκοπεί στην οργάνωση των ανθρώπινων και υλικών πόρων (Μπακόλα, 2017: 35-36 – Φασούλης, Κουτρουμάνος, Αλεξόπουλος, 2008).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο συνδυασμός της ηγεσίας και της διοίκησης να είναι σωστός, ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη και πιο αποδοτική λειτουργία μιας ομάδας. Επομένως τα ηγετικά στελέχη έχουν χρέος να διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις και προσωπικά χαρακτηριστικά, ώστε να διοικήσουν δίκαια και να γίνουν αποδεκτοί (Κατσαρός, 2008: 99).

1.2. Ηγεσία και εκπαίδευση

Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών παγκοσμίως. Η εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία επικεντρώνεται στον αντίκτυπο της διδασκαλίας και της μάθησης, θεωρείται από καιρό ως σημαντικό συστατικό των αποτελεσματικών σχολείων (Grobler, 2013 ; Hallinger, 2005 ; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Ο Yukl (2002) υποστηρίζει ότι «ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός», αλλά ο ακόλουθος «εργαστικός ορισμός» περιλαμβάνει τα κύρια χαρακτηριστικά του:

«Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Διατυπώνουν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό τους και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς να μοιραστούν το όραμα. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου είναι προσανατολισμένες προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος» (Bush και Glover 2003, 5). Η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας προέρχεται από τις αποτελεσματικές σχολικές σπουδές στις δεκαετίες του '70 και του '80 (Hallinger, 2005). Η εκπαιδευτική ηγεσία δίνει έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και εστιάζει στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς εμπλέκονται σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την επίδοση των μαθητών (Hallinger, 2003). Υπάρχουν αρκετές εννοιολογήσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αλλά η πιο κοινή είναι

αυτή του Hallinger (2003) που ορίζει την εκπαιδευτική ηγεσία χρησιμοποιώντας τρεις διαστάσεις: καθορισμός της σχολικής αποστολής, διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και ανάπτυξη του σχολικού μαθησιακού κλίματος. Ο Hallinger (2003) περιέγραψε αυτές τις διαστάσεις σε δέκα διδακτικές ηγετικές λειτουργίες. Ο καθορισμός της σχολικής αποστολής σκιαγραφείται στο πλαίσιο των σχολικών στόχων και στην επικοινωνία αυτών των στόχων (Hallinger, 2003). Οι λειτουργίες που συντονίζουν το πρόγραμμα σπουδών, την επίβλεψη και την αξιολόγηση της διδασκαλίας και την παρακολούθηση της διαδικασίας του μαθητή περιλαμβάνουν τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Hallinger, 2003). Η τελευταία διάσταση, η ανάπτυξη του σχολικού μαθησιακού κλίματος, ορίζεται στις ακόλουθες λειτουργίες: προστασία του διδακτικού χρόνου, παροχή κινήτρων για εκπαιδευτικούς, παροχή κινήτρων για μάθηση, προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και διατήρηση υψηλής προβολής (Hallinger, 2003).

Στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει ένας ιδιαίτερος τύπος ηγεσίας όπου στόχο έχει να στηρίζει, να καθοδηγεί, να βοηθά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται ότι «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, 1999: 47). Πολλές προσεγγίσεις αναφέρουν ότι ηγέτες δεν είναι μόνο οι διευθυντές των σχολείων, αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Hallinger και Murphy (1985) η εκπαιδευτική ηγεσία έγκειται σε τρεις προσεγγίσεις α) τον ορισμό της αποστολής του αρχείου, β) την διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Επιπρόσθετα ο Southworth (2002) επικεντρώθηκε σε τρεις στρατηγικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας: α)παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα.

Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως επικεντρωμένη γύρω από τον διευθυντή του σχολείου (Aas & Brandmo, 2016 ; Nedelcu, 2013). Μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω για τη σχολική ηγεσία επειδή εστιάζει κυρίως στον διευθυντή και τα καθήκοντά του, στο συντονισμό και τον έλεγχο της διδασκαλίας (Aas & Brandmo, 2016). Ο Nedelcu (2013) δηλώνει ότι ο Hallinger βλέπει τους εκπαιδευτικούς ηγέτες ως πρακτικούς διευθυντές, εστιάζοντας έντονα στο πρόγραμμα σπουδών και χωρίς φόβο να συνεργαστεί με δασκάλους για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Η εκπαιδευτική ηγεσία επικρίνεται από ορισμένους μελετητές ως πατερναλιστική και εξαρτάται από υπάκουους οπαδούς (Marks & Printy, 2003). Σύμφωνα με την άποψη θεωρητικών, οι αρχές της διοίκησης

έρχονται σε επαφή με την εκπαίδευση. Η ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων, η εισαγωγή καλών πρακτικών και η προσαρμογή γενικών αρχών της διοίκησης τίθενται στην εκπαίδευση (Bush, 1999). Επιπλέον υπάρχει η άποψη ότι η σχολική ηγεσία κατέχει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου και επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του (Huber, 2004b). Δεν υπάρχει αμφιβολία πως αυτοί που επιθυμούν ποιότητα στην εκπαίδευση οφείλουν να εξασφαλίζουν την παρουσία της ηγεσίας και να δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη ηγετών στα σχολεία (Beare, Caldwell & Millikan, 1989/1992: 99). Όπως αναφέρετε στην έρευνα των Daniels και των συνεργατών του (2019) για την σχολική ηγεσία, οι Bush και Glover προτείνουν έναν ορισμό της σχολικής ηγεσίας και ανακεφαλαιώνουν τη σχολική ηγεσία ως εξής: «Η ηγεσία μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και πεποιθήσεις και οδηγεί σε ένα «όραμα» για το σχολείο. Το όραμα διατυπώνεται από ηγέτες που επιδιώκουν να κερδίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερομένων στο όνειρο ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο, τους μαθητές και τους ενδιαφερόμενους φορείς» (Bush & Glover, 2003, σελ. 31, σελ. 31).

Η ηγεσία που αφορά την εκπαίδευση είναι αυτή που περικλείει τη σχέση μεταξύ των διαφορετικών πρωταγωνιστών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αλλά έχει και μια δραστηριότητα με τη συνεχή προώθηση της ανάπτυξης ικανοτήτων, απόδοσης και ευημερίας (Ceron M. & Padilla J., 2021). Ο Contreras (2016), μετά από μια βιβλιογραφική μελέτη για την εκπαιδευτική ηγεσία, καταφέρνει να ορίσει την εκπαιδευτική ηγεσία ως εξής «μια διαχείριση και διεξαγωγή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και/ή παιδαγωγικές διαδικασίες, θεμελιώδης άξονας δράσης των οποίων είναι η επίτευξη και η εγγύηση ποιοτικής μάθησης και η ευημερία όλων των μαθητών» (Contreras, 2016). Με συμπληρωματικό τρόπο οι Bragger και οι συνεργάτες (2007) ανέφεραν ότι ένας από τα βασικά καθήκοντα στην αποτελεσματική διαχείριση του σχολείου είναι να ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναπτύξει τις δεξιότητές του. Με αυτό γίνεται κατανοητό ότι ένας καλός ηγέτης όχι μόνο δημιουργεί καλό κλίμα και αναγνωρίζει τους δασκάλους, αλλά και κινητοποιεί το ενδιαφέρον για κάθε άτομο που εργάζεται και μαθαίνει στο εκπαιδευτικό του κέντρο είτε είναι μαθητές είτε δάσκαλοι (Bragger G. & Posse N., 2007).

1.3. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Οι Leithwood και Duke (1999) περιέγραψαν έξι τύπους ηγεσίας στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι οποίοι είναι: η εκπαιδευτική ηγεσία (instructional), η διοικητική ή διαχειριστική

ηγεσία (managerial), η συμμετοχική ηγεσία (participative), η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational), η ηθική ηγεσία (moral) και η ενδεχόμενη ηγεσία (contingent). Αυτή η ταξινόμηση συμπληρώθηκε από τους Bush & Glover (2003), οι οποίοι πρόσθεσαν την διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal) και την συναλλακτική ηγεσία (transactional). Ωστόσο ο Bush ήταν εκείνος που συμπλήρωσε την μεταμοντέρνα ηγεσία (postmodern) (Κατσαρός, 2008), ενώ ο Woods (2005) επέκτεινε σε ηθικά μετασχηματίζουσα ηγεσία (ethically transforming) και δημοκρατική ηγεσία (democratic).

Με βάση τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί η κατηγοριοποίηση αυτή των μοντέλων είναι αξιόπιστη και παρέχει πληροφορίες για το κάθε μοντέλο ξεχωριστά. Το κάθε μοντέλο έχει διαφορετική προσέγγιση, χαρακτηριστικά, χρησιμότητα, αλλά και περιορισμούς. Παρακάτω γίνεται εκτενής αναφορά σε κάθε τύπο ηγεσίας που διατυπώθηκε.

- *Εκπαιδευτική ηγεσία*

Η εκπαιδευτική ηγεσία αφορά την εκμετάλλευση όλων των υλικών και πόρων που υπάρχουν σε μια σχολική μονάδα ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική (Fullan M., 2002). Επικεντρώνεται γενικά στην διδασκαλία, τη μάθηση αλλά και τη συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι στους μαθητές. Από την πλευρά του ο διευθυντής, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές να πετύχει τη βελτίωση της διδασκαλίας, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Δίνεται λοιπόν έμφαση στον αντίκτυπο και την κατεύθυνση της επιρροής. Ο διευθυντής σε αυτή την περίπτωση οφείλει να παρακολουθεί τις τάξεις, να συνεργάζεται με τους δασκάλους ώστε να ορίσουν στόχους, παρέχει πόρους και υλικό για τη βελτίωση της μάθησης και δίνει ευκαιρίες μάθησης τόσο στα παιδιά, όσο και στους εκπαιδευτικούς (Leithwood & Duke, 1999).

Ωστόσο υπάρχουν και επικριτικού συγγραφείς όπου τονίζουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία, ενώ στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, αμελεί το σχολικό κλίμα και τη σχολική ζωή των μαθητών. Όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η κοινωνικοποίησή τους ακόμα και η ευημερία τους.

- *Διοικητική- Διαχειριστική ηγεσία*

Η διοικητική- διαχειριστική ηγεσία αφορά την διεκπεραίωση των υποχρεώσεων των εργαζομένων στα καθήκοντά τους και τη συμπεριφορά του ηγέτη. Σε αυτό το μοντέλο δεν περιλαμβάνεται η έννοια του οράματος, εστιάζει δηλαδή στη διαχείριση των δραστηριοτήτων

της σχολικής μονάδας και όχι στον οραματισμός ενός καλύτερου μελλοντικού σχολείου (Dressler, 2001). Η διοικητική ηγεσία πολλές φορές έχει επικριθεί, όμως αποτελεί βασικό συστατικό μιας επιτυχούς ηγεσίας. Ο Bush (2003) τόνισε πως η διοίκηση χωρίς όραμα, οδηγεί στον διοικητισμό, αλλά ένα όραμα δίχως σωστή εφαρμογή κατευθύνεται προς την απογοήτευση (Bush, 2003 όπ αναφ. Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

- *Συμμετοχική ηγεσία*

Το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας έχει ως κέντρο αναφοράς τη λήψη αποφάσεων από όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Leithwood & Duke, 1999). Το μοντέλο αυτό διέπεται από την συλλογικότητα και τις δημοκρατικές αρχές. Στηρίζεται σε τρία κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο όπως έγινε λοιπόν αναφορά και παραπάνω είναι ότι συμμετέχει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό στη λήψη αποφάσεων. Το δεύτερο κριτήριο είναι ότι οι διαδικασίες που ακολουθούνται χαρακτηρίζονται δημοκρατικές και το τρίτο κριτήριο είναι πως οποιοδήποτε μέλος του σχολείου ασκεί την συμμετοχική διαδικασία, όχι μόνο ο διευθυντής. Ο διευθυντής - ηγέτης υιοθετεί στρατηγικές, οι οποίες έχουν συζητηθεί και έχουν αποφασιστεί από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο ο ίδιος έχει την θέση του συντονιστή (Bush, T., 2006) όπου ως μέντορας κατευθύνει την ομάδα για την επίτευξη των στόχων. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν ανάγκη από τέτοια μοντέλα ηγεσίας, αφού στην βάση τους έχουν συλλογικές και συμμετοχικές πρακτικές (Bolam, R., 2004).

- *Μετασχηματιστική ηγεσία*

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας εστιάζει στα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης και στις ικανότητες των μελών μιας ομάδας. Αυτό το μοντέλο ηγεσίας μπορεί να μετασχηματίσει τις συμπεριφορές των ανθρώπων και σχετίζεται με την παρακίνηση, το όραμα, τα πρότυπα, τα κίνητρα και τα συναισθήματα (Green, 2013). Είναι μία ισχυρή ηγεσία κατά την οποία μπορεί ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλον, ώστε όλοι μαζί να ανεβαίνουν σε υψηλότερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής. Σε αυτή τη διαδικασία συμμετέχει και ο ηγέτης και τα κίνητρα εκπαιδευτικών και ηγέτη συγχωνεύονται. (Brighouse, T., 1988). Ο Maraboto (2021) αναφέρει ότι «είναι ένα στυλ ηγεσίας στο οποίο οι ηγέτες ενθαρρύνουν, εμπνέουν και παρακινούν τους εργαζόμενους να καινοτομήσουν και να δημιουργήσουν αλλαγές που θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της

μελλοντικής επιτυχίας της εταιρείας (Tirado- Calderon M. et al., 2021). Αποδεικνύοντας ότι, με τη μάθηση, την εκπαίδευση και την κατάρτιση, οι οπαδοί του μετασχηματιστικού ηγέτη θα μπορούν επίσης να είναι ακόλουθοι με την απόκτηση και την πρακτική της γνώσης που αποκτήθηκε. Ομοίως, ο Gestión αναφέρει ότι «αυτός ο τύπος ηγεσίας εισήχθη από τον James MacGregor Burns, ο οποίος την όρισε ως ηγεσία που αναπτύχθηκε από άτομα ικανά να αλλάξουν τα κίνητρα, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των γύρω τους». Εν ολίγοις, με αυτό το είδος ηγεσίας είναι δυνατό να μεταμορφωθεί το όραμα που έχουν οι ηγέτες για κάτι (Management J., 2019).

Ο ηγέτης παρακινεί τα μέλη, αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τους εργαζόμενους, φτιάχνει ένα όραμα και θέτει στόχους όπου πορεύεται με αυτούς για να εκπληρώσει αυτό που σχεδιάζουν (Moy και Miskel, 2008). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι μελετητές ισχυρίζονται πως η μετασχηματιστική ηγεσία είναι αυτή που οφείλει να υιοθετεί ένας ηγέτης (Leithwood & al., 1999). Περιγράφεται ως διαδικασία επιρροής που βοηθά στην ισχυροποίηση της δέσμευσης των μελών στους στόχους οργάνωσης. Οι διαστάσεις διαχείρισης περιλαμβάνουν: στελέχωση, εκπαιδευτική υποστήριξη, παρακολούθηση σχολικών δραστηριοτήτων και εστίαση στην κοινότητα (Leithwood & Jantzi, 1999). Επιπλέον, Marks and Printy (2003) τονίζουν ότι οι μετασχηματιστικοί διευθυντές σχολείων παρακινούν δασκάλους και μαθητές αυξάνοντας τη συνείδησή τους σχετικά με τους οργανωτικούς στόχους.

Η στρατηγική ενδυνάμωσης που υιοθετεί ο ηγέτης συντίθεται από τέσσερα συστατικά. Το πρώτο συστατικό είναι η εξιδανικευμένη επιρροή (χαρισματική επιρροή), η οποία έχει ως χαρακτηριστικό τη δύναμη, την αυτοπεποίθηση, την εμπιστοσύνη και το χάρισμα που εμπνέουν οι ηγέτες. Τα μέλη της ομάδας γνωρίζουν πως ο ηγέτης έχει όραμα, τον ακολουθούν και τον έχουν ως πρότυπο (Antonakis Avolio & Sivasubramaniam, 2003 Bass & Riggio, 2014). Έπειτα η εμπνευσμένη παρακίνηση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης με ενθουσιασμό παρακινεί τα μέλη της ομάδας του. Η συμπεριφορά του διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, αφού κινητοποιεί και εμπνέει τα μέλη της ομάδας κάνοντάς τους να βλέπουν την εργασία τους και την επίτευξη του στόχου τους στην πρόκληση (Antonakis & al., 2003 Bass, 1990 b). Στη συνέχεια είναι η διανοητική διέγερση όπου ο ηγέτης προτρέπει τα μέλη της ομάδας να είναι καινοτόμα, να επαναπροσδιορίζουν τα προβλήματα και να λαμβάνουν πρωτοβουλίες (Bass & Riggio, 2014). Τέλος το εξατομικευμένο ενδιαφέρον αναφέρεται στη διαπροσωπική σχέση του ηγέτη με τα μέλη της ομάδας. Προσπαθεί να

ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους και να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς τους στόχους (Πασιαρδής, 2014).

- *Συναλλακτική ηγεσία*

Το μοντέλο αυτό αφορά την ηγεσία που ασκείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στόχος είναι η υλοποίηση ανεξάρτητων στόχων μέσω της διαπραγμάτευσης μεταξύ ηγετών και μελών του σχολικού οργανισμού. Γίνεται δηλαδή μεταξύ αυτών μια συμφωνία, απαλλάσσοντας τις ανάγκες τους (Leithwood KA, Riehl C, 2003). Η θετική ενίσχυση επιβραβεύει την καλή εργασία και την καλύτερη απόδοση (Sergiovanni, 1992).

Η Orellana αναφέρει ότι «είναι ένα στυλ διαχείρισης που χρησιμοποιεί μηχανισμούς κινήτρων ή/και κυρώσεις για την τόνωση της καλής απόδοσης του οργανισμού» (Orellana P., 2019). Ο ηγέτης, αντί για ένα κίνητρο, είναι ένας επόπτης που είναι υπεύθυνος για την αναθεώρηση και την επιβράβευση και την τιμωρία ανάλογα. Με αυτόν τον τρόπο, χάρη σε αυτό το είδος ηγεσίας, οι περισσότεροι άνθρωποι αναζητούν ένα κίνητρο για να ξεκινήσουν απλώς να κάνουν πράγματα σε μια συγκεκριμένη στιγμή (Tirado- Calderon M. et al., 2021).

Έχουν εντοπιστεί τρεις παράγοντες της συναλλακτικής ηγεσίας από τους Bass και Avolio (1993). Πρώτα είναι η Έκτακτη Ανταμοιβή, δηλαδή η ανταλλαγή αμοιβών για την υλοποίηση καθορισμένων στόχων. Δεύτερο είναι η Ενεργητική Διαχείριση, δηλαδή όταν ο ηγέτης ελέγχει αν τυχόν γίνονται λάθη. Το τρίτο είναι η Παθητική Διαχείριση, όταν δηλαδή ο ηγέτης αναμειγνύεται με σκοπό να προλάβει ή να διορθώσει σημαντικά λάθη (Barnett, Mc Cormick & Connors, 2000 Burns, 1928). Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας προσπαθεί να εκπληρώσει τις ανάγκες του προσωπικού του και δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε να τον εμπιστεύονται τα μέλη του (Marris, 2004). Επιπρόσθετα, η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στις ανταμοιβές, τις τιμωρίες, την γραφειοκρατική εξουσία και ο ηγέτης δίνει περισσότερη σημασία στον οργανισμό του και όχι τόσο στους ανθρώπους (Marris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves & Chapman, 2003).

