

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

***ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση***

Της φοιτήτριας Σιάπκα Μαρίας

**ΘΕΜΑ**

***«Ο ρόλος του Διευθυντή στο Αποτελεσματικό Σχολείο»***

***Επιβλέπων καθ.: Αθανάσιος Γκότοβος.***

***Ιωάννινα***

**2011**

**Περιεχόμενα**

## 1. Θεωρητικό μέρος

Εισαγωγή.....	σελ. 4-7
1.1. Θεωρίες διοίκησης .....	σελ..7
1.1.1. Η θεωρία της Κλασικής Περιόδου (Scientific Management) .....	σελ..8-9
1.1.2. Η θεωρία της Γραφειοκρατίας (Bureaucracy).....	σελ. 9-11
1.1.3. Η θεωρία της Νεοκλασικής Περιόδου ή των Ανθρωπίνων Σχέσεων.....	σελ. 12
1.1.4. Η θεωρία της Συστημικής Προσέγγισης (General Systems Theory).....	σελ. 13-15
1.1.5. Η διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση .....	σελ. 15-27
1.2. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	
1.2.1. Ορισμός του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος.....	σελ. 27-34
1.2.2. Τρόπος επιλογής των Διευθυντών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα .....	σελ. 34-41
1.3. Αποτελεσματικότητα	
1.3.1. Ορισμοί.....	σελ. 41-43
1.3.2. Μοντέλα Σχολικής Αποτελεσματικότητας.....	σελ. 44-46
1.3.3. Παράγοντες Αποτελεσματικότητας .....	σελ. 47-55
1.3.4. Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας.....	σελ. 55-58
1.4. Κριτική θεώρηση του ρόλου του διευθυντή σε σχέση με την αποτελεσματικότητα στα διάφορα μοντέλα διοίκησης που παρουσιάστηκαν.....	σελ. 59-71
1.5. Ορισμένα συμπερασματικά στοιχεία .....	σελ. 72-77

## 2. Ερευνητικό μέρος

2.1. Μεθοδολογία και προβληματική της έρευνας.....σελ. 78	
2.1.1. Σκοπός της έρευνας .....σελ. 78-79	
2.1.2. Σημασία της έρευνας .....σελ. 79-80	
2.1.3. Πρωτοτυπία και σημαντικότητα της έρευνας.....σελ. 80-81	
2.1.4. Ερευνητικά ερωτήματα .....σελ. 81-83	
2.1.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων ..... σελ. 83-87	
2.1.6. Στατιστικές αναλύσεις των αποτελεσμάτων.....σελ. 87-90	
2.2. Αποτελέσματα της έρευνας .....σελ. 91-92	
2.2.1. Δείγμα της έρευνας .....σελ. 92-95	
2.2.2. Αποτελεσματικότητα .....σελ. 96-100	
2.2.3. Εκπαιδευτική ηγεσία..... σελ. 100-106	
2.2.4. Έμφαση στη διδασκαλία ..... σελ. 106-110	
2.2.5. Σχολικό κλίμα ..... σελ. 111-119	
2.2.6. Επικοινωνία..... σελ. 119-122	
2.2.7. Συγκριτική ανάλυση ως προς το ηλικία των διευθυντών και των διευθυντριών ..... σελ. 123-128	
2.2.8. Συγκριτική ανάλυση ως προς το φύλο των διευθυντών και των διευθυντριών ..... σελ. 128-129	
2.3. Συμπεράσματα ..... σελ. 130-141	
3. Βιβλιογραφία..... σελ. 142-150	
4. Παράρτημα.....σελ.151-447	

# 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια χαρακτηρίζονται από εξελίξεις στο χώρο των γνώσεων και από τη γρήγορη διάχυση της πληροφορίας. Το σχολείο, ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, δεν μπορεί να είναι ανεπηρέαστο απ' αυτές τις κοινωνικές εξελίξεις. Το σχολείο, μπορεί να εκληφθεί ως ένα σύστημα ανοικτό, γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σ' ένα ευρύτερο περιβάλλον. Για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη η αρμονική και μεθοδική λειτουργία του κάθε υποσυστήματος (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διδακτικοί χώροι, διαθέσιμα μέσα), με σκοπό την πραγμάτωση των στόχων που έχουν τεθεί.

Στην παρούσα εργασία, το ενδιαφέρον εστιάζεται γύρω από τον ρόλο του διευθυντή και την επιρροή της παρουσίας του μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του ερωτηματολογίου προσπαθούμε να διευκρινίσουμε τα χαρακτηριστικά εκείνα που διέπουν έναν αποτελεσματικό ηγέτη στη σχολική μονάδα. Ο διευθυντής ασκεί ηγετικό ρόλο και βοηθάει τα μέλη του σχολικού οργανισμού να αναπτύσσουν δεξιότητες αλληλεπίδρασης και να συνεργάζονται για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα του συστήματος και ταυτόχρονα η αλληλοστήριξη των υπολοίπων υποσυστημάτων.

Ο ρόλος του διευθυντή όμως σε έναν σχολικό οργανισμό δεν είναι τυχαίος, αλλά «επιβάλλεται» θα μπορούσαμε να πούμε από την οργάνωση και την διοίκηση που πρέπει να υπάρχει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλυτικότερα στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας γίνεται αναφορά στις βασικότερες θεωρίες διοίκησης που εκφράστηκαν τον τελευταίο αιώνα και που χωρίστηκαν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: Την Κλασική περίοδο ή την περίοδο της επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης, την Νεοκλασική περίοδο ή αλλιώς τη λεγόμενη των Ανθρωπίνων Σχέσεων και τέλος την περίοδο της