- *Ηθική ηγεσία*

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τις κοινωνικές, πολιτικές, δημοκρατικές και συμβολικές έννοιες της ηγεσίας. Το ενδιαφέρον στρέφεται στις αξίες και την ηθική του ηγέτη. Ο ηγέτης

είναι αυτός, ο οποίος εξηγεί και δικαιολογεί τις αποφάσεις που παίρνονται. Τα χαρακτηριστικά του είναι η δικαιοσύνη που τον χαρακτηρίζει καθώς και η δέσμευση και κατανόηση. Επίσης, προωθεί την συμμετοχή και συνεργασία και τις υψηλές απαιτήσεις. Οι De Hoogh και Den Hartog (2008) τόνισαν πως οι ηθικοί ηγέτες ενθαρρύνουν μέσω της επικοινωνίας, επιβραβεύουν τις ηθικές συμπεριφορές και στηρίζουν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες (Glatter, R. & Kydd, I, 2003).

Υποθέτει ότι η κριτική εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ηθική των ίδιων των ηγετών. Η εξουσία και η επιρροή πρέπει να προέρχονται από υπερασπιστές αντιλήψεις για το τι είναι σωστό ή καλό (Leithwood, Jantzi και Steinbach 1999, 10). Αρκετοί άλλοι όροι έχουν επίσης χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την ηγεσία που βασίζεται σε αξίες. Αυτές περιλαμβάνουν την ηθική ηγεσία (Stefkovich and Begley 2007 , Starratt 2007), την αυθεντική ηγεσία (Begley 2007) και την πνευματική ηγεσία (G. Woods 2007).

Ο West-Burnham (1997 , 239) συζητά δύο προσεγγίσεις για την ηγεσία που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως «ηθικές». Το πρώτο περιγράφει ως «πνευματικό» και σχετίζεται με, «την αναγνώριση ότι πολλοί ηγέτες διαθέτουν προοπτικές αυτού που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «ανώτερης τάξης»», που ίσως αντιπροσωπεύεται από μια συγκεκριμένη θρησκευτική πίστη. Αυτοί οι ηγέτες έχουν ένα σύνολο αρχών που παρέχουν τη βάση της αυτογνωσίας. Η έρευνα του G. Woods (2007 , 148) σε διευθυντές στην Αγγλία διαπίστωσε ότι το 52% «εμπνεύστηκαν ή υποστηρίχθηκαν στην ηγεσία τους από κάποιο είδος πνευματικής δύναμης». Η δεύτερη κατηγορία του West-Burnham (1997 , 241) είναι η «ηθική αυτοπεποίθηση», η ικανότητα να ενεργούμε με τρόπο που να είναι συνεπής με ένα ηθικό σύστημα και να είναι συνεπής με την πάροδο του χρόνου.

Ο Sergiovanni (1991 , 329) υποστηρίζει τόσο την ηθική όσο και τη διευθυντική ηγεσία:

Στην αρχή, η πρόκληση της ηγεσίας είναι να συνάψει ειρήνη με δύο ανταγωνιστικές επιταγές, τη διαχειριστική και την ηθική. Οι δύο επιταγές είναι αναπόφευκτες και η παραμέληση του ενός δημιουργεί προβλήματα. Τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν αποτελεσματικά για να επιβιώσουν... Αλλά για να μεταμορφωθεί το σχολείο σε ίδρυμα, πρέπει να αναδυθεί μια κοινότητα μάθησης... [Αυτή] είναι η ηθική επιταγή που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές.

Η έννοια της αυθεντικής ηγεσίας έχει αυξηθεί σε σημασία, αλλά ουσιαστικά καλύπτει το έδαφος παρόμοιο με αυτό της ηθικής ηγεσίας. Ο Begley (2007 , 163) το ορίζει ως «μια μεταφορά για επαγγελματικά αποτελεσματικές, ηθικά ορθές και συνειδητά αναστοχαστικές πρακτικές». Ο P. Woods (2007 , 295) προσθέτει ότι «αφορά ουσιαστικά τη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα του μεμονωμένου ηγέτη». Προσδιορίζει τρεις διαστάσεις της «ολιστικής αυθεντικότητας»: προσωπική, ιδανική και κοινωνική.

Η ηθική και αυθεντική ηγεσία υποστηρίζονται έντονα από τις αξίες των ηγετών. Τα μοντέλα υποθέτουν ότι οι ηγέτες ενεργούν με ακεραιότητα, βασιζόμενοι σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Αυτά χρησιμεύουν για την ενημέρωση του οράματος και της αποστολής του σχολείου και για τη στήριξη της λήψης αποφάσεων (Bush & Glover, 2014).

- *Ενδεχόμενη ηγεσία*

Το μοντέλο αυτό ελέγχει πως ο ηγέτης προσαρμόζει τον τρόπο ηγεσίας του στις συνθήκες και στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που προκύπτουν στο σχολείο ή σε μία κατάσταση που απαιτεί προσοχή. Για να καταφέρει ο ηγέτης να ανταπεξέλθει στις ιδιαίτερες απαιτήσεις, χρησιμοποιεί διάφορα μοντέλα ηγεσίας, ανάλογα τις ανάγκες κάθε φορά. Ο Bush (2007) ανέφερε πως κάθε σχολική μονάδα είναι ξεχωριστή, επομένως μόνο ένα μοντέλο ηγεσίας είναι ανεπαρκές. Έτσι, ο ηγέτης είναι σε εγρήγορση και παρατηρεί συνέχεια το σχολικό περιβάλλον, το αξιολογεί και αποφασίζει τις ηγετικές του κινήσεις (Dimmock, C., 1999).

Το ενδεχόμενο μοντέλο όπως γίνεται αναφορά στην μελέτη των Bush και Glover (2014) παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας την ποικιλόμορφη φύση των σχολικών πλαισίων και τα πλεονεκτήματα της προσαρμογής των στυλ ηγεσίας στη συγκεκριμένη κατάσταση, αντί της υιοθέτησης μιας στάσης «ένα μέγεθος για όλους»:

Αυτή η προσέγγιση υποθέτει ότι αυτό που είναι σημαντικό είναι ο τρόπος με τον οποίο οι ηγέτες ανταποκρίνονται στις μοναδικές οργανωτικές περιστάσεις ή προβλήματα... υπάρχουν μεγάλες διαφορές στα πλαίσια της ηγεσίας και ότι, για να είναι αποτελεσματικά, αυτά τα πλαίσια απαιτούν διαφορετικές ηγετικές απαντήσεις. (Leithwood, Jantzi και Steinbach 1999 , 15). Ο Yukl (2002 , 234) προσθέτει ότι «η διευθυντική δουλειά είναι πολύ περίπλοκη και απρόβλεπτη για να βασίζεται σε ένα σύνολο τυποποιημένων απαντήσεων στα γεγονότα. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες διαβάζουν συνεχώς την κατάσταση και αξιολογούν πώς να

προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους σε αυτήν». Όπως προτείνουν οι Vanderhaar, Muñoz και Rodosky (2007), η ηγεσία εξαρτάται από το σκηνικό. Η ηγεσία απαιτεί αποτελεσματική διάγνωση προβλημάτων, ακολουθούμενη από την υιοθέτηση της καταλληλότερης απάντησης στο θέμα ή την κατάσταση (Morgan 1997). Αυτή η αντανακλαστική προσέγγιση είναι ιδιαίτερα σημαντική σε περιόδους αναταραχής, όταν οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογήσουν την κατάσταση προσεκτικά και να αντιδράσουν όπως αρμόζει αντί να βασίζονται σε ένα τυπικό μοντέλο ηγεσίας. Μια ενδεχόμενη προσέγγιση βοηθά επίσης στην αντιμετώπιση των κανονιστικών χαρακτηριστικών πολλών μοντέλων ηγεσίας και ανταποκρίνεται στην τάση να υποστηρίζεται μια «σωστή» προσέγγιση για τη σχολική ηγεσία. Αναγνωρίζοντας ότι μια σειρά προσεγγίσεων μπορεί να είναι έγκυρη, παρέχει μια πληρέστερη εικόνα της ηγετικής πρακτικής. Το ενδεχόμενο μοντέλο είναι ρεαλιστικό και δεν στηρίζεται σε ένα σαφές σύνολο αξιών.

- *Διαπροσωπική ηγεσία*

Η διαπροσωπική ηγεσία είναι ένα μοντέλο ηγεσίας που είναι ανάγκη να συνυπάρχει με όλα τα άλλα είδη ηγεσίας, ώστε να είναι αποτελεσματικά. Αφορά στην ικανότητα του ηγέτη να μπορεί να καταλάβει τις συμπεριφορές άλλων προσώπων και να αντιδρά (West - Burnham, 2001). Βασικά συστατικά αυτού του μοντέλου είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις που βοηθούν στην ύπαρξη θετικού αποτελέσματος και η συνεργατικότητα όλων των μερών της σχολικής κοινότητας. Και σε αυτό το μοντέλο ο ηγέτης διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και έχει την ικανότητα να πείθει, να δημιουργεί κλίμα συνεργασίας και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Goleman, 2000). Σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003) το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και όσους βρίσκονται εντός σχολικής μονάδας.

- *Μεταμοντέρνα ηγεσία*

Το μοντέλο αυτό σχετίζεται με τις υποκειμενικές εμπειρίες των ηγετών και των εκπαιδευτικών, το πως ερμηνεύουν διαφορετικά τα γεγονότα. Συνδέεται λοιπόν αυτό το μοντέλο με την εκπαιδευτική πολιτική και σημειώνονται έννοιες όπως της ατομικής εμπειρίας και η ερμηνεία των συμβάντων. Χαρακτηριστικό της είναι πως δεν υπάρχει μόνο μία πραγματικότητα και ότι δίνεται χώρος στη διαφορετικότητα (Muijs, D. et al., 2007).

Τονίζεται ο σεβασμός και η έκφραση των διαφορετικών απόψεων. Υπάρχουν πολλά οράματα και πολιτισμικά νοήματα που προέρχονται από τα άτομα ή τις ομάδες και όχι ένα υποχρεωτικό όραμα (Sackney & Mitchell, 2001 οπ. αναφ. στο Βιτσιλάκη και Ράπτης, 2007).

- *Ηθικά μετασχηματίζουσα ηγεσία*

Το μοντέλο αυτό αναφέρεται σε μία πιο δημοκρατική αρχή της μετασχηματιστικής ηγεσίας και δίνεται σημασία στην ενδυνάμωση ανάμεσα στα μέλη του σχολείου. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο τα άτομα προσπαθούν να καλλιεργήσουν ανάμεσά τους «τη συνειδητοποίηση για ανώτερες ηθικές αξίες, ωθούμενοι τους προς αυτές ως ηγέτες, οι οποίοι ασχολούνται με πρακτικά θέματα και προβλήματα της καθημερινότητας» (Woods, 2003, σελ. 122)

- *Δημοκρατική ηγεσία*

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 αναπτύχθηκε μια νέα τάση στα μοντέλα ηγεσίας. Προέκυψαν μοντέλα ηγεσίας προσανατολισμένα προς τη συνεργασία και την οργανωτική μάθηση, όπως η κατανεμημένη ηγεσία, η κοινή ηγεσία, η ηγεσία της ομάδας και η δημοκρατική ηγεσία (Hallinger, 2003). Η εμφάνιση αυτών των μοντέλων έδειξε δυσαρέσκεια με την εκπαιδευτική ηγεσία που επικεντρώνεται κυρίως στη δύναμη και την εξουσία του διευθυντή και υποδηλώνει ότι οι δάσκαλοι είναι απλώς υπάκουοι ακόλουθοι (Nedelcu, 2013). Η κατανεμημένη ηγεσία αναγνωρίζει ότι η ηγεσία μπορεί να κατανεμηθεί σε όλα τα μέλη του σχολείου. Μέχρι στιγμής, δεν υπάρχει συμφωνημένος ορισμός της κατανεμημένης ηγεσίας (Harris, 2013). Spillane (2006) δηλώνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία επεκτείνεται σε έναν αριθμό ατόμων και ότι οι εργασίες επιτυγχάνονται μέσω της αλληλεπίδρασης πολλών ηγετών. Οι Harris και De Flaminis (2016) υποστηρίζουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία εξετάζει την ηγεσία από ομάδες και ομάδες, η οποία μοιράζεται εντός, μεταξύ και μεταξύ των οργανισμών. Η κατανεμημένη ηγεσία δίνει έμφαση στις αλληλεπιδράσεις παρά στις ενέργειες και δηλώνει ότι η ηγεσία δεν περιορίζεται σε εκείνους με επίσημη ηγετική θέση στην κορυφή του οργανισμού (Harris & De Flaminis, 2016). Έτσι πολλά άτομα μοιράζονται τις ηγετικές ευθύνες για να καθοδηγήσουν και να ολοκληρώσουν ηγετικά καθήκοντα που ποικίλλουν σε μέγεθος, πολυπλοκότητα και εύρος (Harris & De Flaminis, 2016). Αυτό σημαίνει ότι διαφορετικά άτομα μπορούν να είναι υπεύθυνοι σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ανάλογα με τη συγκεκριμένη πρόκληση και το συγκεκριμένο πλαίσιο (Gronn, 2002). Ο Robinson

(2008) πρότεινε ότι η φύση της κατανεμημένης ηγεσίας περιλαμβάνει δύο κύριες έννοιες: (1) κατανεμημένη ηγεσία ως κατανομή καθηκόντων και (2) κατανεμημένη ηγεσία ως διαδικασίες κατανεμημένης επιρροής. Η κατανεμημένη ηγεσία τονίζει τα οφέλη της συνεργασίας, του κοινού σκοπού και της κοινής ιδιοκτησίας, αλλά μεγάλο μέρος της επίδρασής της εξαρτάται από τον τρόπο κατανομής της ηγεσίας και τις προθέσεις πίσω από αυτήν (Harris, 2013). Οι Mascall, Leithwood, Strauss και Sacks (2008) τονίζουν την ανταπόκριση της κατανεμημένης ηγεσίας στο πλαίσió της.

Οι Heck και Hallinger (2010) υποδεικνύουν ότι ο αντίκτυπος της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία επιτυγχάνεται μέσω της βελτιωμένης επικοινωνίας της αποστολής και των στόχων, της καλύτερης ευθυγράμμισης των πόρων και των δομών για την υποστήριξη των μαθητών, της πιο ενεργής επαγγελματικής μάθησης μεταξύ του προσωπικού και της ικανότητας διατήρησης εστίασης σχετικά με τις καινοτομίες στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτό έχει σαφώς ομοιότητες με την εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία δίνει έμφαση στον καθορισμό της σχολικής αποστολής και στην ανάπτυξη ενός μαθησιακού κλίματος. Οι Leithwood, Harris και Hopkins (2008) υποδεικνύουν τη σημασία της κατανεμημένης ηγεσίας για τα επιτεύγματα των μαθητών και των σχολείων. Δηλώνουν ότι η επιρροή της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία και τους μαθητές ενισχύεται όταν η σχολική ηγεσία είναι ευρέως κατανεμημένη. Nedelcu (2013) και Οι Penlington, Kington και Day (2008) επισημαίνουν τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην κατανεμημένη ηγεσία, όπου οι δάσκαλοι θεωρούνται ως ειδικοί που πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου.

Το μοντέλο της δημοκρατικής ηγεσίας σχετίζεται με τον αλληλοσεβασμό και την ανθρώπινη υπόσταση με σκοπό το κοινό συμφέρον. Στόχος του μοντέλου είναι να φτιάξει ένα σχολικό περιβάλλον που δεν θα το απασχολούν οι κανόνες, τα αναλυτικά προγράμματα και οι γραπτές δοκιμασίες (Ylimaki, Gurr, Moos, Kofod & Drysdale, 2011).

Η ενθάρρυνση τόσο των μαθητών, όσο και των παιδαγωγών έρχεται από την σχολική διοίκηση και την δημιουργία μιας δημοκρατικής παιδαγωγικής κουλτούρας (Woods, 2005)

1.4. Η σχολική ηγεσία στην Ελλάδα

Το διευθυντικό στέλεχος μιας σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνο για την εκτέλεση καθορισμένων δραστηριοτήτων, αυτό αναφέρει και ο όρος «Σχολικής Διεύθυνσης». Το σχολείο είναι μέρος ενός οργανωτικού σχηματισμού του κράτους και επιδιώκει να

υλοποιήσει τους μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς του στόχους, ασκώντας δημόσια εξουσία (Σαΐτης, 2008).

Η «Σχολική Διεύθυνση» είναι η πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας και αφού εμφανίστηκαν οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών για την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων οι διευθυντές υπονομεύονται και αυτή η υπονόμηση της εξουσίας των διευθυντών έχει αυξήσει την ανάγκη για ηγεσία στα ελληνικά σχολεία (Αθανασούλα - Ρεππα, 2008).

Ο Έλληνας διευθυντής υπηρετεί τα καθήκοντά του, ωστόσο σε έρευνα του Κουτούζη (2016:4) οι περισσότεροι διευθυντές απάντησαν πως βλέπουν τον ρόλο τους ως διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό, αφού ασχολούνται ως επί το πλείστον με γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την λειτουργία του σχολείου, αλληλεπιδρούν με την κοινωνία και προωθούν την συνεργασία στην σχολική μονάδα (Κουτούζης, 2016).

1.5 Η επιτυχής εκπαίδευση

Στις μέρες μας ολοένα και διαμορφώνονται πιο ανταγωνιστικές οι καταστάσεις στον χώρο της εργασίας, με αποτέλεσμα να αποτελεί κρίσιμο ζήτημα η αποτελεσματική ηγεσία. Συνυφασμένη με την αποτελεσματική ηγεσία είναι η αναγνώριση για το τι πρέπει να αποφεύγεται και τι να τηρείται. Όταν γίνεται αναφορά στην έννοια της αποτελεσματικής ηγεσίας εννοείται η δυναμική του ηγέτη, των οπαδών και της κατάστασης. Επομένως είναι σημαντική η προσωπικότητα του ηγέτη, το προφίλ των μελών της ομάδας, η κουλτούρα που χαρακτηρίζει την ομάδα, οι ευκαιρίες, η ισχύ, το αξιακό σύστημα και πολιτισμικό κεφάλαιο της ομάδας (Φωτόπουλος, 2013: 6). Για να καταστεί επιτυχής μια ηγεσία διαδραματίζει καίριο ρόλο να επιλεγθεί το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας και οι κατάλληλες πρακτικές και στρατηγικές (Καραγιάννης, 2014 : 211). Έχουν γίνει αρκετές αναφορές για την αποτελεσματική ηγεσία και τον αποτελεσματικό διευθυντή. Ο Fullan (2003) ταύτιζε την αποτελεσματικότητα του διευθυντή με τις καινοτομίες του σχολείου, ενώ ο Soder (1987) τόνισε πως πετυχημένος διευθυντής είναι αυτός που βρίσκεται παρόν σε όλα στη σχολική μονάδα. Ο Θεοφιλίδης (1994) επισήμανε πως ο διευθυντής οφείλει να είναι δραστήριος και επιζητά την συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη, να τονίζει τις υψηλές προσδοκίες, να φροντίζει ώστε να ακολουθείται η πειθαρχία τόσο μέσα στην αίθουσα όσο και στο σχολικό περιβάλλον και να αξιοποιεί την επιτυχία των στόχων (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007 :9).

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που ωθεί ένα σχολείο στην αποτελεσματικότητα είναι ο διευθυντής του σχολείου. Η σχολική ηγεσία επιδρά έμμεσα ή και άμεσα στα σχολικά αποτελέσματα. Ο διευθυντής των αποτελεσματικών σχολείων δύναται να είναι ένας διευθυντής-εκπαιδευτικός ηγέτης, δυναμικός στην διοίκηση, ενισχυτικός σε θέματα πειθαρχίας και υπεύθυνος για την αξιολόγηση των επιτευγμάτων (Edmonds, 1979), συνδυάζοντας πλήθος ηγετικών και διοικητικών ικανοτήτων. Όμως, για να μπορέσει ένας διευθυντής να ανταποκριθεί σε όλες του τις αρμοδιότητες και να γίνει αποτελεσματικός στο έργο του, χρειάζεται να αναπτύξει ηγετικά χαρακτηριστικά και να στοχεύει στη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού οργανισμού και στην επιτυχία του σχολείου σε κάθε τομέα και επιπλέον να αντιληφθεί ότι ο ρόλος του δεν είναι μόνο να είναι συνεπής στα γραφειοκρατικά του καθήκοντα (Στραβάκου, 2013). Ο διευθυντής χαράζει την κατεύθυνση τους στόχους και τους σκοπούς της σχολικής μονάδας που διευθύνει. Βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής πυραμίδας και προσπαθεί να διαμορφώνει τις προτεραιότητες και τις επιδιώξεις του σχολείου. Έχει όραμα και κατορθώνει να το διαχέει στη σχολική κοινότητα χρησιμοποιώντας την ικανότητά του να πείθει και να εμπνέει. Προκαλεί το κατεστημένο εκπροσωπώντας την αλλαγή και την καινοτομία και διευρύνει τους ορίζοντες της σχολικής μονάδας. Έχει μακροπρόθεσμη προοπτική και είναι διορατικός. Συνδυάζει συμπεριφορές βάση των οποίων επιδιώκεται ο επηρεασμός της συμπεριφοράς των άλλων (Πασιαρδής, 2004).

Ο διευθυντής ως διοικητικός βρίσκει τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουν να πραγματοποιηθούν οι στόχοι και ο σκοπός της σχολικής μονάδας. Διαχειρίζεται και ρυθμίζει τις συλλογικές υποθέσεις και ανταπεξέρχεται στις γραφειοκρατικές απαιτήσεις της θέσης που κατέχει. Κινείται στα προκαθορισμένα και επιβεβλημένα πλαίσια εκπροσωπώντας τη λογική και τη σταθερότητα. Αποστρέφεται τα λάθη και είναι αυστηρός και με τους άλλους και με τον εαυτό του (Πασιαρδής, 2004). Στοχεύει στο να κάνει «τα πράγματα σωστά» (Levacic, 1995).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη, (2005), η ηγεσία είναι μια πολύ σημαντική πλευρά της διοίκησης όμως η διοίκηση δεν ταυτίζεται με την ηγεσία. Ενώ ο Πασιαρδής, (2004) θεωρεί ότι η ηγεσία βρίσκεται πάνω από τη διοίκηση και την διευθύνει και ότι ένας καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διευθυντής και καλός διοικητικός.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν σε διάφορες χώρες από τη δεκαετία του 1990 δείχνουν μια ευρεία συναίνεση σχετικά με την ανάγκη να καθιερωθεί ο

επαγγελματισμός της διοίκησης και της ηγεσίας του σχολείου, εστιάζοντας σε τέσσερις στρατηγικές (Pont et al., 2008 ; Schleicher, 2012):

- Αύξηση προγραμμάτων κατάρτισης για εκπαιδευτικούς ηγέτες
- Ορισμός ακριβών κριτηρίων επιλογής και πρόσβασης
- Ενίσχυση της παιδαγωγικής ηγεσίας των διευθυντών
- Καθιέρωση προφίλ και προτύπων δεξιοτήτων για τη διαχείριση

Ο επαγγελματισμός μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ολοένα και πιο διαδεδομένος λόγω των αποδεικτικών στοιχείων για τον αντίκτυπό του στην άσκηση παιδαγωγικής και κατανεμημένης ηγεσίας (ΟΟΣΑ, 2020β). Για παράδειγμα, η έκθεση TALIS (ΟΟΣΑ, 2019) έδειξε ότι οι διευθυντές που λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση ηγεσίας εμπλέκονται περισσότερο σε δράσεις παιδαγωγικής ηγεσίας. Επιπλέον, τα σχολεία όπου η ανταλλαγή πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών είναι κοινή διοικούνται από διευθυντές που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη συνυπευθυνότητα των εκπαιδευτικών και προωθούν την ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών (Pont, 2020). Απαιτούνται πρότυπα δεξιοτήτων για τον καθορισμό της απόδοσης της σχολικής διοίκησης ορίζοντας με σαφήνεια τις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τις σχετικές δεξιότητες του (Bitterová et al., 2014 ; Wilkins, 2015). Πολλές χώρες (π.χ. Αυστραλία, ΗΠΑ, Ηνωμένο Βασίλειο και Καναδάς) ανέπτυξαν πρόσφατα συστήματα προτύπων ή καθορισμένες ηγετικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση του σχολείου (Militello et al., 2013, OECD, 2020a). Στο ισπανικό δίκαιο, ο ρόλος του διευθυντή περιλαμβάνει τόσο διοικητικές όσο και παιδαγωγικές ευθύνες, τοποθετώντας τον διευθυντή σε διφορούμενη θέση και δημιουργώντας δυσκολίες στο να ενεργεί ως πραγματικός παιδαγωγικός ηγέτης (Barríos et al., 2013 ; Wilkins et al., 2019). Κατά συνέπεια, οι ρόλοι της διοίκησης αναπτύσσονται περισσότερο από την εκπαιδευτική ηγεσία και την καινοτομία (Iranzo-García et al., 2014).

Επί του παρόντος, τα πρότυπα δεξιοτήτων λειτουργούν σε διεθνές επίπεδο ως οδηγοί που περιγράφουν το επιθυμητό προφίλ του στελέχους της διοίκησης, όπου παρατηρείται σύμπτωση στην υλοποίηση των βασικών δεξιοτήτων και την εξέλιξη προς ένα συστημικό μοντέλο ηγεσίας. Ο Fullan (2003) παρουσίασε αυτά τα πρότυπα ως γενικά προσωπικά χαρακτηριστικά (ηθικός σκοπός, δυναμική αλλαγής, συναισθηματική νοημοσύνη, δέσμευση, ανταλλαγή γνώσης και συνοχή). Αντίθετα, οι Day and Sammons (2016) επικεντρώνεται σε επιτυχημένες ηγετικές δεξιότητες (καθορισμός οράματος, αξιών και στόχων, βελτίωση των

συνθηκών διδασκαλίας-μάθησης, ευθυγράμμιση ρόλων και ευθυνών, επανασχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων, βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών, οικοδόμηση σχέσεων εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας και κοινή χρήση κοινών αξιών). Ομοίως, το Εθνικό Συμβούλιο Πολιτικής των ΗΠΑ για την Εκπαιδευτική Διαχείριση (2015) καθιέρωσε επαγγελματικά πρότυπα για εκπαιδευτικούς ηγέτες και επιβεβαίωσε ότι οι αλληλεξαρτώμενοι τομείς, οι ιδιότητες και οι αξίες της ηγεσίας ήταν αναπόσπαστα στοιχεία για την επιτυχία των μαθητών. Στην Ισπανία, διάφορες ενώσεις διευθυντών έχουν αναπτύξει μια πρόταση για ένα «ισπανικό πλαίσιο για τη σωστή διαχείριση του σχολείου». αν και απέχει πολύ από το να εφαρμοστεί στην πραγματικότητα, αποτελεί κρίσιμο σημείο αναφοράς. Αυτό το πλαίσιο ορίζει μια σειρά από δεξιότητες που ο διευθυντής μπορεί να ομαδοποιήσει σε πέντε διαστάσεις (FEDADi, 2017): 1) στρατηγικούς στόχους και παρεμβάσεις. 2) διαχείριση, οργάνωση και λειτουργία του σχολικού ιδρύματος. 3) παιδαγωγική ηγεσία. 4) συμμετοχή, συνεργασία και θεσμική διαχείριση του κλίματος. και 5) ηθικά και επαγγελματικά πρότυπα (Camarero- Figuerola M. Et al., 2022)

Επομένως, η ταύτιση των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του διευθυντή-ηγέτη και της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι αναπόφευκτη. Ο ηγέτης θεωρείται αποτελεσματικός όταν επηρεάζει και παρακινεί τα μέλη της ομάδας για να εργάζονται με ζήλο και να τα συμμορφώνει. Όταν υπάρχει ηγεσία, η δύναμη του ηγέτη αποδεικνύεται διαρκώς και όχι κατά διαστήματα (Καραγιάννης, 2014 : 212-213).

Κεφάλαιο 2: Ο Διευθυντής ως ηγέτης

2.1. Ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο

Για την διοίκηση ενός σχολείου είναι απαραίτητο ο διευθυντής να είναι επιστημονικά καταρτισμένος πάνω σε ζητήματα όπως είναι ο προγραμματισμός, η υποστήριξη και η παρακίνηση των μελών του σχολείου, η οργάνωση και η απόδοση και διοίκηση ανθρωπίνου

δυναμικού (Μάρδας & Βαλκάνος, 2002). «Ο διευθυντής είναι το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο όλου του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα και είναι κύριος υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων» (Ν.1566/1985, άρθρο 11, κεφ. Δ', παρ.1).

Ο διευθυντής ενός σχολείου έχει πολλά καθήκοντα και αρμοδιότητες που αφορούν τον παιδαγωγικό και διδακτικό χαρακτήρα. Είναι το πρόσωπο εκείνο που φροντίζει ώστε να υπάρχει υγιές, θετικό και φιλικό σχολικό κλίμα ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, δηλαδή τους διδάσκοντες, τους μαθητές, τους γονείς, την κοινότητα κλπ. Είναι σπουδαίο να υπάρχει καλό κλίμα στο σχολείο, αφού συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αξίζει να αναφερθεί πως μία ακόμη αρμοδιότητα του διευθυντή είναι να παρέχει ενθάρρυνση και υποστήριξη στο διδακτικό προσωπικό, για να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να έχουν ελεύθερη βούληση. Ωστόσο ο διευθυντής καλείται και να φροντίζει την ισορροπία μεταξύ των μελών του σχολείου (Στραβάκου, 2003 : 27).

Σύμφωνα με ισχύουσα υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1340/16-10-2002, τ. Β') το άρθρο 27 παράγραφος 1 αναφέρει πως «ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Ωστόσο στην πυραμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος ο διευθυντής κατατάσσεται στα κατώτερα εκπαιδευτικά στελέχη.

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω ο διευθυντής/ντρια οφείλει να διατηρεί τις ισορροπίες στο σχολείο. Έτσι ένα καθήκον που κατέχει είναι πρόεδρος του συλλόγου διδασκόντων καθώς και του σχολικού συμβουλίου. Έχει την ευθύνη για την επίβλεψη της σχολικής μονάδας και είναι υπόλογος σε οτιδήποτε γίνει. Επιπλέον οφείλει να διαχειρίζεται τα οικονομικά του σχολείου, τα υπηρεσιακά βιβλία και την υπηρεσιακή βιβλιογραφία. Λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος που ενώνει το σχολείο με την τοπική του κοινωνία και συνεργάζεται με διάφορους φορείς, προβάλλοντας την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας που διοικεί (Στραβάκου, 2003 :29). Επιπρόσθετα ο διευθυντής μπορεί να οργανώνει επιμορφωτικά προγράμματα που ενδέχεται να απευθύνονται στους δασκάλους, τους μαθητές ή τους γονείς και την κοινότητα για διάφορα θέματα (Στραβάκου, 2003 : 29). Εντούτοις ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει την ψυχολογία των ατόμων που εργάζονται στο σχολείο, ώστε να ενεργεί έγκαιρα και να προτρέπει άσχημες και θλιβερές

καταστάσεις, ενώ έχει χρέος να διατηρεί ένα ευνοϊκό και ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον. Επομένως είναι πολύ σημαντική η επίδραση των μελών στο σχολείο, γιατί οδηγείται σε σωστή λειτουργία (Σαΐτη Α., & Σαΐτης Χ., 2012 : 274-275). Αξίζει να τονιστεί η αναφορά του Σαΐτη (2012) για τον διευθυντή, πως είναι ένα άτομο το οποίο συναθροίζει πάνω του ένα πλήθος λειτουργιών, όπως είναι η αξιολόγηση, η εκπαιδευτική αλλαγή, την οργάνωση κ.α. που απαιτούν κατάρτιση.

Αυτός που λειτουργεί ως αρωγός του διευθυντή είναι ο υποδιευθυντής που έχει πλήρες διδακτικό ωράριο. Βοηθά τον διευθυντή στην εκτέλεση του έργου του, αλλά δεν του ανατίθεται συγκεκριμένο διοικητικό έργο (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2004)

2.2 Απόψεις διευθυντών για τις μορφές ηγεσίας

Έχουν διεξαχθεί έρευνες από τις οποίες αντλούμε αρκετές πληροφορίες για τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με τις μορφές ηγεσίας που υιοθετούν στο ελληνικό σχολείο, τον ρόλο τους κι αν βλέπουν τον εαυτό τους σαν ηγέτη. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Φρειδερίκου, Φολέρου και Τσερούλη (1991) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο διευθυντής δίνει ιδιαίτερη προσοχή στα διοικητικά του καθήκοντα και λειτουργεί ως μάνατζερ. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί του σχολείου βλέπουν τον διευθυντή σαν έναν συνάδελφό τους, ο οποίος αναλαμβάνει περισσότερες ευθύνες (Κατσαρός, 2008). Έπειτα, οι Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή (1997) ασχολήθηκαν με το αν οι διευθυντές των σχολείων αισθάνονται ηγέτες - μάνατζερ ή απλά παραδοσιακοί γραφειοκράτες. Δόθηκαν ερωτηματολόγια και από τις απαντήσεις βγήκε το συμπέρασμα πως ο διευθυντής των ελληνικών σχολείων αισθάνεται πως εκτελεί χρέη γραφειοκρατικά παρά ηγετικά. Το 90% των διευθυντών δεν είχε κάποια κατάρτιση, ενώ μέσα στα καθήκοντά τους ήταν ο υλικοτεχνικός έλεγχος του κτιρίου, η επικοινωνία με το προσωπικό, η διδασκαλία, η αλληλογραφία και η επικοινωνία με τους γονείς.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Γιαννακοπούλου (2002) για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου έλαβαν μέρος 838 εκπαιδευτικοί και προέκυψε πως οι ίδιοι οι δάσκαλοι χαρακτηρίζουν την δομή του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου ως «ιδίομορφα γραφειοκρατική». Επιπλέον ο διευθυντής κατέχει διπλό ρόλο. Καλείται να ασκεί εξουσία, όπως του δίδεται από την νομοθεσία, αλλά και να ηγείται οργανωσιακά και εκπαιδευτικά το σχολείο (Χρονοπούλου, 2012 : 66-67-Γιαννακοπούλου, 2002).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ψωρομίτα (2021) σχετικά με το αποτελεσματικό management στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και την λήψη αποφάσεων για την διοίκηση και ηγεσία, προέκυψε πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ενδιαφέρονται για το αν ασκούν αποτελεσματική σχολική διοίκηση, αλλά και αν πραγματοποιούν τους στόχους που έχουν θεσπίσει. Επίσης, έχουν όραμα και οι διευθυντές παρουσίασαν αποτελεσματικά τους στόχους που είχαν θεσπίσει για το σχολείο το οποίο διοικούσαν σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και στους γονείς και μαθητές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων απάντησαν πως οι διευθυντές γι' αυτούς λειτουργούν ως πρότυπα.

Σε έρευνα της Φούρλας (2020) τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο ρόλος του διευθυντή είναι καθορισμένος για την διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων θεωρούν πως το θετικό και ιδανικό κλίμα ενός σχολείου πηγάζει από την αποδοτική συνεργασία διευθυντή-μαθητών-εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα της Τεκτονοπούλου (2015) διευθυντές σχολικών μονάδων απάντησαν για το στιλ ηγεσίας που υιοθετούν. Οι απαντήσεις έδειξαν ότι οι περισσότεροι χρησιμοποιούν το δημοκρατικό στιλ, δηλαδή έδειχναν ενδιαφέρον για τα άτομα και την παραγωγή του έργου. Άλλοι διευθυντές υιοθετούσαν το συναδελφικό ανθρωπιστικό στιλ ή στιλ του εκκρεμούς, όπου έδιναν προσοχή στις ανάγκες των ατόμων. Ενώ ελάχιστοι υιοθετούσαν το αυταρχικό καλοπροαίρετο στιλ, δηλαδή ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να είναι αυταρχικός, αλλά να επιτρέπει την επικοινωνία, μόνο για το δικό του συμφέρον. Κι άλλοι μελετητές όπως ο Καραγιάννης (2014), επισήμαναν την κατασκευασμένη συναδελφικότητα που προωθεί το συμμετοχικό πρότυπο, τη ρηχή δημοκρατική λειτουργία και το ασθενές αξιακό πρότυπο. Στην ίδια έρευνα, διαπιστώθηκε πως ο διευθυντής-ηγέτης μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι ηγετικές ικανότητες και συμπεριφορές έχουν μεγάλη σημασία και αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο στην σχολική πραγματικότητα (Μιχόπουλος, 1998 β.)

Τέλος στην έρευνα της Τεκτονοπούλου (2015) οι διευθυντές όταν ερωτήθηκαν για το αν τους δίνεται η δυνατότητα να ασκούν ηγεσία στα σχολεία, εξέφρασαν τον θυμό τους αναφέροντας πως παρόλο που πιστεύουν πως έχουν ικανότητες, δεν τα καταφέρνουν εξαιτίας της δομής του νομοθετικού πλαισίου. Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, δυσκαμψία, αυστηρή αφοσίωση σε κανόνες, έλλειψη πόρων, γραφειοκρατία και έλλειμα σύγχρονου πνεύματος που εμποδίζει την ανάδειξη διευθυντών-ηγέτων. Οι απαντήσεις που

έδωσαν οι διευθυντές ήταν αποπλιστικές καθώς τόνισαν πως η εικόνα του διευθυντή-γραφειοκράτη πρέπει να σταματήσει. Θεώρησαν πως πρέπει να αυξηθεί η ευελιξία και η αυτονομία των σχολείων. Αυτό που προέβαλαν οι διευθυντές είναι να σταματήσει ο διευθυντής να είναι διεκπεραιωτής και να αναδειχτεί σε ηγέτης που θα οδηγεί το σχολείο σε αλλαγή.

Όσον αφορά τις προτάσεις για αποτελεσματικότερη ηγεσία, οι ερωτώμενοι απάντησαν πως οι διευθυντές πρέπει να λαμβάνουν θεωρητική κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας, να δίνεται χρηματοδότηση από το Δήμο στα σχολεία, να αξιολογούνται και να αναθεωρούνται οι διευθυντές, να υπάρχει περισσότερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων, να λάβει τέλος η γραφειοκρατία. Επίσης, πρότειναν η επιλογή διευθυντή να γίνεται αξιοκρατικά και όχι με βάση κομματικές, πελατειακές σχέσεις (Τεκτονοπούλου, 2015).

2.3. Καθήκοντα διευθυντή: Θεσμικό - Νομοθετικό πλαίσιο

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας αποτελεί το ιεραρχικό προϊστάμενο όργανο όλου του προσωπικού. Είναι ο κύριος υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, για την τήρηση των νόμων, την διεύθυνση της σχολικής ζωής, την τήρηση των υπηρεσιακών εντολών και την υλοποίηση των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. «Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους» (Ν. 1566/1985, άρθρο 11). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κορμό της σχολικής μονάδας, ενώ άτομα εκλεγμένα με υπηρεσιακά κριτήρια σύμφωνα με την εκάστοτε ισχύουσα νομοθεσία, διοικούν τη σχολική μονάδα (Ξανθοπούλου, 2020 : 28).