Συστημικής Προσέγγισης. Τα χαρακτηριστικά των μοντέλων αυτών προδίδουν όπως είναι λογικό τις χώρες που ακολουθούν στον τρόπο διοίκησης τα παραπάνω μοντέλα. Ανάμεσα σε αυτές είναι και η Ελλάδα με το εκπαιδευτικό σύστημα που έχει υιοθετήσει. Από τα πρώτα χρόνια του νεοελληνικού κράτους, η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης ακολούθησε πιστά τα βήματα οργάνωσης και διοίκησης του κράτους. Αποτέλεσμα της πορείας αυτής, δεδομένου ότι η οργάνωση και διοίκηση του κράτους βασίσθηκε στα Κεντρο-Ευρωπαϊκά πρότυπα οργάνωσης της κρατικής διοίκησης (Ναπολεόντειου Κράτους), υπήρξε ο σταθερός προσανατολισμός σε ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με ένα σχετικά μικρό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης (Κουτούζης,2007).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι μια καινούρια φιλοσοφία διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία στηρίζεται στην αρχή της συνεχούς βελτίωσης. Η Δ.Ο.Π. (Διοίκηση Ολικής Ποιότητας) σαν νέος τρόπος οργάνωσης των επιχειρήσεων, εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην πράξη το 1949, από την Ένωση Ιαπώνων Επιστημόνων. Στόχος ήταν η βελτίωση της παραγωγικότητας. Το εν λόγω μοντέλο επιχειρήθηκε και στις ΗΠΑ, με αρκετά μεγάλη καθυστέρηση και συγκεκριμένα κατά την δεκαετία του 1980 (Ζαβλάνος,2003: 37). Τα άτομα τα οποία κυρίως συνέβαλαν στην ανάπτυξη της φιλοσοφίας αυτής είναι ο Philip Grosby, ο Joseph Juran, ο Ishiwaka, ο Feingenbaum και ο Edwards Deming. Οι Juran και Deming θεωρούνται οι πρωτεργάτες της επανάστασης της ποιότητας στην Ιαπωνία. Ο Philip Grosby επίσης είναι ευρύτερα γνωστός για την αρχή του «να κατασκευάζεις το προϊόν σωστά την πρώτη φορά», δηλαδή χωρίς ελαττώματα (zero defects) (Ζαβλάνος,2003:50).

Ο Ζαβλάνος (2003 : 30) ορίζει την Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ως την « αμοιβαία συνεργασία όλων των ατόμων μέσα στον οργανισμό για την πραγματοποίηση των επιχειρηματικών διαδικασιών ώστε να παραχθούν προϊόντα και υπηρεσίες που να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των

πελατών ». Και όλα αυτά με απώτερο στόχο το «κυνήγι» της αποτελεσματικότητας, του αποτελεσματικού σχολείου.

Τι ακριβώς εννοούμε με την έννοια αποτελεσματικότητα; Στην εργασία αυτή δίνεται με την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη προσέγγιση ο ορισμός της έννοιας, ενώ παράλληλα στο εσωτερικό της κρύβει ουσιαστικά και άλλες δυο έννοιες «την αποδοτικότητα και την ποιότητα». Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας και το πώς αυτά παρουσιάζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα .

Οι στόχοι μιας οργάνωσης αποτελούν τους λόγους της δημιουργίας της, η επίτευξη όμως αυτών αποτελεί παράλληλα όρο για την επιβίωση της. Συνεπώς, τίθεται το ζήτημα της μέτρησης του βαθμού της επίτευξης των στόχων αυτών, δηλαδή της αποτελεσματικότητας της οργάνωσης (Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, 1999 : 22) . Το μεγαλύτερο όμως θέμα που τίθεται είναι ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον εν λόγω βαθμό επίτευξης των στόχων της οργάνωσης. Στο σημείο αυτό γίνεται μια εκτενής αναφορά στους παράγοντες της αποτελεσματικότητας δίνοντας βαρύτητα στους ενδοσχολικούς παράγοντες, όπως την εκπαιδευτική ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου, την έμφαση στη σχολική διδασκαλία, τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, την συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και την παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα.

Έναν πολύ σημαντικό ακόμη παράγοντα αποτελεσματικότητας αποτελεί και το σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει την φυσική και ψυχολογική κατάσταση του σχολείου και παρέχει τις συνθήκες τις απαραίτητες για διδασκαλία και μάθηση. Τέλος γίνεται ιδιαίτερη μνεία στον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα προκειμένου αυτή να θεωρείται αποτελεσματική.

## 1.1. Θεωρίες Διοίκησης

Είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει σαφής αντίληψη της σημασίας του όρου «διοίκηση» ακόμα και από άτομα που ασκούν διοικητικά καθήκοντα σε καθημερινή βάση. Έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για τον όρο «διοίκηση», όπως:

- Ένα σύστημα ενεργειών με τις οποίες επιτυγχάνονται οι στόχοι μιας κοινωνικής οργάνωσης αξιοποιώντας αποτελεσματικά συγκεκριμένους πόρους. (Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, 1999 : 36)
- Ένα σύστημα ελέγχου των λειτουργιών ενός συστήματος και διατήρησης των δομών του σε ισορροπία διασφαλίζοντας τις εκροές. (Παπακωνσταντίνου, 1994 : 67)

Ο ορισμός όμως που υιοθετείται στην παρούσα εργασία ορίζει την διοίκηση ως τη διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου που ασκούνται σε ένα οργανισμό προκειμένου να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι του (Fayol, 1949, οπ. αναφ. Σαίτης, 2005 : 29).

Γίνεται, επομένως, σαφές ότι η διοίκηση συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα, αλλά στην ουσία αποτελεί την βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική αξιοποίηση των πόρων που διαθέτει ο οργανισμός.

Προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως η έννοια του όρου «διοίκηση» θα αναλυθούν οι βασικότερες θεωρίες διοίκησης όπως αυτές εκφράστηκαν τον τελευταίο αιώνα και χωρίστηκαν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- Κλασική περίοδος ή της Επιστημονικής Οργάνωσης και Διοίκησης
- Νεοκλασική περίοδος ή η λεγόμενη των Ανθρωπίνων Σχέσεων

- Περίοδος της Συστημικής Προσέγγισης. (Παπακωνσταντίνου, 1994 : 96)

### 1.1.1. Η θεωρία της Κλασικής Περιόδου (Scientific Management)

Η θεωρία της Κλασικής Περιόδου ή της Επιστημονικής Οργάνωσης και Διοίκησης αναφέρεται στην προσπάθεια ορθολογικοποίησης και συστηματοποίησης της διαδικασίας της οργάνωσης και διοίκησης. (Παπακωνσταντίνου, 1994:97). Ο επίσημος αγγλικός όρος που θα χρησιμοποιείται χάριν συντομίας στην παρούσα εργασία είναι Scientific Management. Κυριότεροι εκφραστές της θεωρίας αυτής υπήρξαν οι Frederick Taylor και Henri Fayol. Συγκεκριμένα, ο Taylor ήταν ο πρώτος που ανέπτυξε την θεωρία αυτή ενώ προσθήκες έκαναν οι Fayol, Gulick και Urwick. Η συγκεκριμένη θεωρία αναλύει και συνθέτει ροές εργασίας προκειμένου να αυξηθεί η παραγωγικότητα της εργασίας. Κατά τον Taylor, η διαδικασία των αποφάσεων θα πρέπει να αντικατασταθεί από πολύ συγκεκριμένες διαδικασίες οι οποίες θα προέλθουν από την προσεκτική παρατήρηση του τρόπου εργασίας των ατόμων, ενώ ένας υψηλού επιπέδου διαχειριστικός έλεγχος κρίνεται απαραίτητος για τις πρακτικές εργασίες των εργαζομένων (Taylor, 1947). Πιο συγκεκριμένα, ο Taylor(1947:63-64) μέσω της θεωρίας του προτείνει:

- Ξεκάθαρη γνώση του ατόμου για τα καθήκοντα που αναλαμβάνει να εκτελέσει, έτσι ώστε να μπορεί να κατευθύνει την εργασιακή του συμπεριφορά στην πραγμάτωση του μέγιστου οργανωτικού αποτελέσματος.
- Πρέπει να υπάρχουν καθορισμένες συνθήκες εργασίας, για να νιώθει ασφάλεια το άτομο και να μπορεί να επιτύχει το στόχο του με σιγουριά.
- Επιστημονική επιλογή και εκπαίδευση των εργαζομένων για την εξακρίβωση των ικανοτήτων τους και τη συνεχή βελτίωσή τους.



- Παροχή κινήτρων στους εργαζομένους. Ο εργαζόμενος πρέπει να αμοιβεται ανάλογα με την ατομική του απόδοση παρά ανάλογα με την απόδοση της ομάδας.
- Συστηματική και επιστημονική διερεύνηση του καθημερινού έργου για τον προσδιορισμό του άριστου τρόπου εκτέλεσης κάθε έργου.

Η θεωρία του Scientific Management είναι μια παραλλαγή σχετική με το θέμα της αποτελεσματικότητας. Υπήρξε σημαντική η συμβολή της εν λόγω θεωρίας στην ανάπτυξη της κατανόησης του μεγάλου θέματος της αποτελεσματικότητας κατά τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα.

### **1.1.2. Η θεωρία της Γραφειοκρατίας (Bureaucracy)**

Το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης αφορά στην θεωρία της Γραφειοκρατίας που ανέπτυξε ο Max Weber. Ο Weber υπήρξε συνεχιστής της κλασικής θεωρίας του Scientific Management ενώ την εξέλιξε μέσω ενός συστήματος διοίκησης μέσω γραφείων που ανέπτυξε προσδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στο διοικητικό φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία της γραφειοκρατίας υποστηρίζει την άποψη ότι η γραφειοκρατία, δηλαδή η διοίκηση μέσω γραφείων, είναι το πλέον λογικό μέσο για την άσκηση ελέγχου πάνω στους ανθρώπους. (Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, 1999 : 37). Σύμφωνα με την θεωρία του Weber, ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της σύγχρονης γραφειοκρατίας περιλαμβάνονται η απρόσωπη δομή της, η συγκέντρωση των μέσων διοίκησης, η εξισωτική επίδραση στις οικονομικές και κοινωνικές διαφορές και η εφαρμογή ενός συστήματος που είναι σχεδόν άφθαρτο. (Weber, 1947: 329-330).

Η διοίκηση μέσω γραφείων στο πλαίσιο αυτό χαρακτηρίζεται από απρόσωπους οργανωτικούς κανόνες, από τον καθορισμό δεδομένων αρμοδιοτήτων και η εξουσιαστική διάρθρωση είναι ιεραρχική. Η επιλογή των

ατόμων στηρίζεται σε προσόντα και ικανότητες και το εργασιακό πλαίσιο είναι συνήθως σταθερό. Η στάση με την οποία οφείλει να συμπεριφέρεται ένας υπάλληλος προκειμένου να χαρακτηρίζεται «ιδανικός» είναι ένα ζήτημα υποκειμενικό. Οι προσωπικές εκτιμήσεις και τα συναισθήματα που συνδέουν το άτομο με τους συναδέλφους και τους πελάτες οφείλουν να το αφήνουν ανεπηρέαστο στην επαγγελματική του συμπεριφορά.