Ο ρόλος του διευθυντή καθορίζεται βάσει νόμου 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» και από την υπουργική απόφαση 105657/2002 «Καθορισμός καθηκόντων προϊσταμένων, διευθυντών, συμβούλων, συλλόγου διδασκόντων». Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας καθορίζονται με την υπουργική απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 (Φ.Ε.Κ. 1340/2002,τ.Β') όπου στο άρθρο 27 αναφέρεται ότι «Ο Διευθυντής της Σχολικής

Μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Ακόμα Ο διευθυντής καθοδηγεί το σχολείο και θέτει υψηλούς στόχους ώστε να οδηγήσει το σχολείο να γίνει δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία, καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και οργανώνει επιμορφώσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με το ίδιο άρθρο είναι καθήκον του διευθυντή να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, ενώ σύμφωνα με το άρθρο 28 (παρ. , εδάφιο στ') διατυπώνει αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία. Επιπλέον, ο διευθυντής προΐσταται του εκπαιδευτικού προσωπικού και εργάζεται ομαδοσυνεργατικά μαζί τους. Ελέγχει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, εμπνέει και παρέχει κίνητρα και χώρο για παιδαγωγικές πρωτοβουλίες. Με ευθύνη του διευθυντή, παρατάσσεται ετήσιο πρόγραμμα δράσης και έκθεση αξιολόγησης της πορείας του σχολείου το προηγούμενο έτος (Ετήσια Έκθεση Απολογισμού).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008 : 27-48) ο διευθυντής καλείται να οργανώσει, να εποπτεύει, να συντονεί και να καθοδηγεί. Η συμβολή του διευθυντή στην σωστή λειτουργία του σχολείου εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο θα ανταποκριθεί στο ρόλο του, καθώς μέσα στη συνοπτική διατύπωση του Ν. 1566 «ομαλή λειτουργία του σχολείου και συντονισμός της σχολικής ζωής». Υπάρχει μεγάλη ποικιλία καθηκόντων που αναλαμβάνει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας (Θεοδωρίδης & Κυθραιώτης, 2010). Η πολιτεία αναθέτει στον διευθυντή της σχολικής μονάδας ένα σύνολο καθηκόντων που αφορούν υλικοτεχνικές υποδομές, το υλικό του σχολείου, δηλαδή εκπαιδευτικούς , μαθητές, γονείς. Όλα αυτά τα καθήκοντα απαιτούν χρόνο από τον διευθυντή, κάτι που τον αποσπά από την άσκηση του δημιουργικού του έργου και την αναβάθμιση του σχολείου (Στραβάκου, 2003 : 61-63). Ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει αρκετό χρόνο για να ανταποκριθεί στο διοικητικό στέλεχος και να μπορεί να ηγηθεί ένα σύγχρονο, δημοκρατικό και ανοιχτό στη κοινωνία σχολείο (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008 : 211 - Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005 : 121). Από την άλλη αφού το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικό οργανισμό, με το να δηλώνει συχνά την παρουσία του στη τοπική κοινωνία μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα για το σχολείο. Αυτός που αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ τοπικής κοινωνίας και του σχολείου, είναι ο διευθυντής (Σαΐτης, 2008).

Όσον αφορά τον Σύλλογο Διδασκόντων, στο άρθρο 29 επισημαίνεται ότι ο Διευθυντής είναι ο πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας και εκεί συνεδριάζοντας αποφασίζει διάφορα θέματα με τους εκπαιδευτικούς. Σε συνεργασία με τα μέλη του

Συλλόγου και του Σχολικού Συμβουλίου, ενημερώνει τους γονείς των μαθητών (άρθρο 32), εγκρίνει τις μεταγραφές των μαθητών και εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτησή τους στο σχολείο (άρθρο 31).

Ο διευθυντής διαχειρίζεται τις πιστώσεις που προσφέρονται για την κάλυψη λειτουργικών δαπανών. Επιπρόσθετα συμμετέχει στον έλεγχο και την λειτουργία του σχολικού κυλικείου και την ανάθεση εργασίας καθαριστή ή καθαρίστριάς, αφού εκείνος δημοσιεύει την προκήρυξη για την υποβολή αιτήσεων (Ζαρκάδα, 2022).

Εν κατακλείδι ο διευθυντής είναι αρμόδιος για τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Δρούλια & Πολίτης, 2008 : 173). Η επιλογή των διευθυντών με την ισχύ του νόμου 3848/2010 εκτιμάται η κατοχή πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας, το οποίο παρέχεται μετά από επιμόρφωση στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης.

2.4. Προσωπικότητα διευθυντή-ηγέτη

Το σχολείο σήμερα είναι προσαρμοσμένο στις συνεχείς προκλήσεις, οι οποίες συνδέονται τόσο με την ηγεσία της σχολικής μονάδας, όσο και με τις αρμοδιότητες του διευθυντή-ηγέτη. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό η ηγεσία ενός σχολείου να είναι αποτελεσματική, ώστε να δημιουργεί στόχους, να αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό έργο για να παίρνει αποφάσεις (Κωτσίκης, 2003). Ένας αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης ασχολείται με το δικό του όραμα στο σχολείο που διοικεί. Οι Grissom and Loeb (2011, σ. 1119) περιγράφουν τους αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες ως ηγέτες που καταφέρνουν να συνδυάσουν και να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου, έχουν την ικανότητα να κατανέμουν πόρους όπου χρειάζονται, να προσλαμβάνουν και να διαχειρίζονται ποιοτικό προσωπικό και να διατηρούν το σχολείο σε λειτουργία.

Σύμφωνα με την Ρούσσου (2020) ο διευθυντής-ηγέτης μιας σχολικής μονάδας χρειάζεται να διαθέτει ένα μεγάλο αριθμό προσωπικών χαρακτηριστικών έτσι ώστε να καταστεί και ο ίδιος αλλά κατ' επέκταση και το σχολείο που διευθύνει αποτελεσματικό. Η προσωπικότητα, οι γνώσεις του διευθυντή και οι ικανότητες του καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ζιάκα, 2014). Αυτός ο διευθυντής διαμορφώνει τον χαρακτήρα του σχολείου που διευθύνει αλλά και τους κανόνες, τις αξίες και τις αρχές που χρειάζεται να σέβονται και να ακολουθούν τα μέλη του σχολείου (Βελεγράκη κ.α., 2015). Για

να είναι αποτελεσματικός ένας διευθυντής χρειάζεται να ξέρει ποιες είναι οι ανάγκες του σχολείου που ηγείται και να πράττει έχοντας πάντα σκοπό την κάλυψη των συγκεκριμένων αναγκών (Ιορδανίδης, 2005). Ένας διευθυντής-ηγέτης τρέφει μεγάλη αγάπη για τα παιδιά και για τους μαθητές του σχολείου του. Αγάπη πραγματική και ουσιαστική. Αγάπη έμφυτη και αμερόληπτη. Τρέφει επιπλέον μεγάλη αγάπη για το επάγγελμά του αλλά και για τη θέση ευθύνης που κατέχει. Αγάπη που σχετίζεται με μεράκι, σε θέληση για δουλειά, σε συνειδητή απόφαση να προσφέρει στην πρόοδο και στην καλλιέργεια των μαθητών. Διαθέτει ηγετικές ικανότητες και χαρακτηρίζεται από υπομονή και επιμονή ώστε να διεκπεραιώνει τα καθήκοντά του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Είναι επικοινωνιακός και έρχεται κοντά με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας αφήνοντας ανοιχτές διόδους επικοινωνίας με όλους. Δεν αποτελεί μια μονότονη και άτονη φιγούρα, αντιθέτως τον διακρίνει ο ενθουσιασμός και η αίσθηση του χιούμορ. Ενδιαφέρεται για την αυτοβελτίωσή του και αναγνωρίζει τη αξία της αυτοαξιολόγησης. Τον διακρίνει η ωριμότητα και διαθέτει ισορροπημένη και ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Έχει έντονη περιέργεια για όσα συμβαίνουν γύρω του, μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό. Θέλει να μάθει τι σκέφτονται οι άνθρωποι γύρω του, πως το σκέφτονται και γιατί το σκέφτονται με τον συγκεκριμένο τρόπο. Αντιμετωπίζει τους κινδύνους σαν πρόκληση και όχι σαν κάτι που πρέπει να αποφύγει. Θεωρεί τις αντιπαραθέσεις και τα προβλήματα που παρουσιάζονται δημιουργικά και αισθάνεται υπεύθυνος για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Έχει την ικανότητα και τις γνώσεις να συνδυάζει διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση. Είναι ευπροσάρμοστος, ευέλικτος και αναλαμβάνει ευθύνες και πρωτοβουλίες και διαθέτει υψηλή ικανότητα αντίληψης και κριτική ικανότητα.

Ένας διευθυντής-ηγέτης οφείλει να προωθεί την σχολική αποτελεσματικότητα όταν στηρίζει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους παρέχει χώρο για ελευθερία κινήσεων και χρόνο για πραγμάτωση του έργου τους. Τους ανατροφοδοτεί, τους επαινεί και αναγνωρίζει την προσπάθειά τους. Τους προσεγγίζει, τους ενισχύει, τους παρέχει τους υλικούς πόρους που χρειάζονται. Επιδιώκει την κατανομή της εξουσίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και τον μετασχηματιστικό προορισμό του σχολείου μέσω αλλαγών και καινοτομιών. Δημιουργεί αποτελεσματικές ομάδες εργασίας και απομακρύνει τα επικοινωνιακά εμπόδια που παρουσιάζονται. Δίνει ξεκάθαρες οδηγίες και οργανώνει αποτελεσματικές συνεδριάσεις. Ένας διευθυντής-ηγέτης συνδράμει προς την σχολική αποτελεσματικότητα όταν έχει ρόλο εξισορροπητικό και καταφέρνει να ανακόπτει την γιγάντωση των αναδυόμενων

προβλημάτων σε αρχικό στάδιο ή όταν εξομαλύνει τα προβλήματα τα οποία έχουν ήδη εξελιχτεί, ώστε να μην εμποδίζεται η ομαλή λειτουργία και η επίτευξη των στόχων του σχολείου. Συνδράμει επιπλέον προς την σχολική αποτελεσματικότητα όταν δημιουργεί κουλτούρα αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο του σχολικού γίνεσθαι, μέσα από αντιλήψεις και επιμέρους σχέδια δράσης του σχολείου. Όταν επίσης διασπείρει κοινές πεποιθήσεις, αξίες, συμπεριφορές και δημιουργεί θετικά πρότυπα, μετασχηματίζοντας το σχολείο σε κοινότητα καλής πρακτικής και δημιουργικής μάθησης.

Ένας διευθυντής – ηγέτης προωθεί την σχολική αποτελεσματικότητα δίνοντας βαρύτητα σε πλείστες ισχυρά συνεκτικές συνιστώσες της όπως η πολυκετευθυνόμενη επικοινωνία, η ανάπτυξη θετικού κλίματος, η δημιουργία κοινού οράματος, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή μαθητοκεντρικής κουλτούρας μάθησης, η εμπλοκή των γονιών στα σχολικά δρώμενα.

Σύμφωνα με την Σαγρή και την Βουρνούκα (2015) στο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης, διευθυντής-ηγέτης είναι αυτός που με την συμπεριφορά του οφείλει να εκπέμπει με ένα δυναμικό τρόπο το δικό του όραμα στην κοινωνία του σχολείου, που δεν είναι άλλη από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Επιπλέον έχει χρέος να προωθεί ένα θετικό κλίμα και να μπορεί να οργανώνει, να συντονίζει και να διαχειρίζεται σωστά όλες τις καταστάσεις. Οφείλει να επικεντρώνεται στις ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού και να ενθαρρύνει, έχει χρέος να ακούει τις ανάγκες των μαθητών ώστε να δημιουργεί στο σχολείο του ένα κλίμα σύγκλισης απόψεων.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (1998) η αποτελεσματικότητα του διευθυντή βασίζεται στη συνεργασία, τον σεβασμό και την επαγγελματική του ικανότητα. Πρώτα απ' όλα ένας αποτελεσματικός διευθυντής είναι ανάγκη να διαθέτει ικανότητες συνεργασίας. Ο διευθυντής-ηγέτης του σχολείου καλείται να συνεργαστεί με τον σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές, τους γονείς, αλλά και όλους τους φορείς της εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό αυτή η συνεργασία να διακατέχεται από σεβασμό και όχι από υπεροψία και εγωισμό. Οφείλει να ακούει τις απόψεις όλων των μελών και να αντιμετωπίζει τα προβλήματά τους. Απαραίτητη είναι και η επαγγελματική του ικανότητα για να τον βοηθήσει να καταλάβει τις ευθύνες που έχει, των άλλων και τη λήψη σωστών αποφάσεων.

Στην Ελλάδα η επιλογή διευθυντών των σχολικών μονάδων σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Ν.2413/96, άρθρο 54 και Π.Δ./μα298/96) τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών συγκεντρώνεται σε τρεις κατηγορίες:

- Την επιστημονική/ παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση που συνιστούν σπουδές και συγγραφικό ερευνητικό έργο (35 αξιολογικές μονάδες)
- Υπηρεσιακή κατάρτιση και διδακτική εμπειρία (25 αξιολογικές μονάδες)
- Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων/κοινωνική δραστηριότητα και καθοδηγητικό έργο (40 αξιολογικές μονάδες) (Σαΐτης, 1997).

Ο σύγχρονος διευθυντής λοιπόν είναι ανάγκη να έχει τον ρόλο του «εμψυχωτή-ηγέτη», να μπορεί να παίρνει πρωτοβουλίες, να διαμορφώνει εσωτερική μελέτη και να είναι καινοτόμος, που θα ενημερώνεται συνεχώς για τις εξελίξεις που αφορούν τόσο τα παιδιά, όσο και τη διοίκηση της σχολικής του μονάδας (Clayton & Forton, 2001; Cians et al.,2005).

2.5. Η επίδραση των Διευθυντών για τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών

Οι διευθυντές έχουν σημαντικές δυνατότητες στη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης για δασκάλους και μαθητές, στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της επιρροής τους στους δασκάλους και στην οργανωτική πολιτική και διαδικασίες (Hallinger, Bickman & Davis, 1996; Hitt & Tucker, 2016). Οι διευθυντές έχουν σημαντικές δυνατότητες να ενισχύσουν τις επιδόσεις των μαθητών μέσω της επιρροής τους στους δασκάλους και στις οργανωτικές διαδικασίες (Grissom, Loeb, & Master, 2013; Hallinger et al., 1996). Η επίδραση των διευθυντών στις επιδόσεις των μαθητών είναι συχνά έμμεση και διαμεσολαβείται π.χ. μέσω της σχέσης διευθυντή-δασκάλου και της ποιότητας της διδασκαλίας (May, Huff, & Goldring, 2012).

Στην έρευνα των Daniels και των συνεργατών του (2019) έγινε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση και προέκυψαν πέντε βασικές κατηγορίες αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας από τους διευθυντές.

1. Τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν ηγέτες σχολείων που εστιάζουν στα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία. Αυτό φαίνεται να είναι το πιο αναφερόμενο χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας στη βιβλιογραφία. Η εστίαση στα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία περιλαμβάνει αφιέρωμα χρόνου στην

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επίβλεψη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναπτύσσονται από εκπαιδευτικούς και παρακολούθηση της διδασκαλίας και των επιδόσεων των μαθητών (Dös & Savas, 2015 ; Grissom et al., 2013 ; Kondakci & Sivri, 2014 Malone & Caddell, 2000 , Parylo & Zepeda, 2014 , Pashiardis,1998 , Supovitz, Sirinides, & Μάιος 2010 , van der Werf, 1997). Η ενεργή υποστήριξη της διδασκαλίας, επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος και κουλτούρας (Supovitz et al., 2010).

2. Δεύτερον, προέκυψε η αποτελεσματική επικοινωνία και η διατήρηση καλών εσωτερικών και εξωτερικών σχέσεων. Η επικοινωνία συχνά συνδέεται με την επικοινωνία του οράματος και των προτύπων επιτευγμάτων, τα οποία συμβάλλουν στη δέσμευση στον οργανισμό και στην ανάπτυξη του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας (Dös & Savas, 2015 ; Grissom & Loeb, 2011 ; Kruger, 2009 ; Land, 2002 ; Leithwood & Jantzi, 2005 , May et al., 2012 , Ross & Gray, 2006 , Sahenk, 2010). Η αποτελεσματική επικοινωνία και οι σχέσεις δεν αφορούν μόνο μια μονόδρομη επικοινωνία, αλλά δίνει φωνή στους δασκάλους (Schneider & Burton, 2005). Δημιουργεί ευκαιρίες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη πολιτικών και αποφάσεων (Schneider & Burton, 2005). Η συμμετοχή στην ίδια τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, όχι μόνο ως αποτέλεσμα ποιοτικής επικοινωνίας, αναφέρεται επίσης συχνά ως χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας (Kondakci & Sivri, 2014 ; May et al., 2012). Επιπλέον, η διατήρηση καλών εσωτερικών και εξωτερικών σχέσεων περιλαμβάνει την εκπροσώπηση του σχολείου και των μελών του και τη διατήρηση καλών σχέσεων με τα διαφορετικά ενδιαφερόμενα μέρη: προσωπικό, γονείς και άλλους σχετικούς εξωτερικούς και εσωτερικούς ενδιαφερόμενους (Grissom & Loeb, 2011 ; Kondakci & Sivri, 2014 ; Land, 2002 Malone & Caddell, 2000 ;Parylo & Zepeda, 2014 ; Πασιαρδής, 1998 ; Sahenk, 2010).
3. Η ικανότητα ενός διευθυντή σχολείου να διαμορφώνει το οργανωτικό κλίμα και την κουλτούρα και ορισμένες σχετικές κατασκευές όπως η εμπιστοσύνη και η συνεργασία, είναι τα τρία πιο αναφερόμενα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Το οργανωτικό κλίμα επηρεάζει τη συμπεριφορά των ανθρώπων στον οργανισμό και διακρίνει τον οργανισμό από άλλους οργανισμούς (Hoy & Miskel, 2013).Οι Hoy και Clover (1986) όρισαν το κλίμα ως «μια σχετικά διαρκή

ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζεται από την ηγεσία των διευθυντών, βιώνεται από τους δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών και βασίζεται σε συλλογικές αντιλήψεις». Από την άλλη πλευρά, η κουλτούρα θεωρείται ως το σύνολο των κανόνων, των αξιών και των τελετουργιών που κρατούν τον οργανισμό ενωμένο και δίνουν στον οργανισμό μια ξεχωριστή ταυτότητα (Heck & Marcoulides, 1996 ; Schein, 1996). Αρκετές μελέτες προσδιορίζουν τους διευθυντές ως κεντρικούς διαμορφωτές της σχολικής κουλτούρας (Dös & Savas, 2015 ; Malone & Caddell, 2000 ; Supovitz et al., 2010). Στην αποσαφήνιση της (μαθησιακής) κουλτούρας ενός σχολικού οργανισμού, αναφέρεται η εμπιστοσύνη και η συνεργασία (Marsh, 2015; Supovitz et al., 2010). Η οργανωτική κουλτούρα και το κλίμα εξηγούνται δίνοντας έμφαση στην αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη σχέση μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (May et al., 2012 ; Supovitz et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές σχολείων που οικοδομούν εμπιστοσύνη με το προσωπικό τους, συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (May et al., 2012 ; Supovitz et al., 2010). Η διευκόλυνση της συνεργασίας είναι επίσης μια πτυχή της κουλτούρας των σχολείων και έχει θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών (May et al., 2012).