Η θεωρία της γραφειοκρατίας του Weber αναφέρει τους επτά άξονες στους οποίους πρέπει να κινείται μια γραφειοκρατική οργάνωση. Συγκεκριμένα:

- Επίσημες εργασίες πρέπει να διεξάγονται σε συνεχή βάση
- Οι επίσημες εργασίες πρέπει να διεξάγονται ακολουθώντας αυστηρά τους ακόλουθους κανόνες:
  - ο Το καθήκον του υπαλλήλου είναι να εκτελεί την εργασία του με απρόσωπα κριτήρια.
  - ο Ο υπάλληλος κατέχει την απαραίτητη ποσότητα εξουσίας που χρειάζεται για να εκτελέσει την εργασία του.
  - ο Τα μέσα καταναγκασμού που έχει στην διάθεση του είναι αυστηρά περιορισμένα και οι προϋποθέσεις χρήσης τους είναι αυστηρά καθορισμένες.
- Οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες κάθε υπαλλήλου αποτελούν μέρος μιας κάθετης ιεραρχικής δομής με αντίστοιχα δικαιώματα στην εποπτεία αλλά και στην προσφυγή σε αυτήν.
- Οι υπάλληλοι δεν κατέχουν τους αναγκαίους πόρους για την εργασία τους αλλά είναι υπόλογοι για αυτούς
- Δημόσιες και Ιδιωτικές εργασίες διαχωρίζονται αυστηρά από το Εισόδημα.
- Τα γραφεία δεν μπορούν να πιστωθούν λόγω κληρονομικότητας, πώλησης κτλ.

- Οι επίσημες εργασίες διεξάγονται με βάση τα γραπτά έγγραφα. (Wilson,1989: 197-222).

Αξίζει να σημειωθεί ότι με τον όρο «επίσημες εργασίες» εννοούνται οι εργασίες οι οποίες γίνονται νομότυπα και σύμφωνα με τα καταστατικό του εκάστοτε γραφείου.

Η θεωρία της γραφειοκρατίας δέχτηκε αρκετή κριτική. Όπως οι Holmes και Wynne σχολίασαν, «η γραφειοκρατία και η επιβίωσή της καθίστανται ύψιστος σκοπός, και οι σκοποί της εκπαίδευσης υποβαθμίζονται» (Holmes & Wynne, 1989: 63 -4). Εύκολα γίνεται κατανοητό ότι κάθε μια από τις επτά αρχές της γραφειοκρατίας μπορεί να διαφθαρεί ή να εκφυλιστεί. Οι αποφάσεις σχετικά με τα θέματα των εργασιών μπορεί να έρθουν αντίθετες με το πνεύμα του Νόμου ενώ πιο κοινές να εμφανιστούν είναι οι έννοιες της διαφθοράς, του Νεποτισμού –δηλαδή, της ανεκτικότητας σε συγγενείς και φίλους- και άλλων εννοιών εξίσου εκφυλιστικών προς την γραφειοκρατία, με αποτέλεσμα την δημιουργία ενός συστήματος που δεν είναι πλέον απρόσωπο και δεν βασίζεται στην αξιοκρατία αλλά στην ολιγαρχία (Bennis, 2011: 44 - 52). Η γραφειοκρατία όσο ανεπηρέαστη από εξωτερικούς εκμαυλιστικούς παράγοντες και να είναι, εν τούτοις, βρίσκεται αντιμέτωπη με σωρεία προβλημάτων που καθιστούν την δομή της δυσλειτουργική. Επί παραδείγματι, η ακαμψία της οργάνωσης λόγω της εμμονής της στον απόλυτο σεβασμό της διοικητικής ιεραρχίας, η έλλειψη εξελικτικότητας, η υποβάθμιση των κοινωνικών και ψυχολογικών της διαστάσεων που οδηγεί σε αλλοτρίωση, και ταυτόχρονα η χαμηλή ικανότητα προσαρμογής της στις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες του περιβάλλοντος αποτελούν τροχοπέδι στην φυσιολογική λειτουργία του γραφειοκρατικού μοντέλου (Κατσαρός, 2008: 33). Ο Wilson(1989:10) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η γραφειοκρατία είναι ένα πολύπλοκο και με πολλές μορφές φαινόμενο, και όχι μια απλή κοινωνική κατηγορία ή ένα πολιτικό επίθετο.

### **1.1.3. Η θεωρία της Νεοκλασικής Περιόδου ή των Ανθρωπίνων Σχέσεων**

Η θεωρία της Νεοκλασικής περιόδου ή θεωρία των Ανθρωπίνων Σχέσεων υποστηρίζει, σε αντίθεση με τις θεωρίες της Κλασικής περιόδου, ότι ο ανθρώπινος παράγοντας είναι ιδιαίτερα σημαντικός και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά το σχεδιασμό της οργάνωσης (Μιχόπουλος,1998: 22).

Η Mary Parker Follett είναι η πρώτη, η οποία μελέτησε την ανθρώπινη πλευρά της διοίκησης. Συνεχιστές της προσπάθειάς της υπήρξαν ο Mayo και ο Roethlisberger, οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συμπεριφορά και τα συναισθήματα παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση, οι επιδιώξεις της ομάδας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την προσωπική συμπεριφορά των εργαζομένων και γενικά η παραγωγή επηρεάζεται περισσότερο από το κοινωνικό περιβάλλον παρά από τις συνθήκες εργασίας (Σαίτης,2005: 43-44). Εκπρόσωποι, επίσης, της περιόδου αυτής είναι και οι : Barnard, Dickson, Mc Gregor, Maslow, Herberg, Lickert, Argyris, Blake και Mouton (Παπακωνσταντίνου,1994:99).

Η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων χωρίς να αρνείται την ύπαρξη της τυπικής οργάνωσης, επικεντρώνεται στις άτυπες πλευρές της οργανωτικής δομής. Κατά τον Barnard, η άτυπη οργάνωση είναι μια συλλογική δραστηριότητα χωρίς συνειδητό σκοπό και αποτελεί μια αυθόρμητη δράση ορισμένων ατόμων που δεν έχουν επίγνωση ενός κοινού σκοπού (Μιχόπουλος,1993:138). Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί το συνεκτικό τους κρίκο. Γενικά η ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων που εργάζονται σε μια επιχείρηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους σκοπούς της οργάνωσης. Ο ανθρώπινος παράγοντας μπορεί να καθορίσει το ποσοστό επιτυχίας του επιδιωκόμενου στόχου-σκοπού.