4. Η συμμετοχή των διευθυντών στον καθορισμό και τη διατήρηση του οράματος και της αποστολής των σχολείων, αλλά και η αποτελεσματική εφαρμογή του οράματος και της αποστολής των σχολείων, επηρεάζει τη βελτίωση του σχολείου (Dös & Savas, 2015 ; Kruger, 2009 ; Kurland, Peretz, & Hertz-Lazarowitz, 2010 May et al., 2012 , Sahenk , 2010). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων έχουν υψηλές προσδοκίες για το προσωπικό και τους μαθητές τους (Pashiaridis , 1998 , Sahenk, 2010 , Supovitz et al., 2010) και έχουν επίσης πλήρη επίγνωση των αναγκών της σχολής τους και τους βοηθούν να επιτύχουν τους στόχους τους (Grissom et al., 2013 , Sahenk, 2010). Προκειμένου να επιτευχθεί η αποστολή και το όραμα, οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να παρακινήσουν τα μέλη του οργανισμού να διασφαλίσουν ότι συμβάλλουν επίσης στην επίτευξη της αποστολής και του οράματος.
5. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων δίνουν συχνά σχόλια και αναγνωρίζουν και βραβεύουν τα επιτεύγματα (Dös & Savas, 2015 ; Ross & Gray, 2006 ; Sahenk, 2010 ; Supovitz et al., 2010). Επιβραβεύουν την επιτυχία, τα σημαντικά επιτεύγματα και τις σημαντικές συνεισφορές στη σχολική οργάνωση (Dös & Savas, 2015). Οι διευθυντές

σχολείων είναι πιθανό να έχουν ιδιαίτερη επιρροή όταν αποδίδουν τα σχολικά αποτελέσματα σε συγκεκριμένους δασκάλους και τις ενέργειες που ανέλαβαν (Ross & Gray, 2006). Η ανατροφοδότηση και η αναγνώριση οδηγούν στη βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στη δέσμευσή τους στον οργανισμό (Ross & Gray, 2006).

6. Τέλος, η ικανότητα επένδυσης σε προσωπικό με την πρόσληψη και τη διατήρηση ειδικευμένων δασκάλων είναι σημαντική (Hitt & Tucker, 2016 ; May et al., 2012 ; Odhiambo & Hii, 2006). Η διατήρηση ειδικευμένων δασκάλων περιλαμβάνει ότι οι διευθυντές ενθαρρύνουν τους δασκάλους να αφιερώνουν χρόνο στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και τους δίνουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν δημιουργώντας έναν υποστηρικτικό οργανισμό για τη μάθηση (Hitt & Tucker, 2016 ; May et al., 2012 ; Sahenk, 2010). Με κάθε τρόπο, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση των αναγκών και των απαιτήσεων του περιβάλλοντος ώστε να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Παρόμοια με τα παραπάνω είναι και το ενοποιημένο πλαίσιο των Hitt και Tucker (2016) σύμφωνα με το οποίο οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει: 1) να διευκολύνουν μια μαθησιακή εμπειρία υψηλής ποιότητας, 2) να καθιερώνουν και να μεταφέρουν το όραμα, 3) να οικοδομήσουν επαγγελματική ικανότητα, 4) να δημιουργήσουν έναν υποστηρικτικό οργανισμό για μάθηση και 5) σύνδεση με εξωτερικούς συνεργάτες.

1. Καθιέρωση και μετάδοση του οράματος

Στον πρώτο τομέα οι πρακτικές μοιράζονται στην εστίαση, στην καθιέρωση ενός σκοπού και ενός συμπληρωματικού συνόλου υποστηρικτικών πρακτικών για τη διευκόλυνση της επίτευξης αυτού του σκοπού. Οι στόχοι που θέτουν οι διευθυντές πρέπει να ανταποκρίνονται σε αυτό που οι δάσκαλοι και οι γονείς αντιλαμβάνονται ως κατάλληλο (Podsakoff et al., 2000). Το όραμα πρέπει να αντικατοπτρίζει τους ατομικούς και ομαδικούς στόχους για να πετύχει. Πρέπει οι διευθυντές να βρουν τρόπους ώστε οι δάσκαλοι να δουν το όραμα ελκυστικό και ταυτόχρονα να συνδέουν το όραμα με τις ευρύτερες οργανωτικές ανάγκες. Η απόφαση για συγκεκριμένους βραχυπρόθεσμους, κατανοητούς στόχους μεταφράζει τις φιλοδοξίες της πραγματικότητας. Γι' αυτό απαραίτητη είναι η επικοινωνία των κοινών στόχων (Leithwood, 2012).

2. Δημιουργία επαγγελματικής ικανότητας

Μόλις οι ηγέτες δείξουν τι μπορούν να κάνουν προσωπικά για να προωθήσουν το όραμα στους εκπαιδευτικούς η προσοχή τους στρέφεται στη δημιουργία επαγγελματικής ικανότητας. Ενισχύει τις γνώσεις του ηγέτη στο πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (Murphy et al., 2006). Η αντιμετώπιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών περιορίζεται στην ενίσχυση και αξιολόγηση. Εάν οι ηγέτες των σχολείων ελπίζουν να επηρεάσουν τα επιτεύγματα των μαθητών, ώστε η ποιότητα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Odden, 2011). Οι σημαντικοί τομείς για τη δημιουργία επαγγελματικής ικανότητας είναι:

- η στελέχωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, Η λειτουργία διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού απαιτεί από τον διευθυντή να αντιμετωπίσει προληπτικά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στρατολογώντας και επιλέγοντας ισχυρούς και ικανούς επαγγελματίες που ταιριάζουν με τη σύνθεση μιας δεδομένης σχολής. Η επιλογή είναι συχνά πιο αποτελεσματική με τη συμβολή του υπάρχοντος διδακτικού προσωπικού που μπορεί να εντοπίσει άτομα που θα ταιριάζουν καλύτερα σε μια ομάδα επιπέδου τάξης ή θα συμπληρώσουν τα μέλη ενός υπάρχοντος τμήματος.
- η παροχή ατομικού ενδιαφέροντος για τα μέλη του προσωπικού, οι ηγέτες που καθοδηγούν ή κανονίζουν σχέσεις καθοδήγησης για τους καθηγητές, παρέχουν μια εξατομικευμένη εμπειρία ανάπτυξης τόσο για τον μέντορα όσο και για τον καθοδηγούμενο. Αυτός ο τύπος μάθησης επιτρέπει την αντιμετώπιση των μοναδικών δυνατοτήτων και περιορισμών ενός μεμονωμένου δασκάλου. Οι ηγέτες πρέπει επίσης να βρουν τρόπους για να συνδυάσουν τις ανάγκες του κάθε ατόμου σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ανάπτυξης της σχολής (Hallinger, 2003). Οι ηγέτες που προσεγγίζουν την αλλαγή αξιοποιώντας τις υπάρχουσες δυνάμεις μεταξύ των δασκάλων βλέπουν ότι μια συλλογική προσέγγιση που βασίζεται στην ομάδα μπορεί να αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα από τις μη ενορχηστρωμένες, διάσπαρτες ατομικές προσπάθειες. Οι ηγέτες κατανοούν ότι οι ακόλουθοι επωφελούνται από την τόνωση της εργασίας και της μάθησης (Murphy et al., 2006 ; Sanzo, Sherman, & Clayton, 2010).

- η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού, των μαθητών και των γονιών, η παροχή ευκαιριών μάθησης στο διδακτικό προσωπικό, Για να ενισχύσουν την ανάπτυξη της κοινότητας, οι ηγέτες φροντίζουν πραγματικά τους δασκάλους και τη ζωή τους έξω από το σχολείο (Murphy et al., 2006). Η εμπιστοσύνη επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο οι δάσκαλοι εκδηλώνουν προθυμία να βελτιωθούν και να αλλάξουν (Louis, 2007).
- η υποστήριξη και η αναγνώριση του προσωπικού, Οι αποτελεσματικοί ηγέτες παρεμβαίνουν για να προστατεύσουν τον χρόνο και τις δυνάμεις της σχολής τους από περισπασμούς που μειώνουν την αποστολή, το όραμα και την επίτευξη των στόχων. Αυτός ο τύπος υποστήριξης εμφανίζεται συνήθως με τη μορφή ηγετών που διατηρούν τόσο τον χρόνο διδασκαλίας όσο και τον χρόνο εργασίας του δασκάλου. Οι Francera και Bliss (2011) διαπίστωσαν ότι από τις 10 πρακτικές ηγεσίας που μέτρησαν, η προστασία του χρόνου των δασκάλων ήταν η μόνη με σημαντικές επιπτώσεις στις επιδόσεις των μαθητών και στη συλλογική αποτελεσματικότητα των δασκάλων.
- η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής Η μάθηση είναι μια κοινωνική προσπάθεια και πρέπει να καλλιεργηθεί και να υποστηριχθεί (Bryk & Schneider, 2002). Οι ηγέτες αναπτύσσουν σκόπιμα κοινότητες πρακτικής για την προώθηση της μάθησης ενηλίκων στο κτίριο (Murphy et al., 2006 ; Robinson et al., 2008). Ένα συγκεκριμένο βήμα που μπορούν να κάνουν οι ηγέτες είναι η δομή του χρονοδιαγράμματος έτσι ώστε η ενσωματωμένη μάθηση στην εργασία να λαμβάνει χώρα σε τακτική βάση (Murphy et al., 2006). Άλλοι μηχανισμοί που προάγουν τη βελτίωση της τάξης και του σχολείου περιλαμβάνουν τη δημιουργία ευκαιριών για επαγγελματικό διάλογο και εξέταση της εργασίας των μαθητών (Murphy et al., 2006).
- η παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης (επίβλεψη και αξιολόγηση διδασκαλίας), περιλαμβάνουν τη δημιουργία ευκαιριών για επαγγελματικό διάλογο και εξέταση της εργασίας των μαθητών (Murphy et al., 2006).
- Δημιουργία Ευθύνης για Μάθηση
- Για να συνοδεύσει τις πρακτικές προώθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η δημιουργία προσδοκιών είναι ένα σημαντικό προκαταρκτικό βήμα. Τα διακριτικά βασικά δεδομένα για κάθε δάσκαλο όσον αφορά τους στόχους για συγκεκριμένα

τιμήματα, επίπεδα βαθμίδων και άλλες υπομονάδες μέσα στο σχολείο βοηθούν στην ευθυγράμμιση της προσπάθειας σε άλλα επίπεδα (Jacobson, Brooks, Giles, Johnson, & Ylimaki, 2007 ; Leithwood, 2012).

3. Δημιουργία Υποστηρικτικού Οργανισμού για τη μάθηση

Οι άνθρωποι θέλουν να επιτύχουν επαγγελματικά και τα σχολεία προσφέρουν άφθονες ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να αντλήσουν τόσο ατομική όσο και συλλογική αποτελεσματικότητα (Grayson & Alvarz, 2008). Ο Robinson και οι συνεργάτες του (2008) προτείνουν ότι η ηγεσία είναι προσανατολισμένη στα καθήκοντα και στις σχέσεις. Οι εφτά πρακτικές σ' αυτόν τον τομέα, επικεντρώνονται στις οργανωτικές υποστηρίξεις που τελικά αποτελούν τη βάση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι τομείς είναι:

- η απόκτηση και διάθεση υλικών και πόρων για αποστολή και όραμα, Η επιλογή δασκάλων και η ανάθεση προσωπικού γενικά αποτελούν την πλειοψηφία του προϋπολογισμού, επομένως οι αποτελεσματικοί ηγέτες διευκολύνουν έξυπνα τη λειτουργία της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού έτσι ώστε να υποστηρίξει, ειδικότερα μέσω της πρόσληψης, το όραμα και την αποστολή ενός σχολείου (Leithwood, 2012 , Murphy et al. ., 2006 , Robinson et al., 2008 , Sebring et al., 2006). Οι διευθυντές διαθέτουν προσεκτικά τον υπόλοιπο προϋπολογισμό για την επαγγελματική ανάπτυξη, τις απαραίτητες ενισχύσεις για τους μαθητές και άλλες δαπάνες που απαιτούνται για την υποστήριξη του οράματος.
- η παροχή υποστήριξης σε μεμονωμένα μέλη του προσωπικού (επιρροή γονέων, καθηγητών, κοινότητας), Οι ηγέτες προσεγγίζουν τους οργανισμούς τους από μια προοπτική που βασίζεται στα πλεονεκτήματα, καθώς βλέπουν το καλύτερο σε ανθρώπους και καταστάσεις, και επίσης επιτρέπουν την ανάπτυξη και την ανάπτυξη στους εαυτούς τους και στους ψηφοφόρους τους (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011).
- το χτίσιμο κουλτούρας συνεργασίας και διανομή ηγεσίας (συμπεριληπτική ηγεσία επικεντρωμένη στη διδασκαλία), Οι αποτελεσματικοί ηγέτες κατανοούν ότι η προώθηση τρόπων ώστε όλοι οι ενδιαφερόμενοι να δουν τους εαυτούς τους να αντικατοπτρίζονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων βελτιώνει την πιθανότητα να συμμετάσχουν πράγματι όσοι χρειάζονται για να θεσπιστεί η προκύπτουσα

απόφαση. Καταλαβαίνουν επίσης ότι η προκύπτουσα απόφαση θα βελτιωθεί τελικά ως προς την ποιότητα και το όφελος για τους μαθητές όταν συνεργάζονται πολλαπλές προοπτικές (Leithwood & Mascall, 2008 ; Supovitz et al., 2009).

- δημιουργία σχέσεων με οικογένεια και κοινότητες (οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν για την κουλτούρα των μαθητών και την τοπική κοινωνία) Η ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας απαιτεί από τους ηγέτες να διαμορφώνουν τους κανόνες και τις αξίες του σχολείου έτσι ώστε να υποστηρίζουν θετικές και επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Χαρακτηρίζονται από την παρουσία αυθεντικών επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, διαφάνειας, αποτελεσματικότητας, εμπιστοσύνης, επίλυσης συγκρούσεων και άλλων παρόμοιων δομών και χαρακτηριστικών, αυτοί οι περιγραφείς της σχολικής ζωής ανταποκρίνονται με πολλούς τρόπους στις συναισθηματικές ανάγκες των δασκάλων και βοηθούν στη διατήρηση της δέσμευσής τους στον σχολικό οργανισμό (Hulpria, Devos, & Rosseel, 2009).
- δημιουργία προσδοκιών υψηλών επιδόσεων (αξίες και πεποιθήσεις για την ευθύνη του εκπαιδευτικού), Οι ηγέτες που επηρεάζουν θετικά τις επιδόσεις των μαθητών επιμένουν και αναμένουν υψηλές επιδόσεις (Leithwood, 2012 ; Marks & Printy, 2003 ; Murphy et al., 2006 ; Sebring et al., 2006 ; Timperley, 2011) και κάνουν αυτές τις προσδοκίες απόδοσης δημόσιες και διαφανείς . Μόλις οι ηγέτες φέρουν το σχολείο σε συμφωνία σχετικά με τους στόχους και στη συνέχεια σχεδιάζουν διαμορφωτικές και αθροιστικές αξιολογήσεις ευθυγραμμισμένες με τα επιθυμητά αποτελέσματα που καθιστούν τους ενδιαφερόμενους υπεύθυνους και μετρούν την πρόοδο με τρόπους που προωθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Jacobson et al., 2007 ; Leithwood, 2012).

4. Διευκόλυνση μιας μαθησιακής εμπειρίας υψηλής ποιότητας για μαθητές

Ο τομέας αυτός απαιτεί από τους ηγέτες να συμμετέχουν ενεργά και άμεσα σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood, 2012; Murphy et al., 2006; Robinson et al., 2008). Περιλαμβάνονται λοιπόν σ' αυτόν τον τομέα οι πέντε πρακτικές που επικεντρώνονται στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών μέσω της ισχυρής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αρχικά είναι

- η διατήρηση ασφάλειας και τάξης, Οι αποτελεσματικοί ηγέτες προστατεύουν το περιβάλλον μάθησης εναλλάσσοντας την ασφάλεια και την τάξη και εξισορροπώντας

ένα πιεστήριο για τα επιτεύγματα των μαθητών με ένα ενδιαφέρον για τις μεμονωμένες πραγματικότητες των μαθητών (Devine & Cohen, 2007). Οι αποτελεσματικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν αυτήν την ανησυχία επιμένοντας σε συμφωνημένους κώδικες συμπεριφοράς και επιβάλλοντας ένα δίκαιο και συνεπές σύνολο προσδοκιών (Robinson et al., 2008 ; Sebring et al., 2006). Με αυτόν τον τρόπο, οι ηγέτες θέτουν τον τόνο για το πώς τα μέλη της κοινότητας θα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Miller, Luppescu, Gladden, & Easton, 1999).

- η εξατομίκευση του περιβάλλοντος ώστε να αντικατοπτρίζουν το υπόβαθρο των μαθητών, Οι αποτελεσματικοί ηγέτες βοηθούν τους δασκάλους στον εντοπισμό των διαφορετικών τύπων κοινωνικού και πνευματικού κεφαλαίου που φέρνουν οι μαθητές μαζί τους στο σχολείο (Leithwood, 2005 , 2012 , Sebring et al., 2006), και αξιοποιήστε αυτά τα πλεονεκτήματα στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές. Στην πράξη, η εξατομίκευση του περιβάλλοντος μοιάζει με δομές καθοδήγησης και παροχής συμβουλών για μαθητές, δημιουργία τρόπων άσκησης ηγεσίας και προσωπικής ευθύνης από τους μαθητές και σχεδιασμός μαθησιακών εμπειριών που είναι προσωπικά και ατομικά ελκυστικές για τους μαθητές (Murphy et al., 2006).
- η ανάπτυξη και παρακολούθηση προγράμματος σπουδών, Οι αποτελεσματικοί ηγέτες εστιάζουν τις προσπάθειες στο πρόγραμμα σπουδών απαιτώντας αυστηρότητα και υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές (Hallinger & Heck, 1996 , 1998 ; Leithwood, 2012 ; Murphy et al., 2006 ; Robinson et al., 2008). Αυτοί οι ηγέτες επιμένουν ότι κάθε μαθητής ξεχωριστά έχει την ευκαιρία να μάθει. Οι ηγέτες παρακολουθούν και αξιολογούν συνεχώς την ευθυγράμμιση του προγράμματος σπουδών, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης (Leithwood, 2012 ; Murphy et al., 2006 ; Robinson et al., 2008)
- η ανάπτυξη και παρακολούθηση της μάθησης των μαθητών και της πρακτικής βελτίωσης του σχολείου, Οι αποτελεσματικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσω του εξοπλισμού τους με βαθιά γνώση της παιδαγωγικής και αφιερώνοντας μεγάλο μέρος του χρόνου στην προοδευτική διδασκαλία (Hallinger & Heck, 1996 , 1998 ; Leithwood, 2012 ; Murphy et al., 2006 ; Robinson et al. , 2008). Ο χρόνος διδασκαλίας προστατεύεται από πρακτικές όπως η απαγόρευση του προγραμματισμού μη διδακτικών σχολικών εκδηλώσεων κατά τη διάρκεια της

εκπαιδευτικής ημέρας, η ενθάρρυνση της παρακολούθησης μαθητών και δασκάλων και ο περιορισμός του χρόνου απομάκρυνσης των ατόμων από τις τάξεις τους.

- η ανάπτυξη και παρακολούθηση προγράμματος αξιολόγησης, Οι ηγέτες θεωρούν την αξιολόγηση ως καθοριστική για τη μέτρηση της προόδου των μαθητών καθώς και για την ανάπτυξη δεδομένων από τα οποία μπορούν να γίνουν προγραμματικές προσαρμογές (Murphy et al., 2006). Η αξιολόγηση είναι πολύπλευρη (συμπεριλαμβανομένου του σχεδιασμού του δασκάλου, του σχεδιασμού του σχολείου και της τυποποίησης) και τόσο διαμορφωτική όσο και αθροιστική (Murphy et al., 2006).

5. Σύνδεση με εξωτερικούς συνεργάτες

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες δημιουργούν συνδέσεις με την κοινότητα για να προωθήσουν την ευρεία συμμετοχή από γονείς, οικογένειες και άλλους εξωτερικούς ενδιαφερόμενους που μπορούν να συμβάλουν σε μια θετική μαθησιακή εμπειρία για τους μαθητές (Salfi, 2011, Sheppard & Dibbon, 2011). Οι τομείς που αναπτύσσονται σ' αυτό το στάδιο είναι το χτίσιμο παραγωγικών σχέσεων με την οικογένεια και την κοινότητα, η συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας σε συνεργατικές διαδικασίες για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών και η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα.

Για την περαιτέρω οικοδόμηση μιας σχέσης, τα σχολεία μπορούν να αναπτύξουν τρόπους για την ενσωμάτωση των γονέων στα σχολεία σε τακτική βάση. Οι ηγέτες μπορούν να δεσμεύσουν τους γονείς σχεδιάζοντας φιλόξενα και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλοντα, αναπτύσσοντας πολλαπλούς τρόπους (παραδοσιακούς και μη) για τη συμμετοχή των γονέων και ενισχύοντας την κατανόηση και τη δέσμευση των δασκάλων για τη σημασία της συμμετοχής των γονέων και της κοινότητας (Leithwood, 2012). Οι ηγέτες πρέπει να διευκολύνουν την κατανόηση του πολιτιστικού υπόβαθρου των μαθητών τους από τη σχολή, να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς και να αντλήσουν και να συμπεριλάβουν υπάρχοντες κοινοτικούς πόρους που σέβονται οι γονείς (Sebring et al., 2006).

Στη δουλειά τους με τα δημόσια σχολεία του Σικάγο, οι Sebring et al. (2006) διαπίστωσε ότι οι ηγέτες που εμπλέκουν γονείς/μέλη της οικογένειας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με τη σχολική πολιτική, τα δημοσιονομικά ζητήματα και το σχέδιο βελτίωσης του σχολείου γενικά είχαν σχολεία υψηλότερης λειτουργίας. Η εύρεση τρόπων ώστε οι γονείς και η κοινότητα να αντιληφθούν την αίσθηση επιρροής στα σχολεία τους εμφανίζεται ως κρίσιμο

στοιχείο σε αυτόν τον τομέα.

Λόγω της μοναδικής τους θέσης στο σχολείο και την κοινότητα, οι ηγέτες μπορούν να χρησιμεύσουν ως σύνδεσμοι για τις οικογένειες των μαθητών τους. Καθώς οι δάσκαλοι και οι ηγέτες συνειδητοποιούν τις ανάγκες της οικογένειας και των μαθητών, επιδιώκουν να τους συνδέσουν με βοηθητικούς φορείς της κοινότητας (Leithwood, 2012 ; Leithwood et al., 2002). Οι ηγέτες συμμετέχουν επίσης σε δίκτυα με άλλους σχολικούς ηγέτες στην ευρύτερη κοινότητα για να μοιραστούν και να συζητήσουν τρόπους για να συνδυάσουν τις προσπάθειες του σπιτιού, της κοινότητας και του σχολείου (Leithwood, 2012 ; Leithwood et al., 2002).

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία

3.1. Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται οι σκοποί της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, παρουσιάζεται και τεκμηριώνεται η επιλογή του δείγματος όπως και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος περιγράφεται αναλυτικά η ερευνητική διαδικασία.

3.2. Σκοπός της έρευνας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε ανέλυσε την εκπαιδευτική ηγεσία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα τα χαρακτηριστικά, τα καθήκοντα, την προσωπικότητα και την αποτελεσματική διοίκηση του ηγέτη- διευθυντή των σχολικών μονάδων. Σε συνέχεια της, η εμπειρική έρευνα είναι αυτή που θα αντλήσει πρόσφατα και εγχώρια δεδομένα, ώστε να οδηγήσει στην εξαγωγή πειστικών και αξιόπιστων συμπερασμάτων, αναφορικά με τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για την επιτυχή ηγεσία των σχολείων.

Τα στάδια που ακολουθήθηκαν κατά την έρευνα είναι τα εξής:

- Στοιχειοθέτηση του προς διερεύνηση προβλήματος και καταγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων.
- Απόφαση για τα εργαλεία συλλογής δεδομένων
- Επιλογή του δείγματος της έρευνας

- Ανάλυση δεδομένων και ευρημάτων
- Εξαγωγή συμπερασμάτων

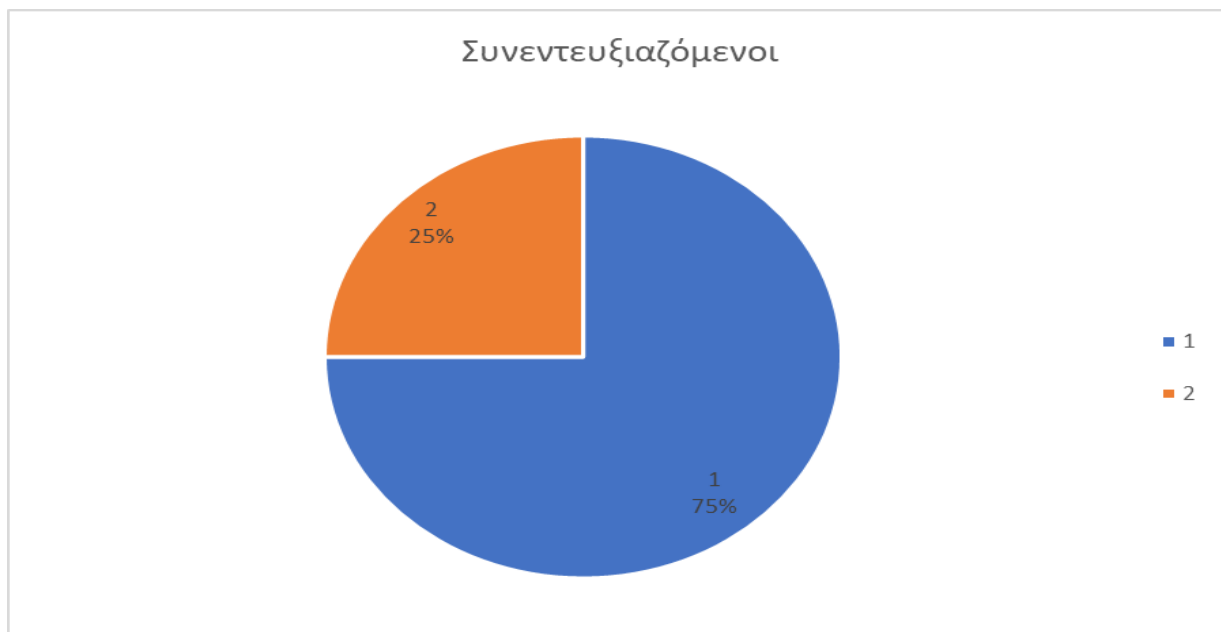
3.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να αναζητήσει και να εξετάσει:

1. Πώς επιτυγχάνεται η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας από τον ρόλο του διευθυντή;
2. Πώς ο ρόλος του διευθυντή και η επιτυχής ηγεσία συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου;

3.4. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν οχτώ διευθυντές σχολικών μονάδων της Αττικής, τόσο Πρωτοβάθμιας όσο και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς οι έξι ήταν άντρες (75%) και οι δύο ήταν γυναίκες (25%). Η ηλικία των αντρών κυμαινόταν από 42-56 ετών και των γυναικών από 52-55. Ο πρώτος διευθυντής υπηρετούσε οχτώ χρόνια στη διοίκηση των σχολείων, ο δεύτερος δώδεκα χρόνια, ο τρίτος πέντε χρόνια, ο τέταρτος δέκα τρία χρόνια, ο πέμπτος δέκα χρόνια, ο έκτος επτά χρόνια, η έβδομη επτά χρόνια και η όγδοη δέκα χρόνια. Οι τέσσερις από τους οχτώ διευθυντές (50%) είχαν ως βασική σπουδή το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι δύο από τους οχτώ (25%) είχαν ως βασική σπουδή το Τμήμα Μαθηματικών, ο ένας από τους οχτώ (12,5%) είχαν ως βασική σπουδή το τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού και ο τελευταίος είχε ως βασική σπουδή το τμήμα Φιλολογίας. Οι δύο από τους διευθυντές και η μία διευθύντρια (37,5%) είχε μεταπτυχιακό, οι 2 από τους οχτώ είχαν ολοκληρώσει μια δεύτερη σχολή (25%), ενώ οι υπόλοιποι δεν είχαν ακολουθήσει άλλες σπουδές (37,5%). Ωστόσο όλοι οι διευθυντές και οι διευθύντριες είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα επιμορφωτικό σεμινάριο. Αυτά που αναφέρθηκαν ήταν το σεμινάριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, το σεμινάριο Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση, το σεμινάριο που αφορούσε την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση καθώς και σεμινάριο πρώτων βοηθειών.



3.5. Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο για την συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων των συνεντευξιαζόμενων και η συνέντευξη. Η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση. Η ποιοτική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές: να διερευνήσουν σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες, να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά, να δουν το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα «μάτια» των ερωτώμενων και να αναδείξουν τη «φωνή» και τον λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα, να έχουν διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, να διερευνήσουν θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν και να τροποποιήσουν ακόμη και τον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3.5.1. Συνέντευξη

Επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης και χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Η συνέντευξη, της οποίας οι ερωτήσεις παρατίθενται στο παράρτημα της εργασίας, απευθύνεται σε Διευθυντές και Διευθύντριες σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον χώρο της Ελλάδας.

Οι Διευθυντές και οι Διευθύντριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε οχτώ ερωτήσεις. Αρχικά έπρεπε να απαντήσουν για το πώς αντιλαμβάνονται ότι λειτουργεί ένας ηγέτης σε μια σχολική μονάδα. Έπειτα ερωτήθηκαν για τις ικανότητες- δεξιότητες που θεωρούν πως πρέπει να έχει ένας Διευθυντής, για να καταφέρει να διοικεί ένα σχολείο. Εν συνεχεία, η συζήτηση επικεντρώθηκε στα διοικητικά και παιδαγωγικά καθήκοντα των Διευθυντών και στο αν χρειάζεται εξειδικευμένη κατάρτιση για να ανταποκριθούν σ' αυτά. Ρωτήθηκαν αν είναι καταρτισμένοι για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους με βάση κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό ή την εμπειρία τους. Ακόμη κλήθηκαν να απαντήσουν πότε είναι αποτελεσματική η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας και ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά στην επιτέλεση των καθηκόντων τους. Τέλος οι διευθυντές απάντησαν σχετικά με τον βαθμό που νιώθουν ικανοποιημένοι από την πορεία- απόδοση της σχολικής μονάδας που διοικούν.

Σημειώνεται πως οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων αποτελούν αρχείο του ερευνητή και σε αυτόν μπορεί να απευθυνθεί όποιος ενδιαφέρεται γι' αυτές.

3.6. Ερευνητική Διαδικασία

Μετά την πιλοτική έρευνα, πραγματοποιήθηκε η κυρίως έρευνα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χρονικό διάστημα τριών εβδομάδων (Νοέμβριος, 2022). Η διαδικασία έλαβε χώρα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, έπειτα από τηλεφωνικό ραντεβού με τους Διευθυντές.

Αρχικά δινόταν στους Διευθυντές ο χρόνος των πέντε λεπτών να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά στοιχεία, καθώς και να διαβάσουν και να επεξεργαστούν τις ερωτήσεις που θα τους γίνονταν. Ο ερευνητής τους ρώτησε για τυχόν διευκρινήσεις, όμως κανένας δεν χρειάστηκε. Αφού τελείωσε ο χρόνος των πέντε λεπτών ξεκίνησε η συνέντευξη που κράτησε 30-45 λεπτά, ανάλογα τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων και τις παύσεις που έκαναν. Όλες οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν στο κινητό

τηλέφωνο του ερευνητή. Αφού είχαν απαντήσει την 4η ερώτηση, ο ερευνητής τους ρώτησε εάν θα ήθελαν κάποιο διάλειμμα, με τους περισσότερους να απαντούν όχι.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

4.1. Ανάλυση- Αποτελέσματα

1η Ερώτηση

Η πρώτη ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι διευθυντές των σχολείων, ήταν το πως αντιλαμβάνονται ότι λειτουργεί ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας.

1ος διευθυντής: «*Θεωρώ πως ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας είναι αυτός που εμπνέει, καθοδηγεί και κατανοεί το προσωπικό του σχολείου*».

2ος διευθυντής: «*Ο ηγέτης πρέπει να έχει μια έντονη προσωπικότητα και να λειτουργεί επηρεάζοντας τους συναδέλφους του για να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό*».

3ος διευθυντής: «*Νομίζω πως ο ηγέτης λειτουργεί με βάση το προσωπικό που διαθέτει το σχολείο, τους γονείς των παιδιών, την περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα. Πάντως πρέπει να έχει τέτοιο χαρακτήρα, ώστε να τον εμπιστεύονται όλοι και να είναι ενθουσιασμένος για την δουλειά του, ώστε να παράγει έργο. Ασκή βέβαια εξουσία στους άλλους για να τους οργανώνει, να τους ελέγχει, να παίρνει σωστές αποφάσεις... Δηλαδή το πως λειτουργεί ο ηγέτης προέρχεται από τη δύναμη της θέσης που έχει*».

4ος διευθυντής: «*Ο ηγέτης του σχολείου λειτουργεί παρακινητικά για τα υπόλοιπα μέλη. Έχει μια υψηλή θέση στη διοίκηση και οραματίζεται την θέση που θέλει να έχει το σχολείο του... Λειτουργεί θεωρώ ως πρότυπο για τους συναδέλφους του και κυρίως θεωρώ πως λειτουργεί σαν κρίκος συνεργασίας*».

5ος διευθυντής: «*Σαν διευθυντής προσπαθώ να λειτουργώ δημοκρατικά και αξιοκρατικά. Θέλω να υπάρχει συνεργασία, αλλά να μην επεμβαίνουν στα καθήκοντά μου... Γενικά τον ηγέτη ενός σχολείου πρέπει να τον σέβονται... Ο ηγέτης πρέπει να ακούει τις ανάγκες όλων*».

6ος διευθυντής: «*Η γνώμη μου είναι πως ο ηγέτης μια σχολικής μονάδας λειτουργεί σαν ένα ελατήριο. Πρέπει να είναι παντού και πάντα... Είναι εκείνο το άτομο που ξέρει να διαχειριστεί τις συγκρούσεις που θα προκύψουν και είναι αυτός που θα συζητά με τα μέλη του σχολείου τα*

πάντα... Ο ρόλος του είναι να σχεδιάσει ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο και το προσωπικό να είναι οι συνταξιδιώτες γι' αυτήν την αλλαγή».

7η διευθύντρια: «Η γνώμη μου είναι ότι το πως λειτουργεί ο ηγέτης δεν έχει να κάνει με την εξουσία, αλλά στηρίζεται στον άνθρωπο. Πρέπει ο διευθυντής να λειτουργεί υποστηρικτικά... Να έχει την ικανότητα αυτή, να θέλουν οι γύρω του να εργαστούν μαζί του... Οφείλει να αναγνωρίζει τις ανάγκες και να προσαρμόζεται. Θεωρώ λοιπόν, το πως λειτουργεί και κινείται ο διευθυντής, έχει να κάνει με την έμπνευση, την επιρροή και την στρατηγική του».

8η διευθύντρια: «Πιστεύω πως ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας πρέπει να λειτουργεί με την παρακίνηση, την καθοδήγηση στα μέλη του προσωπικού και με το παράδειγμα».

2η Ερώτηση

Η δεύτερη ερώτηση την οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι διευθυντές και οι διευθύντριες αφορούσε τις ικανότητες και δεξιότητες που θεωρούν ότι πρέπει να έχει ο ηγέτης, ώστε να διοικεί επιτυχώς την σχολική μονάδα.

1ος διευθυντής: «Οι ικανότητες ή δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να καταφέρει να διοικεί αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα θεωρώ πως είναι η πειθώ, να έχει όραμα και ενσυναίσθηση».

2ος διευθυντής: «Πρέπει να έχει την ικανότητα δημιουργίας κοινών στόχων με τα υπόλοιπα μέλη του προσωπικού... Α, και να μπορεί να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν καινοτόμες πρακτικές».

3ος διευθυντής: «Κατά την γνώμη μου ο ηγέτης του σχολείου πρέπει να έχει ενσυναίσθηση. Είναι πιστεύω η βασικότερη θετική ικανότητα του διευθυντή, να μπορεί να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες, τις ανησυχίες και τα συναισθήματα όλου του προσωπικού... Επίσης, σημαντική δεξιότητα είναι να μπορεί να διαχειρίζεται κρίσεις που μπορεί να υπάρξουν και να αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό».

4ος διευθυντής: «Νομίζω πως η ικανότητα του ηγέτη να προγραμματίζει, να οργανώνει και να συντονίζει το σχολείο, είναι το πιο σημαντικό».

5ος διευθυντής: «Η πιο σημαντική δεξιότητα είναι να επικοινωνεί με το προσωπικό του σχολείου, αλλά και με τους γονείς και την τοπική κοινωνία... Δεν πρέπει ο διευθυντής να είναι οπισθοδρομικός, αλλά να αποδέχεται τις ιδέες των εκπαιδευτικών και να τους βοηθά να γίνουν καλύτεροι μέσω ανατροφοδότησης».

6ος διευθυντής: «Καταρχάς πρέπει να είναι πρότυπο για όλους, πρέπει να μπορεί να μεταδίδει το όραμά του για να πετύχει μια θετική σχολική κουλτούρα. Για μένα μια βασική ηγετική ικανότητα είναι να μπορεί ο διευθυντής να αντιμετωπίσει το σχολικό εκφοβισμό, τα στερεότυπα που κυριαρχούν στο σχολείο. Αυτό είναι δουλειά του ηγέτη - διευθυντή».

7η διευθύντρια: «Η βασικότερη ικανότητα του διευθυντή είναι να μπορεί να καλλιεργήσει συνεργασία, ομαδικότητα και να συμμετέχουν όλοι για τη λήψη αποφάσεων... Να ευαισθητοποιεί τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για διάφορα θέματα οργανώνοντας ημερίδες, για την εξάλειψη των κακών φαινομένων στο σχολικό πλαίσιο... Πρέπει να κάνει σαφές το όραμά του και να δίνει αρμοδιότητες στους άλλους».

8η διευθύντρια: «Θεωρώ πως πρέπει να σέβεται, να αγαπά αυτό που κάνει και να βοηθά τα μέλη... Να νοιάζεται, να δείχνει ενδιαφέρον και να εμπνέει τα μέλη. Αυτό είναι μια δύσκολη δεξιότητα».

3η Ερώτηση

Στην τρίτη ερώτηση οι διευθυντές των σχολείων κλήθηκαν να απαντήσουν ποια θεωρούν ότι είναι τα διοικητικά και παιδαγωγικά καθήκοντα του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας.

1ος διευθυντής: «Όσον αφορά τα διοικητικά καθήκοντα, ο διευθυντής πρέπει να είναι οργανωτικός, να είναι δίκαιος και να δείχνει υπομονή. Πρέπει να έχει ικανότητες κατεύθυνσης του ανθρώπινου δυναμικού. Στα παιδαγωγικά καθήκοντα θεωρώ πως πρέπει να μπορεί να χειριστεί τα παιδιά, να γνωρίζει δηλαδή από παιδαγωγική ψυχολογία».