### **1.1.4. Η θεωρία της Συστημικής Προσέγγισης (General Systems Theory)**

Στη σύγχρονη κοινωνία κυριαρχούν οι προσεγγίσεις που αφορούν τις διάφορες διαστάσεις της διοίκησης, ενώ αντλούν το επιστημονικό τους

υπόβαθρο από επιστήμες όπως τα μαθηματικά, την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία, την ψυχολογία και άλλες. Η τρίτη βασική θεωρία που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, η θεωρία της Συστημικής Προσέγγισης, είναι και η επικρατούσα στην τωρινή εποχή. Κυριότεροι εκφραστές της συγκεκριμένης θεωρίας υπήρξαν οι Bertalanffy, Kast και Rosenzweig, H.A. Simon, T. Parsons, Blau και Scott, Khandwalla, Burns και Stalker και άλλοι (Παπακωνσταντίνου, 1994 :100).

Η θεωρία της συστημικής προσέγγισης αποσκοπεί στην εξεύρεση μιας γενικής θεωρίας των συστημάτων που θα μπορούσε να έχει εφαρμογή σε όλα τα πεδία. Όπως ο ίδιος ο βασικός εκφραστής της συστημικής θεωρίας, Bertalanffy, εξηγεί : «...υπάρχουν τα μοντέλα, οι αρχές και οι νόμοι που ισχύουν για γενικευμένα συστήματα ή τις υποκατηγορίες τους, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο είδος τους, τη φύση των συστατικών στοιχείων τους και τις δυναμικές μεταξύ τους. Φαίνεται θεμιτό να ζητήσω για μια θεωρία, όχι συστημάτων περισσότερο ή λιγότερο ειδικευμένων, αλλά καθολικών αρχών με εφαρμογή σε όλα τα συστήματα γενικά» (Bertalanffy,1974: 32 ).

Προς την διατύπωση της συστημικής θεωρίας ο Bertalanffy υποδεικνύει τρία πεδία έρευνας συστημάτων: την Φιλοσοφία, την Επιστήμη και την Τεχνολογία, τα οποία αργότερα καθορίστηκαν σε τέσσερις άξονες εργασίας. Στο πεδίο της Φιλοσοφίας, τον πρώτο άξονα εργασιών, αναφέρονται οι τομείς της Οντολογίας, της Επιστημολογίας και της Αξονοποίησης των συστημάτων ενώ για το πεδίο της Θεωρίας αναλύονται το σύνολο των αλληλένδετων εννοιών και αρχών που ισχύουν για όλα τα συστήματα. Για τον άξονα της Μεθοδολογίας λαμβάνονται υπόψη το σύνολο των μοντέλων, των στρατηγικών και των μεθόδων καθώς και τα απαραίτητα εργαλεία προς την υλοποίηση της φιλοσοφίας και της θεωρίας ενώ, τέλος, ο άξονας της εφαρμογής αφορά στην καθολική εφαρμογή και αλληλεπίδραση και των τεσσάρων αξόνων (Bertalanffy,1974).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κριτική του Ervin Laszlo σχετικά με την ανάπτυξη της θεωρίας της συστημικής προσέγγισης. Αναφέρει, λοιπόν, ότι «...ο Bertalanffy προτείνει μια νέα προοπτική, έναν νέο τρόπο για να γίνει επιστήμη. Δεν ήταν ακριβώς ανάλογος με τον πιο συχνό ορισμό της συστημικής θεωρίας, ότι δηλαδή πρόκειται για μια θεωρία «γενικών συστημάτων». [...] Ο Bertalanffy άνοιξε τις πόρτες για κάτι πολύ ευρύτερο και με πολύ μεγαλύτερη σημασία από ότι μια ενιαία θεωρία. Δημιούργησε ένα νέο πρότυπο θεωριών»  
([http://en.wikipedia.org/wiki/Systems\\_theory#cite\\_note-18](http://en.wikipedia.org/wiki/Systems_theory#cite_note-18)).

Αναμενόμενο, επομένως, ήταν οι μεταγενέστεροι του Bertalanffy να εργαστούν πάνω στο πρότυπο που αυτός όρισε. Οι Burns και Stalker προσδιόρισαν την δομή ενός οργανικού μοντέλου συστημάτων, η οποία στηρίζεται σε διάφορα ενεργητικά στοιχεία, όπως:

- Οι εξειδικευμένες γνώσεις και η εμπειρία συμβάλλουν στο σύνολο των οργανωτικών εργασιών
- Η προσωπική εργασία είναι καθορισμένη από τη συνολική κατάσταση της οργάνωσης
- Τα μέλη της οργάνωσης αλληλενεργώντας, προσαρμόζουν καλύτερα τις εργασίες τους στις ανάγκες
- Η υπευθυνότητα δεν απαιτείται σε συγκεκριμένους μόνο χώρους αλλά αφορά το σύνολο της οργάνωσης
- Η δέσμευση προς την οργάνωση δεν είναι απλά τεχνική αλλά κυρίως προσωπική και επαγγελματική
- Ο έλεγχος, η αρχή (autorite) και η επικοινωνία ασκούνται περισσότερο από επαγγελματικό συμφέρον παρά από αντιθέσεις (contractuelle)
- Οι οριζόντες επικοινωνίας αποκτούν μεγάλη σημασία και οι κάθετες επικοινωνίες είναι λιγότερο τυπικές

- Δίνονται λιγότερες οδηγίες και κατευθύνσεις αλλά περισσότερη πληροφόρηση και συμβουλές
- Η ηθική και το συμφέρον προς την οργάνωση είναι πιο σημαντικά από την εντιμότητα και την υπακοή
- Ευνοούνται οι συνεργασίες, επαγγελματικές και τεχνικές, με άλλους χώρους. (Παπακωνσταντίνου, 1994 : 101).

### **1.1.5. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση (Total Quality Management, TQM)**

Η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά δύσκολο να οριστεί λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της (Δούκας, 1999: 174). Ο Ματθαίου (2007:12) αναφέρει ότι το νόημα του όρου «ποιότητα στην εκπαίδευση» διαχρονικά μεταβάλλεται.

Στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. πριν από τον 19ο αιώνα, γινόταν ήδη λόγος για την ανωτερότητα της γενικής παιδείας έναντι της τεχνικής και της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Θεωρούνταν ποιοτική η εκπαίδευση που παρέχονταν από σχολεία, όπως το Eaton του Whicchester, το Lycee του Luis-le-Grand και πανεπιστήμια όπως της Οξφόρδης, του Κέιμπριτζ, του St. Andrews κ.α., καθώς αποτελούσαν πρότυπα τελειότητας και σημεία αναφοράς για τα υπόλοιπα ομόλογα ιδρύματα. Κατά τον 19ο αιώνα, ο κύριος σκοπός της σχολικής εκπαίδευσης μετατοπίστηκε στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και στην ενίσχυση των θεσμών και της εξουσίας του εθνικού κράτους. Με τις καταλυτικές εξελίξεις του 20ου αιώνα, η εκπαίδευση έπρεπε να θεωρείται ποιοτική αν, εκτός από την εκπλήρωση της εθνικής και πνευματικής της αποστολής, είχε ουσιώδη συμβολή και στην επιτυχή διεκπεραίωση του κοινωνικού και αναπτυξιακού εγχειρήματος. Το βασικό στοιχείο ποιότητας του

νέου τύπου σχολείων γενικής εκπαίδευσης, ήταν η συμβολή τους στον περιορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων και στη διασφάλιση προοπτικών οικονομικής βελτίωσης.

Η ικανότητα των επιχειρήσεων να πετυχαίνουν τους στόχους τους, καθώς και η επάρκεια των συστημάτων διοίκησής τους οδήγησαν στη σκέψη ότι η εκπαίδευση οφείλει να υιοθετήσει πρότυπα της αγοράς. Ενώ μέχρι πρότινος οι έννοιες επιλογή, ανταγωνισμός, αποτελεσματικότητα, απόδοση λόγου, μάνατζμεντ, παραγωγικότητα, καταναλωτής αναφέρονταν σε σχέση με τις επιχειρήσεις, πλέον ο εκπαιδευτικός λόγος κατακλύζεται και κυριαρχείται από αυτές. Ποιοτική θεωρείται η εκπαίδευση που στοχεύει στην ικανοποίηση αυτών των προτεραιοτήτων, που παραπέμπουν στη στενή σχέση που οφείλει να έχει η εκπαίδευση με την οικονομία. Άμεσο επακόλουθο, βέβαια, αποτελούν και οι αλλαγές στο κριτήριο ποιότητας που συνδέεται με το πρόγραμμα σπουδών, το περιεχόμενο, τους διδακτικούς στόχους και προσεγγίσεις και το γενικότερο παιδαγωγικό κλίμα.

Οι γνώσεις δεν αποτελούν πια το κέντρο βάρους της ποιότητας, λόγω των απαιτήσεων της αγοράς, αλλά οι δεξιότητες και οι ικανότητες. Η ποιοτική εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει το άτομο να μαθαίνει και να προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία υψηλής διακινδύνευσης, να διαχειρίζεται την πληροφορία, τον κίνδυνο και τις προσωπικές του σχέσεις, να καινοτομεί και να παράγει. Η πεμπουσία της ποιοτικής εκπαίδευσης αποτελείται από την εργαλειωκή γνώση και τις δεξιότητες, σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη. Γι' αυτό και η ποιοτική εκπαίδευση κρίνεται εκ του αποτελέσματος (Ματθαίου, 2007 : 24-25).

Σύμφωνα με το εγκεκριμένο ευρωπαϊκό έγγραφο του 2001, συγκλίνουν οι εθνικές πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση στα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο σκοπός της εργασίας που προηγήθηκε ήταν η επιλογή και καταγραφή των δεικτών ποιότητας, οι οποίοι θα ήταν σε θέση αφενός να αξιολογήσουν και αφετέρου να συγκρίνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα στα



κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο τίτλος της Ευρωπαϊκής Έκθεσης που διενεργήθηκε το Μάιο του 2000 ήταν: «Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης». Η έκθεση περιλαμβάνει δεκαέξι (16) δείκτες ποιότητας, οι οποίοι αφορούν τέσσερα επίπεδα – τομείς. Η ομάδα εργασίας επονομαζόμενη «Δείκτες ποιότητας», είχε ως σκοπό της τον ορισμό μιας σειράς δεικτών ποιότητας για να διευκολύνουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό επίπεδο. Οι δείκτες ποιότητας διευκόλυναν τη σύγκριση ως προς τα επιμέρους στοιχεία, αλλά και ως προς το σύνολό τους των εκπαιδευτικών συστημάτων ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Έκθεση του Μαΐου 2000, για τα συστήματα σχολικής εκπαίδευσης: 16 Δείκτες Ποιότητας (Ομάδα Εργασίας «Δείκτες Ποιότητας»).

Οι Cheng και Tam (1997:23) προτείνουν ότι «ποιότητα της εκπαίδευσης είναι μια ασαφής και αμφιλεγόμενη ιδέα». Το ζητούμενο είναι τα αποτελέσματα, δηλαδή οι εκροές του συστήματος τόσο σε ανθρώπινο δυναμικό όσο και σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές, τα οποία καθορίζονται από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Έτσι, «σε μια εποχή που επιχειρείται συνολική ανασυγκρότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαίδευσης, φαίνεται πώς η σχολική μονάδα και η εργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να αξιοποιηθεί ως προνομιακό πεδίο για τη συστηματική συλλογική παρέμβαση με σκοπό την αναζήτηση ποιότητας» (Μαυρογιώργος, 2007 : εισήγηση στο συνέδριο του ΚΕΕ).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι ένας τρόπος διοίκησης που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας, της ελαστικότητας και της ανταγωνιστικότητας μίας επιχείρησης ως σύνολο (Lock,1997:27). Στην εκπαίδευση, η έννοια της «Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» θεωρείται ως μια φιλοσοφία, ένα σύνολο αρχών που αποτελούν τη βάση της συνεχούς βελτίωσης και περιλαμβάνει την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων με τη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με

σκοπό τις αποτελεσματικότερες ή ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες υπηρεσίες (Ζαβλανός,1998:398). Όπως προαναφέρθηκε, ο όρος «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» έχει ως σημείο αφετηρίας τις προσεγγίσεις των Juran, Deming και Grosby και στην αρχή σχετίστηκε με την εξάλειψη των λαθών και των ελαττωμάτων στην παραγωγή.

Η ολική ποιότητα για την εκπαίδευση είναι μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, η οποία ξεκινά από την κορυφή και οδηγεί στη βάση της ιεραρχίας. Είναι μια μακροπρόθεσμη διαδικασία, βασιζόμενη και καθοδηγούμενη από τα δεδομένα, καθώς υποστηρίζεται από εργαλεία ποιότητας. Ονομάζεται «ολική» διότι όλο το ανθρώπινο δυναμικό συμμετέχει στην προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Φασουλής,2001:187).

Η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από διάφορες πρακτικές και τεχνικές, ενώ διαπνέεται από τις ακόλουθες βασικές αρχές (Φασουλής,2001):

#### **α. Ανάδειξη του συστημικού χαρακτήρα του σχολείου**

Σύμφωνα με τη Δ.Ο.Π το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα εισροών και εκροών, όπως συμβαίνει και στις επιχειρήσεις. Παραγωγικοί συντελεστές της μόρφωσης, οι οποίοι εκλαμβάνονται ως εισροές είναι οι ακόλουθοι:

- *Εκπαιδευτικά μέσα:* αίθουσες διδασκαλίας, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, κ.ά.
- *Εκπαιδευτικοί:* το υποκείμενο της εργασίας
- *Η πρώτη ύλη:* οι μαθητές.

Η εκπαιδευτική διαδικασία διαφοροποιεί τους μαθητές και τους διαμορφώνει σε εκροές. Οι μαθητές, ως εκροές πλέον, γίνονται διαμορφωμένοι άνθρωποι συμβατοί με τους στόχους που θέτει κάθε φορά το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως ενάρετοι, ενεργοί, δημοκρατικοί, κ.λπ.

Τα συστήματα διακρίνονται σε δύο βασικούς τύπους : κλειστού τύπου και ανοιχτού τύπου. Το σχολείο, ως χαρακτηριστικό παράδειγμα συστήματος ανοιχτού τύπου, αλληλεπιδράται και αλληλεξαρτάται συνεχώς με το εξωτερικό του περιβάλλον. Το εξωτερικό περιβάλλον συντελεί ενεργά στη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών του σχολείου. Στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου συμπεριλαμβάνονται: οι εκπαιδευτικές οργανώσεις, οι γνώσεις και τα εφόδια, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι φορολογούμενοι, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, η νομοθεσία, η εκκλησία και διάφοροι άλλοι οργανισμοί που επιζητούν από την εκπαίδευση να προετοιμάσει τους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς (Πασιαρδής,2004:30).

### **β. Εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας**

Η βασικότερη προτεραιότητα της επιχείρησης αποτελεί η επιβίωσή της. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η προτεραιότητα, η επιχείρηση οφείλει να εστιάζει την προσοχή της στον πελάτη. Αντίθετα, το σχολείο υλοποιεί το στόχο ύπαρξης του όταν ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινωνίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να βελτιστοποιήσει τις παρεχόμενες υπηρεσίες του, επισημαίνει τις ανάγκες που διακρίνει στους φερόμενους ως πελάτες (γονείς, μαθητές). Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζεται έντονα από τις εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Το κοινωνικό, το οικονομικό και το πολιτιστικό πλαίσιο δεν θα μπορούσε παρά να ευαισθητοποιεί την εκπαίδευση. Όλες οι οργανώσεις, μεταξύ των οποίων οι σχολικές και εκπαιδευτικές, είναι υποχρεωμένες να πραγματοποιούν ουσιαστικές μεταβολές στον τρόπο και τη μορφή λειτουργίας τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις μεταβολές του περιβάλλοντος. (Μιχόπουλος, 1998 : 107)

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, για να γίνει εφικτή η ικανοποίηση των «εντολέων», λαμβάνουν υπόψη ορισμένες ενέργειες. Στις ενέργειες αυτές

συμπεριλαμβάνονται οι καθημερινές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, όπως π.χ. η επίβλεψη των μαθητών κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων. Ο απώτερος σκοπός των παραπάνω είναι η διαρκής βελτίωση των υπηρεσιών που προσφέρει ο οργανισμός. Για την υλοποίηση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος απαιτούνται:

- 1) παρεχόμενες υπηρεσίες υψηλού επιπέδου και
- 2) συνεχώς αναπροσαρμοζόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες συμβατές με τα υπάρχοντα παιδαγωγικά και τεχνολογικά δεδομένα της εκάστοτε εποχής.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2003) η λειτουργία του σχολείου διακρίνεται σε τυπική και άτυπη. Το επίσημο σχολικό πρόγραμμα περιλαμβάνει τους διδακτικούς σκοπούς, το περιεχόμενο, τις διδακτικές οδηγίες και την αξιολόγηση. Τα παραπάνω στοιχεία απαρτίζουν ένα σχέδιο διδασκαλίας και μάθησης σε όλα τα μαθήματα και ορίζουν την τυπική λειτουργία του (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου, 2000:136). Με τον τρόπο αυτό η τυπική λειτουργία του σχολείου προετοιμάζει τους μαθητές για κυρίαρχες ή υφιστάμενες θέσεις στην κοινωνία, αφού αποτελεί μια πρώτη εισαγωγή στην «πραγματική» ζωή. Κατά τον τρόπο αυτό το σχολείο επιτελεί και την κοινωνικοπολιτιστική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το άτυπο πρόγραμμα του σχολείου, συνυπάρχει παράλληλα με το επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Ο τρόπος εξέλιξης του γίνεται μέσα από άτυπες μορφές διδασκαλίας και χωρίς να διακρίνεται ή να μπορεί να ελεγχθεί. Η καθημερινή σχολική πράξη το επηρεάζει, αλλά και επηρεάζεται από αυτό, χωρίς να γίνεται αντιληπτό. Το άτυπο πρόγραμμα του σχολείου, επηρεάζει καιρία το σχολικό πρόγραμμα ως πράξη και ως αποτέλεσμα. Ο Μαυρογιώργος προτείνει τον όρο «παραπρόγραμμα» και τον ορίζει ως η σιωπηλή διδασκαλία στους μαθητές των αξιών, των αντιλήψεων και ιδεών που προβάλλονται με τη συμμετοχή του μαθητή και με την αντιμετώπιση των θεσμικών προσδοκιών και τη ρουτίνα της σχολικής εργασίας. (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου, 2000:139). Το «παραπρόγραμμα»