2ος διευθυντής: «Πρέπει να έχει πολύ καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και να έχει γνώσεις μάνατζμεντ... Πρέπει να επιμορφώνεται διαρκώς σε παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν λόγω των ραγδαίων εξελίξεων».

3ος διευθυντής: «Διοικητικά πιστεύω πως ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει και να εφαρμόζει τους νόμους και τις εγκύκλιους του κράτους. Πέραν όμως των γραφειοκρατικών του

καθηκόντων πρέπει να εστιάζει και στις ανάγκες των μαθητών. Παιδαγωγικό καθήκον του διευθυντή είναι να εμπνέει και να καθοδηγεί τους μαθητές και τους συναδέλφους το. Είναι σημαντικό να δείχνει αγάπη για τη διδασκαλία και τη μάθηση».

4ος διευθυντής: «Πρέπει να γνωρίζει τους νόμους, να εκτελεί γραφειοκρατικά ζητήματα, να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες και να είναι αυστηρός στην τήρηση των κανόνων. Ωστόσο, πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς για την συμπεριφορά των μαθητών. Οφείλει να έχει κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων και οργάνωσης. Να είναι δίκαιος».

5ος διευθυντής: «Εκτέλεση γραφειοκρατικών εργασιών στα διοικητικά καθήκοντα και στα παιδαγωγικά συνεχής ενημέρωση για ζητήματα που αφορούν τους μαθητές».

6ος διευθυντής: «Θεωρώ πως πρέπει να έχει γνώσεις αποτελεσματικής διοίκησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών και να μπορεί να ανταπεξέλθει στις γραφειοκρατικές εργασίες... Είναι σημαντικό να καθοδηγεί, να συνεργάζεται και να τονίζει στους εκπαιδευτικούς την επιμόρφωση... Είναι σημαντικό το Υπουργείο Παιδείας να οργανώνει ετήσια επιμόρφωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων, για τις ανάγκες του σχολείου, αλλά και των μαθητών».

7η διευθύντρια: «Επτά χρόνια που κατέχω αυτή τη θέση συνειδητοποιώ πως κάθε χρόνο μου χρειάζεται επιπλέον κατάρτιση σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης... Δεν είναι μόνο η γραφειοκρατία για έναν διευθυντή, θεωρώ είναι να μπορεί να καθοδηγεί και τα μέλη του σχολείου σε ένα καλύτερο μέλλον... Παιδαγωγικά θεωρώ πως οι γνώσεις ψυχολογίας παιδιών και οι γνώσεις τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)».

8η διευθύντρια: «Θεωρώ πως για να ασκήσει τα διοικητικά του καθήκοντα ο διευθυντής πρέπει να είναι οργανωτικός και να μπορεί να έχει το κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό... Όσον αφορά τα παιδαγωγικά καθήκοντα πρέπει να κρατά ισορροπίες, να είναι ειλικρινής και δημοκρατικός».

4η Ερώτηση

Οι διευθυντές στην 4η ερώτηση κλήθηκαν να απαντήσουν αν κρίνουν ότι απαιτείται εξειδικευμένη κατάρτιση των Διευθυντών, ώστε να καταφέρουν να ανταποκριθούν τόσο στα διοικητικά, όσο και στα παιδαγωγικά τους καθήκοντα.

1ος διευθυντής: «Σίγουρα απαιτείται εξειδικευμένη κατάρτιση διευθυντών. Προσωπικά με βοήθησε πολύ το παιδαγωγικό πτυχίο για την αντιμετώπιση των μαθητών, αλλά για να καταφέρω να διοικήσω, έχω παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν την οργάνωση, την διοίκηση, την εκπαίδευση και την λειτουργία της σχολικής μονάδας, τον πρώτο χρόνο που ανέλαβα χρέη διευθυντή και θέλω να παρακολουθήσω κι άλλο επιμορφωτικό σεμινάριο ή κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα».

2ος διευθυντής: «Ασφαλώς για να ανταποκριθούν οι διευθυντές στα καθήκοντά τους χρειάζονται εξειδικευμένες σπουδές και επιμόρφωση... Πλέον όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα».

3ος διευθυντής: «Εννοείται πως είναι σημαντική η επιμόρφωση τόσο για τους διευθυντές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς έχουν αλλάξει οι συμπεριφορές των παιδιών και οι ανάγκες τους... Είμαι κάτοχος μεταπτυχιακού με τίτλο «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση», το οποίο με βοήθησε να κατανοώ την δυναμική της ομάδας, να αξιοποιώ το ανθρώπινο δυναμικό του σχολικού οργανισμού... Με βοήθησε αρκετά στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, του προσωπικού, του σχολικού έργου... Γενικά θεωρώ πως εμείς που ασχολούμαστε με παιδιά και διοίκηση πρέπει να διευρύνουμε τις γνώσεις μας».

4ος διευθυντής: «Δεν θεωρώ πως υπάρχει εκπαιδευτικός ή διευθυντής χωρίς κάποια εξειδίκευση ή επιμόρφωση... Είναι σημαντική η επιμόρφωση. Σαν νέος διευθυντής με βοήθησε πολύ το σεμινάριο «Σύγχρονη Διοίκηση (Management) στο Δημόσιο Τομέα του Πανεπιστημίου Πειραιά. Ανέπτυξα» τις επικοινωνιακές μου δεξιότητες και να παρακινώ τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν καινοτόμες πρακτικές. Ο ρόλος του διευθυντή είναι περίπλοκος και η οργάνωση είναι η βάση για όλα».

5ος διευθυντής: «Ναι, πιστεύω πως χρειάζεται η επιμόρφωση, για να βοηθήσει περισσότερο τους νέους διευθυντές στο να διοικούν σωστά μια σχολική μονάδα και να διατηρούν καλές σχέσεις. Βέβαια, όταν διοικείς 10 χρόνια όπως εγώ, σημαντική είναι και η εμπειρία και ό,τι έχεις ζήσει στο σχολικό περιβάλλον».

6ος διευθυντής: «Εννοείται πως χρειάζεται η εξειδίκευση. Είμαι κάτοχος του μεταπτυχιακού «Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων», το οποίο ολοκλήρωσα πριν γίνω διευθυντής. Ήταν ένα δώρο αυτό που έκανα στον εαυτό μου, διότι με βοήθησε να αναλαμβάνω τις ευθύνες, να αξιολογώ και να σχεδιάζω με τη βοήθεια των

εκπαιδευτικών, προγράμματα για την βελτίωση του σχολείου και την ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών».

7η διευθύντρια: «Είναι αδήριτη ανάγκη να επιμορφώνονται οι διευθυντές, γιατί η σχολική κοινότητα αλλάζει συνεχώς... Εμένα με βοήθησε αρχικά το παιδαγωγικό μου πτυχίο, το μεταπτυχιακό στη Σχολική Ψυχολογία, διότι έμαθα να κατανοώ τις ανάγκες και τις σκέψεις των μαθητών, καθώς και να διαχειρίζομαι κρίσιμα γεγονότα... Πέρα όμως από τα παιδιά είναι και οι γονείς που ο διευθυντής χρειάζεται να έχει καλές επικοινωνιακές δεξιότητες για να μπορεί να τους παρέχει συμβουλευτική».

8η διευθύντρια: «Λόγω του συνεχώς μεταβαλλόμενου σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος θεωρώ πως κρίνεται αναγκαία η εξειδίκευση των διευθυντών, τόσο στο να μπορούν να ηγηθούν, όσο και στο να ανταποκριθούν στις παιδαγωγικές ανάγκες».

5η Ερώτηση

Στο αν θεωρούν οι διευθυντές ότι είναι καταρτισμένοι απάντησαν:

1ος διευθυντής: «Δεν θεωρώ πως είμαι πλήρως καταρτισμένος, καθώς έχω τρία χρόνια προϋπηρεσία ως διευθυντής. Ωστόσο, επειδή μ' αρέσει ο ρόλος μου και μ' αρέσει να διαβάζω και να επιμορφώνομαι, θεωρώ πως θα φτάσω σε ικανοποιητικό για τον εαυτό μου επίπεδο. Άλλωστε όλοι οι άνθρωποι όσο ζουν πρέπει να μαθαίνουν».

2ος διευθυντής: «Ναι, θεωρώ πως είμαι καταρτισμένος, μέσω της διαρκούς επιμόρφωσης και της δωδεκαετούς μου εμπειρίας στο ρόλο του διευθυντή σχολείου».

3ος διευθυντής: «Ναι, πιστεύω πως είμαι καταρτισμένος και με έχει βοηθήσει τόσο το μεταπτυχιακό και το επιμορφωτικό σεμινάριο, αλλά και η εμπειρία».

4ος διευθυντής: «Δεν θεωρώ πως είμαι τέλεια καταρτισμένος, διότι έχω δύο χρόνια στο ρόλο του διευθυντή. Μπορεί να έχω παρακολουθήσει σεμινάριο με σχέση το management, αλλά πιστεύω πως η εμπειρία και η αντιμετώπιση δύσκολων γεγονότων είναι αυτά που σε λειτουργούν ως αρωγός για την αποτελεσματική διοίκηση».

5ος διευθυντής: «Πιστεύω πως ναι, αλλά πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης».

6ος διευθυντής: «Θεωρώ πως είμαι καταρτισμένος από την άποψη γνώσεων που έχω συλλέξει από το μεταπτυχιακό μου και τα σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει, αλλά για να θεωρηθώ αποτελεσματικός ηγέτης δεν αρκούν τα τρία χρόνια σε αυτόν τον ρόλο, χρειάζεται να αποκτήσω εμπειρία».

7η διευθύντρια: «Πιστεύω πως είμαι καταρτισμένη για να μπορώ να διοικώ αποτελεσματικά τα καθήκοντά μου».

8η διευθύντρια: «Ναι, είμαι».

6η Ερώτηση

Στην 6η ερώτηση οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν πότε θεωρούν ότι υπάρχει αποτελεσματική διοίκηση, όταν οι ίδιοι δίνουν βαρύτητα στο διοικητικό ή στο παιδαγωγικό τους ρόλο.

1ος διευθυντής: «Και οι δύο ρόλοι είναι για εμένα σημαντικοί για την λειτουργία του σχολείου. Όμως θεωρώ πως όταν ένας διευθυντής που γνωρίζει από παιδαγωγικές πρακτικές, ξέρει καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών, των γονιών και των εκπαιδευτικών του σχολείου, μπορεί να βοηθήσει στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας».

2ος διευθυντής: «Θεωρώ πως αποτελεσματική διοίκηση υπάρχει όταν ο διευθυντής δίνει έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο προς τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας... Είναι το εργαλείο διαχείρισης κρίσεων και προώθησης των καινοτομιών».

3ος διευθυντής: «Τόσο ο παιδαγωγικός όσο και ο διοικητικός ρόλος είναι σημαντικοί για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Δεν μπορεί, θεωρώ, να υπάρξει σωστή διοίκηση αν δεν γνωρίζεις πως να διοικείς ή όταν δεν γνωρίζεις πως να συμπεριφέρεσαι και να επικοινωνείς με όλα τα μέλη».

4ος διευθυντής: «Ασφαλώς και πρωτίστως στον παιδαγωγικό του ρόλο. Όμως είναι σημαντικός και ο διοικητικός ρόλος, γιατί για να υπάρξει αποτελεσματική διοίκηση, πρέπει ο διευθυντής να είναι ηγέτης».

5ος διευθυντής: «Για εμένα είναι ο διοικητικός ρόλος, διότι ο διευθυντής διευθύνει μια σχολική μονάδα».

6ος διευθυντής: «Πρώτα είναι ο παιδαγωγικός ρόλος, γιατί πάνω απ' όλα είναι εκπαιδευτικός, αρκεί όμως να επικουρείται στο διοικητικό του έργο από γραμματειακή υποστήριξη. Ο παιδαγωγικός ρόλος βοηθά τον διευθυντή να στέκεται στο πλευρό όλων (μαθητών, γονιών, εκπαιδευτικών) και να προσπαθεί να δημιουργεί ένα θετικό σχολικό κλίμα».

7η διευθύντρια: «Και οι δύο ρόλοι θεωρώ πως είναι σημαντικοί και πρέπει να υπάρχει ισορροπία στους δύο αυτούς ρόλους για να υπάρξει αποτελεσματικότητα στο σχολείο. Όμως όταν ο ηγέτης γνωρίζει καλά τον παιδαγωγικό του ρόλο, τότε μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων και να τους εμπλέκει στην μαθησιακή διαδικασία».

8η διευθύντρια: «Είμαι δέκα χρόνια διευθύντρια και θεωρώ πως το να ανταπεξέλθει ένας διευθυντής καθημερινά σε ότι αφορά τη γραφειοκρατία είναι εύκολο. Ωστόσο, κάθε ημέρα είναι ξεχωριστή και δημιουργούνται προβλήματα και εντάσεις διαρκώς. Είναι σημαντικό λοιπόν, να γνωρίζει ο ηγέτης θέματα ψυχολογίας και επίλυσης προβλημάτων, αλλά να είναι κάθετος και αυστηρός στις αποφάσεις του».

7^η ερώτηση

Στην 7^η ερώτηση οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν πώς ο ρόλος του διευθυντή και η επιτυχής ηγεσία συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

1^{ος} διευθυντής: «Η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου έρχεται και από τον ρόλο του διευθυντή και την επιτυχή ηγεσία. Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή είναι ένας από τους βασικότερους συντελεστές. Η επιτυχής ηγεσία όμως δημιουργείτε από πολλούς παράγοντες όπως είναι οι συναδελφικές σχέσεις, η υποστήριξη των γονέων, οι σαφείς στόχοι, η τάξη και η πειθαρχία. Όλα αυτά δημιουργούν την επιτυχή ηγεσία και οδηγούν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου».

2^{ος} διευθυντής: «Αναμφισβήτητα η επιτυχής ηγεσία και ο ρόλος του διευθυντή μπορεί να οδηγήσουν σε ένα αποτελεσματικό σχολείο. Η επιτυχής ηγεσία πρέπει να είναι σταθερή και ο διευθυντής οφείλει να οργανώνει και να διευθύνει το σχολείο».

3^{ος} διευθυντής: «Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την αποστολή του σχολείου, μεριμνά για την ποιότητα της εκπαίδευσης και επιδιώκει την καλή συνεργασία και την επικοινωνία. Επομένως ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός. Η επιτυχής ηγεσία όμως νομίζω πως μπορεί να γίνει μέσα από προσπάθεια και πολλούς παράγοντες. Όλα αυτά οδηγούν σε ένα επιτυχημένο σχολείο».

4^{ος} διευθυντής: «Όταν η επιτυχής ηγεσία ενός σχολείου πραγματοποιείται με τη βοήθεια του ηγετικού ρόλου του διευθυντή, τότε χτίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο στη κοινωνία. Πρέπει να υπάρχει κοινό όραμα και η διεύθυνση να είναι αξιόπιστη, αξιοκρατική με παιδαγωγικό και διοικητικό επαγγελματισμό».

5^{ος} διευθυντής: «Ο ρόλος του διευθυντή είναι αυτός που μπορεί να δημιουργήσει μια επιτυχή ηγεσία στο σχολείο...Αν γίνει αυτό τότε το σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικά, αν δεν γίνει τότε θα είναι ένα αποτυχημένο σχολείο».

6^{ος} διευθυντής: «Πιστεύω πως αυτά τα δύο είναι συνδεδεμένα. Η σχολική ηγεσία επιδρά έμμεσα και άμεσα στα σχολικά αποτελέσματα...Ο διευθυντής είναι αυτός που χαράζει την κατεύθυνση των στόχων και προσπαθεί να φτιάξει ένα αποτελεσματικό σχολείο».

7^η διευθύντρια: «Νομίζω ότι ο ρόλος της ηγεσίας είναι πολύ καθοριστικός για την επίτευξη των σχολικών στόχων... Η επίτευξη των στόχων του σχολείου συνδέεται με την άσκηση των καθηκόντων του διευθυντή... Εννοώ με αυτό πως η εποπτεία και ο έλεγχος της συμπεριφοράς των υφισταμένων έχουν να κάνουν με την ηγεσία και με τη διοίκηση του σχολείου... Αν κινείται ο διευθυντής μέσα στα καθορισμένα θεσμικά πλαίσια, τότε θα υλοποιήσει τους στόχους του σχολείου του και θα είναι αποτελεσματικός και αυτός αλλά και το σχολείο θα λειτουργεί αποτελεσματικά...»

8^η διευθύντρια: «Ναι, μπορεί να οδηγήσει και ο ρόλος του διευθυντή και η επιτυχή ηγεσία στην σωστή λειτουργία του σχολείου, γιατί είναι αυτός που παρακολουθεί, που ελέγχει τη λειτουργία του σχολείου, που φροντίζει για την εφαρμογή των νόμων και των εγκυκλίων, δίνει οδηγίες και εντολές, έχει την ευθύνη του ελέγχου, επιβλέπει το διδακτικό προσωπικό στις καθημερινές του δραστηριότητες... Η ηγεσία με φορέα το διευθυντή είναι εξαιρετικά καθοριστική για την αποτελεσματικότητα του έργου του σχολείου».

8η Ερώτηση

Στην 8η ερώτηση οι διευθυντές ερωτήθηκαν για τους ανασταλτικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

1ος διευθυντής: «Ως εκπαιδευτικός και νέος διευθυντής, θεωρώ το πιο μεγάλο πρόβλημα είναι η έλλειψη προσωπικού και η μη έγκαιρη τοποθέτηση προσωπικού από το Υπουργείο Παιδείας

στο σχολείο. Επίσης, τα σχολεία έχουν υλικοτεχνικές ελλείψεις όπως υπολογιστές, προτζέκτορες, πρόσβαση στο διαδίκτυο και άλλα υλικά που δεν βοηθούν στη χρήση καινοτομιών στο μάθημα. Με αποτέλεσμα το σχολείο και οι δάσκαλοι να χρησιμοποιούν χρήματα από την τσέπη τους για να καλύψουν τα κενά».

2ος διευθυντής: «Θεωρώ σημαντική έλλειψη τις κτηριακές υποδομές. Σε πολλά σχολεία λείπουν βοηθητικές αίθουσες, χώροι στεγασμένοι σε περίπτωση βροχών... Δεν γίνεται τα παιδιά να κάνουν μάθημα σε κοντέινερ στην Ελλάδα του 2022».

3ος διευθυντής: «Για εμένα οι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εκτέλεση των καθηκόντων μου είναι η γραφειοκρατία, η έλλειψη γραμματικής υποστήριξης, οι δυσανάλογες ευθύνες, καθώς όλα πέφτουν σε μένα και δεν έχω βοήθεια από τον υποδιευθυντή και το burnout».

4ος διευθυντής: «Υπάρχει δυσλειτουργική επικοινωνία με τα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη. Ένας διευθυντής χάνει πολύ χρόνο για να κινήσει διαδικασίες, ώστε να ζητήσει και να του σταλεί βοήθεια και κάλυψη των αναγκών του σχολείου. Επίσης, αναλαμβάνει μεγάλο φορτίο γραφειοκρατικών καθηκόντων».

5ος διευθυντής: «Οι παράγοντες που δυσκολεύουν το έργο μου είναι η γραφειοκρατία, η πολυνομία και οι υπέρμετρες διοικητικές ευθύνες».

6ος διευθυντής: «Είναι πολλές οι αρμοδιότητες και κάποιες φορές αισθάνομαι το burnout. Οι γραφειοκρατικές ευθύνες είναι πολλές, κάποιες φορές παίρνω δουλειά και στο σπίτι. Άλλο πρόβλημα είναι οι κακές συναδελφικές σχέσεις και τα παράπονα των γονιών... Τέλος, θεωρώ πως η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού, ειδικότερα ψυχολόγων, νοσηλευτών και κοινωνικών λειτουργών δεν βοηθά τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς που χρειάζονται συμβουλές».

7η διευθύντρια: «Ανασταλτικοί παράγοντες είναι η έλλειψη υλικών, προσωπικού, οι κακές σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών αλλά και γονικά περιστατικά βίας, ρατσισμού και εκφοβισμού... Επίσης, το φόρτο εργασίας του διευθυντή και οι ευθύνες που παίρνει πάνω του».

8η διευθύντρια: «Ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η κούραση ενός ηγέτη - διευθυντή για να διοικήσει το σχολείο και η μη στήριξή του».

9η Ερώτηση

Στην τελευταία ερώτηση οι διευθυντές των σχολείων κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποια βαθμό αισθάνονται ικανοποιημένοι από την πορεία - απόδοση της σχολικής μονάδας που διοικούν.

1ος διευθυντής: «Αισθάνομαι ικανοποιημένος γιατί υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και μας παρέχεται βοήθεια από τον Δήμο».

2ος διευθυντής: «Η ικανοποίηση δεν μπορεί να είναι ποτέ απόλυτη. Μου αρέσει η αποδοχή και ο θαυμασμός που βλέπω στα μάτια των μαθητών και των συναδέλφων μου».

3ος διευθυντής: «Νιώθω αρκετά ικανοποιημένος... Αναζητώ όμως την διαρκή βελτίωση».

4ος διευθυντής: «Αισθάνομαι ικανοποιημένος με την πορεία του σχολείου. Υπάρχει άψογη συνεργασία με όλο το σχολικό περιβάλλον και οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο».

5ος διευθυντής: «Νιώθω ικανοποιημένος γιατί δεν κάνει ο καθένας ότι θέλει... Με σέβονται και η εμπειρία που έχω αποκτήσει στο ρόλο του διευθυντή τους βοηθά όλους. Νιώθω καλά και για την πορεία του σχολείου».

6ος διευθυντής: «Η πορεία του σχολείου είναι πολύ καλή, έχουμε μαθητές με καλό μαθησιακό επίπεδο, ο σύλλογος γονέων είναι ενεργός και οι εκπαιδευτικοί έχουν άριστες σχέσεις μεταξύ τους».

7η διευθύντρια: «Νιώθω πολύ καλά και για την πορεία και την απόδοση του σχολείου».

8η διευθύντρια: «Νιώθω ικανοποιημένη».

4.2. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τον ορισμό του ηγέτη ενός σχολείου καθώς και το πώς λειτουργεί. Στις απαντήσεις τους φάνηκε να χρησιμοποιούν όρους όπως η επιρροή, η καθοδήγηση, η κατανόηση, η έμπνευση, η οργάνωση, ο έλεγχος, η δημοκρατία, το όραμα, ο σεβασμός, η στρατηγική, το παράδειγμα κ.ά. λέξεις που χαρακτήριζαν τον ηγέτη-διευθυντή ενός σχολείου. Επιπρόσθετα όπως και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση έτσι και στη παρούσα έρευνα οι διευθυντές τόνισαν τις ικανότητες-δεξιότητες του ηγέτη αναφέροντας την πειθώ, το όραμα, την ενσυναίσθηση για την αποτελεσματική διοίκηση. Η δημιουργία κοινών στόχων από όλα τα μέλη και η παρακίνηση των εκπαιδευτικών ήταν κάτι που αναφέρθηκε από αρκετούς διευθυντές όπως και το να μπορεί να

διαχειριστεί τυχόν κρίσεις που θα προκύψουν. Οι διευθυντές ανέφεραν σαν ικανότητα το να μπορεί να γίνει το πρότυπο για τα μέλη του προσωπικού και να προωθεί την ομαδικότητα και την συνεργασία. Παρατηρείται τόσο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και στη παρούσα έρευνα καθώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επικρατούν κυρίως γραφειοκρατικές διαδικασίες, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος στο διοικητικό ρόλο του διευθυντή, ωστόσο οι διευθυντές όσον αφορά τη βαρύτητα του διοικητικού και παιδαγωγικού τους ρόλου θεώρησαν πως και οι δύο είναι σημαντικοί και λειτουργούν σαν αλυσίδα για την αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου. Έτσι λοιπόν, όσα αναφέρουν οι διευθυντές για τις δεξιότητες- ικανότητες του διευθυντή για να καταφέρει να δημιουργήσει ένα αποτελεσματικό σχολείο επιβεβαιώνεται από προγενέστερες έρευνες (Ζιάκα, 2014) που αναφέρουν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων υλοποιείται από τους διευθυντές. Η προσωπικότητα, οι γνώσεις του διευθυντή και οι ικανότητες του καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Όμως τόνισαν περισσότερο τον παιδαγωγικό ρόλο του διευθυντή, διότι είναι αυτός που βοηθά στη διαχείριση των κρίσεων, βοηθά στη κατανόηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών (Bamburg & Andrews, 1990). Η παιδαγωγική ηγεσία μπορεί να λειτουργήσει ως βέλτιστος παράγοντας στη διοίκηση σχολικών μονάδων, καθώς προάγει την αποτελεσματική διδασκαλία, την εδραίωση της συναδελφικότητας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και άρα την σωστή διαχείριση των παιδαγωγικών ζητημάτων. Διαχειρίζοντας τα διοικητικά και παιδαγωγικά καθήκοντα των ηγετών βρήκαν πως στα διοικητικά καθήκοντα ο διευθυντής οφείλει να είναι οργανωτικός, να έχει υπομονή, να κατευθύνει το προσωπικό, να γνωρίζει την νομοθεσία, να γνωρίζει από μάνατζμεντ και να εκτελεί τα γραφειοκρατικά ζητήματα. Η μεταμόρφωση του διευθυντή γραφειοκράτη σε διευθυντή ηγέτη, πρέπει να είναι προσωπικός στόχος του κάθε διευθυντή, αλλά και των αρχών που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να διαμορφωθεί η νέα γενιά διευθυντών ηγετών. Οι νέοι διευθυντές πρέπει να είναι απαλλαγμένοι από γραφειοκρατικές αντιλήψεις και τους φόβους της νέας τεχνολογίας. Αυτό όμως θα πρέπει να συμβεί μέσω ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης. Προγράμματα που θα ικανοποιούν τις ανάγκες για ένα αποδοτικό σχολείο, βασιζόμενα στην ανάπτυξη και βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων Όσον αφορά τα παιδαγωγικά καθήκοντα οι διευθυντές ανέφεραν τον σωστό χειρισμό των παιδιών και γνώσεις στη παιδαγωγική ψυχολογία, να εμπνέει, να καθοδηγεί και να αγαπά τη μάθηση. Επίσης να ενημερώνεται συνεχώς για τους

μαθητές, να είναι ειλικρινής και να οργανώνει επιμορφώσεις. Όλοι οι διευθυντές τόνισαν την αξία της επιμόρφωσης αναφέροντας πως όλοι έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα (Στραβάκου, 2013; Γιαννούλη, 2017), ενώ οι 6 από τους 8 διευθυντές θεώρησαν τον εαυτό τους καταρτισμένο και σ' αυτό τους βοήθησε η εμπειρία και οι συνεχείς γνώσεις που λαμβάνουν. Συμφώνησαν πως για να μπορέσει το σχολείο να λειτουργήσει αποτελεσματικά τόσο ο ρόλος του διευθυντή όσο και κάποιοι παράγοντες που δημιουργούν μια επιτυχή ηγεσία, οδηγούν το σχολείο στη σωστή του λειτουργία. Αξίζει να αναφερθούν οι ανασταλτικοί παράγοντες που ανέφεραν οι διευθυντές ότι παρεμποδίζουν το έργο τους. Ανέφεραν την έλλειψη προσωπικού, τις υλικοτεχνικές ελλείψεις, τις κτηριακές υποδομές, το φόρτο εργασίας που αναλαμβάνει ο διευθυντής και η επαγγελματική του εξουθένωση, η επικοινωνία των μελών, η γραφειοκρατία και τα περιστατικά που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος όλοι ανέφεραν πως είναι ικανοποιημένοι από την απόδοση της σχολικής τους μονάδας. Η υιοθέτηση μιας σχολικής κουλτούρας που ευνοεί την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας, με το διευθυντή να είναι αυτός που θα δίνει ζωή στις καθημερινές επαναλαμβανόμενες λειτουργίες του σχολείου θα γίνει πραγματικότητα η ύπαρξη ενός καλού σχολείου. Το σχολείο ως θεσμός που εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική και η ηγεσία του, οφείλει να μπορεί να εμψύσει ένα όραμα το οποίο θα κινητοποιεί και θα εκφράζει τις ατομικές και συλλογικές προσδοκίες των μελών του συνδιαμορφώνοντας όλοι μαζί το μέλλον.

4.3. Περιορισμοί

Παρά τα ενδιαφέροντα αποτελέσματα υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί άξιοι αναφοράς. Αρχικά το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε διευθυντές σχολικών μονάδων της Αττικής. Συνακόλουθα η έρευνα περιορίστηκε μόνο στους διευθυντές και δεν διερευνήθηκαν οι απόψεις και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων αναφορικά με την ηγεσία ή και άλλων στελεχών εκπαίδευσης που εμπλέκονται άμεσα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αδυναμίες και περιορισμοί στη μεθοδολογία της έρευνας που υπάρχουν σχεδόν σε κάθε ερευνητική προσπάθεια. Η μέθοδος δειγματοληψίας η οποία επιλέχθηκε (δειγματοληψία ευκολίας), επιβεβλημένη από λόγους που προαναφέρθηκαν, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και, συνεπώς, η διεξαγωγή επαναληπτικής έρευνας σε τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα θα εξασφάλιζε πιο σίγουρα και ασφαλή δεδομένα για τον υπό μελέτη πληθυσμό. Κρίνεται, επίσης, χρήσιμο η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε δείγμα

αποτελούμενο από διευθυντές/-ντριες, εκπαιδευτικούς και γονείς ώστε να εξαχθούν ασφαλέστερα και εγκυρότερα συμπεράσματα μέσω της τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων.

4.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα μπορεί να επεκταθεί σε ευρύτερο δείγμα διευθυντών από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, ώστε να μελετηθεί η επίδραση τυχόν ιδιαιτεροτήτων (π.χ. σχολικές μονάδες με μεγάλο αριθμό μεταναστών), σε δείγμα εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε δείγμα και άλλων στελεχών εκπαίδευσης (σχολικών συμβούλων, διευθυντών εκπαίδευσης). Πρέπει ασφαλώς να υπάρξουν περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα και για τη γονεϊκή εμπλοκή εν γένει και για την ηγεσία στην εκπαίδευση και για τον ρόλο των διευθυντών/-ντριών από τη σκοπιά των γονέων. Προτείνεται, επίσης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων για στελέχη της εκπαίδευσης με αντικείμενο την ηγεσία και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων αλλά και την επικοινωνία και η μετέπειτα έρευνα μετά τα σεμινάρια.

Βιβλιογραφία

1. Borra, S., & Kunkel ME. (2002). President's Page: ADA House and Board: Melding talents and enthusiasm. *Journal American Dietetic Association*, 102, 12.
2. Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406
3. Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational research review*, 27, 110-125.
4. De Jong, W. A., Brouwer, J., Lockhorst, D., de Kleijn, R. A. M., van Tartwijk, J. W. F., & Noordegraaf, M. (2022). Describing and measuring leadership within school teams by applying a social network perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100116.
5. Döş, İ., & Savaş, A. C. (2015). Elementary School Administrators and Their Roles in the Context of Effective Schools. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244014567400>
6. Edmonds, R. (1979). A discussion of the literature and issues related to effective schooling. Cambridge, MA: Center for Urban Studies, Harvard Graduate School of Education, p.18
7. Hallinger P., Heck R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1985. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5–44.

8. Hallinger, R., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In Bush, T., Bell, L., Boham, R., Glatter, R. & Ribbins, P. (Eds). *Educational Management: Redefining theory, policy, and practice*. London: Paul Chapman.
9. Henry May, Jason Huff & Ellen Goldring (2012) A longitudinal study of principals' activities and student performance, *School Effectiveness and School Improvement*, 23:4, 417-439, DOI: 10.1080/09243453.2012.678866
10. Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of educational research*, 86(2), 531-569.
http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2018/09/Volume_2.pdf
<https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/130/98>
11. Jingping Sun & Kenneth Leithwood (2012) Transformational School Leadership Effects on Student Achievement, *Leadership and Policy in Schools*, 11:4, 418-451, DOI: 10.1080/15700763.2012.681001
12. Kenneth Leithwood & Doris Jantzi (2005) A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005, *Leadership and Policy in Schools*, 4:3, 177-199, DOI: 10.1080/15700760500244769
13. Kondakci, Y., & Sivri, H. (2014). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration*.
14. Leithwood K. (2012). *Ontario Leadership Framework with a discussion of the leadership foundations*. Ottawa, Ontario, Canada: Institute for Education Leadership, OISE.
15. Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. □ην J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp.47). San Francisco: Jossey – Bass.
16. Levacic (1995) *Local Management of Schools: Analysis and Practice*. Buckingham: Open University Press
17. M. Camarero-Figuerola, G. Cebrián-Bernat, P. Iranzo-García & J.M. Tierno-García (2022) School leadership practices, challenges and opportunities in Spain from key

- agents' perspective, *Cogent Social Sciences*, 8:1, DOI: 10.1080/23311886.2022.2126604
18. Male, T, Palaiologou, I (2013). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *International Journal of Leadership in Education*.
 19. Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). Learning-centered leadership: A conceptual foundation. Learning Sciences Institute, Vanderbilt University (NJ1).
 20. Oksana Parylo & Sally J. Zepeda (2014) Describing an 'effective' principal: perceptions of the central office leaders, *School Leadership & Management*, 34:5, 518-537, DOI: 10.1080/13632434.2014.928684
 21. Şahenk, S. S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4298-4304.
 22. Shen, J., Ma, X., Mansberger, N., Wu, H., Palmer, L. A. B., Poppink, S., & Reeves, P. L. (2021). The relationship between growth in principal leadership and growth in school performance: The teacher perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101023.
 23. Stravakou, P., Lozgka, E. Ch. & Melissopoulos, S. (2018). The influence of values on educational administration: The School Principals' perspective. In *International Journal of Education and Research*, 6, (4). Retrieved August 23, 2021 from <https://www.ijern.com/journal/2018/April-2018/12.pdf>.
 24. Tirado- Calderon M., Merino-Salazar T., Tirado-Calderon C., Tirado-Calderon Y. & Tirado-Calderon A. (2021) Pedagogical and Managerial Leadership in Teaching Performance-a Systematic Review *ASEAN Journal of Psychiatry*, Vol. 22(10) December, 2021; 1-13.
 25. Tony Bush & Derek Glover (2014) School leadership models: what do we know?, *School Leadership & Management*, 34:5, 553-571, DOI: 10.1080/13632434.2014.928680
 26. Αγωγή, Φ. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. *Management*, 11(1), 41-54.
 27. Ανδρής Ε. (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Στο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1* Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου 2021 από

28. Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008). *Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης*. Πρακτικά 10^ο Συνέδριο παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου «Ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα και διδασκαλία», 413-427.
29. Βελεγράκη Α., Ευθυμίου, Α., Πέτσιου Ε. (2015). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Η σημασία και ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη. Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης, 16. Ανακτήθηκε στις 20/04/2016 από <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?cat=34>.
30. Γιαννούλη, Κ. (2017). Η ανάγνωση κινήτρων των διευθυντών σχολικών μονάδων για την κάλυψη της θέσης του σχολικού ηγέτη και η συμβολή τους στην αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Μία εμπειρική έρευνα. *1^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες»*. Πρακτική Συνέδριο, τόμος Β', 82-94. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2021 από
31. Ζαβλάνος, Μ.Μ., (1998). MANATZMENT. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην
32. Ζιάκα Β (2014) Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής
33. Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής τόμος 11 (1), 41–54. Ανακτήθηκε στις 18/8/15 από www.elleda.gr/sites/default/files/4_ziaka_elleda_41-54.pdf
34. Θεοδωρίδης, Α., & Κυθραιώτης Α., (2010). Ο Διευθυντής και το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών
35. Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. σσ. 123-157. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
36. Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ (2015) Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
37. Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
38. Λαϊνάς Α., (2004). *Το έργο του διευθυντή πολιτικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών.

39. Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα. Μεταίχιμο
40. Πασιαρδής, Π. (2014). Η παιδαγωγική ηγεσία ως μετασχηματιστικός μηχανισμός για βελτίωση του σχολείου. Λευκωσία: Κεντρική Ομιλία στην Ημερίδα που διοργανώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Αγωγής του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.
41. Ροδοπούλου, Χ. (2022). Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωση κλίματος ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).
42. Ρούσου Μ (2020). Σχολική Αποτελεσματικότητα: Ο Διευθυντής – Ηγέτης. Scientific Journal Articles.
43. Ρούσου, Μ. (2021). Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη κατά την περίοδο της πανδημίας στο χώρο της εκπαίδευσης η περίπτωση της ειδικής αγωγής (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).
44. Σαΐτη Χ.Α., (2005), Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
45. Σαΐτης, Χ.Α. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην...πράξη. Αθήνα: αυτοέκδοση.
46. Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σ. 333
47. Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). Η ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση–Θεωρία και έρευνα. τόμος 11 (1), 41– 54.

Νόμοι- Υπ. Αποφάσεις

- Ν.1566/1985 (ΦΕΚ/Α/167/30.09/1985), «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Ν1340/2002 (ΦΕΚ/Β/1340/16.10.2002), «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊστάμενων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων»
- Υ.Α.6492/11.1.83, «Καθήκοντα και αρμοδιότητες Συλλόγου Καθηγητών, Διευθυντών, Υποδιευθυντών και Διδακτικού Προσωπικού των Σχολείων Μ.Ε»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Άνδρας / Γυναίκα

Ηλικία:.....έτη

Χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια:.....χρόνια

Βασικές σπουδές.....(σχολή, Πανεπιστήμιο)

Άλλες

σπουδές.....

.....

(π.χ. δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό κλπ.)

Επιμόρφωση:.....

.....

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

1. Σύμφωνα με την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία ο Διευθυντής περιγράφεται ως ηγέτης. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς ότι λειτουργεί ένα ηγέτης μιας σχολικής μονάδας;

2. Ποιες είναι οι ικανότητες-δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας Διευθυντής ώστε να διοικεί επιτυχώς μια σχολική μονάδα;
3. Ποια θεωρείται ότι είναι τα διοικητικά και παιδαγωγικά καθήκοντα του Διευθυντή;
4. Κρίνετε ότι απαιτείται εξειδικευμένη κατάρτιση των Διευθυντών, ώστε να ανταποκριθούν στα διοικητικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα;
5. Θεωρείτε πως είστε καταρτισμένος/-η για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων σας ως Διευθυντής;
6. Πότε θεωρείται ότι υπάρχει αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, όταν ο Διευθυντής δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στο διοικητικό ή παιδαγωγικό του ρόλο και γιατί;
7. Πώς ο ρόλος του διευθυντή και η επιτυχής ηγεσία συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου;
8. Ποιοι είναι οι παράγοντες που κατά τη γνώμη σας λειτουργούν ανασταλτικά στην επιτέλεση των καθηκόντων των Διευθυντών;
9. Σε τι βαθμό αισθάνεστε ικανοποιημένος/-η από την πορεία-απόδοση της σχολικής μονάδας που διοικείτε;