συναντάται ως χαρακτηριστικό στο μακρο- επίπεδο της κοινωνίας, αλλά και στο μικρο – επίπεδο ενός συγκεκριμένου σχολείου. Στο σχολείο το παραπρόγραμμα διαμορφώνει το ιδιαίτερο κλίμα που κυριαρχεί μέσα σε αυτό.

#### **γ. Συνεχής βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών**

Η αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τη Δ.Ο.Π., με την συνεχή βελτίωση της διαδικασίας παραγωγής τους, την αποφυγή λαθών και τον προσανατολισμό στις ανάγκες των «πελατών». Όπως επισημαίνει ο Deming σε ένα από τα 14 σημεία της θεωρίας του, η πρόληψη των λαθών θα πρέπει να γίνεται σε όλη τη διαδικασία παραγωγής και όχι μόνο στο τελικό στάδιο. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η εξάλειψη των ειδικών αιτιών που αποσυντονίζουν τη διαδικασία (Ζαβλάνος,2003:40-41). Το «προλαμβάνει» είναι προτιμότερο από το «θεραπεύει» και για τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης είναι πάγιο αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας .

#### **δ. Εμπλοκή όλου του προσωπικού της εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Η βελτιστοποίηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού αγαθού αποτελεί επιδίωξη όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για να γίνει όμως πραγματικότητα είναι απαραίτητο όλοι οι εκπαιδευτικοί φορείς να έχουν γνώση, ευαισθητοποίηση και ευθύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ουσιαστική εμπλοκή προϋποθέτει ουσιαστική γνώση των σκοπών της εκπαίδευσης , ευαισθητοποίηση σχετικά με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας στην οποία απευθύνονται και κυρίως εκτίμηση του αγαθού της μόρφωσης. Εκτός από τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με το γνωστικό τους

αντικείμενο, απαραίτητες είναι επίσης και οι διδακτικές ικανότητες έτσι ώστε να εκτελούν άρτια το εκπαιδευτικό τους έργο. Η συνεργατική διαδικασία που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για οποιαδήποτε φιλοπρόοδη προοπτική, στηρίζεται στη βάση της εμπιστοσύνης. Έτσι και στον τομέα της εκπαίδευσης για να υπάρξει πρόοδος προϋποθέτει να υπάρχουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Δηλαδή, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή του σχολείου, της σχολικής μονάδας και του Γραφείου Εκπαίδευσης, του Υπουργείου Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης.

Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί προτεραιότητα στρατηγικής σημασίας, καθώς η ισορροπία στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι θέμα που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και συμβάλει ουσιαστικά στη συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο Cohen ορίζει την ηγετική ικανότητα ως *«την επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία δεν γνωρίζουν οι ίδιοι ότι μπορούν να επιτύχουν ή δεν γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα»* (Cohen, 1990 : 215). Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που με τη δράση τους μέσα και έξω από τη σχολική τάξη καλούνται να υλοποιήσουν τα σχέδια διδασκαλίας ή τις διάφορες καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που έρχονται σε καθημερινή επαφή με τους τελικούς αποδέκτες του αγαθού της μόρφωσης και εκπαίδευσης (δηλ. τους μαθητές και γονείς), άρα εκείνοι θα διασφαλίσουν την ποιότητα μέσω καλών ανθρώπινων σχέσεων και συμμετοχικών διαδικασιών (Φασουλής, 2001).

#### **ε. Σύγχρονες μορφές ηγεσίας**

Οι σύγχρονες απόψεις για τον αποτελεσματικό ηγέτη αποτελούν τον κατευθυντήριο οδηγό και για τις σχολικές ηγεσίες. Τη λογική της ηγεσίας στις

επιχειρήσεις ακολουθεί και η ηγεσία στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται όροι όπως «management», που προέρχονται από τον χώρο των οικονομικών. Τα άτομα με ηγετικό ρόλο έχουν ως κύριο προσανατολισμό του έργου τους την αναβάθμιση της ποιότητας του έργου του ανθρώπινου δυναμικού. Η κατεύθυνση της οργανωτικής δομής που επιλέγουν διαπνέεται από το όραμα που έχουν για την υλοποίηση των στόχων που έχουν θέσει. Στον αποτελεσματικό ηγέτη δεν έχει θέση η ανάγκη επίδειξης της εξουσίας, ή η στείρα ανάγκη συμμόρφωσης. Ο αποτελεσματικός ηγέτης αντιλαμβάνεται ότι οι αποφάσεις για να είναι σεβαστές απ' όλους πρέπει να λαμβάνονται σε κλίμα συνεργασίας για την ανάγκη ικανοποίησης του κοινού συμφέροντος.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αυτοί που κατέχουν τις διευθυντικές θέσεις εκτός από τις διοικητικές ικανότητες που οπωσδήποτε καλούνται να έχουν, είναι απαραίτητο να έχουν επίσης και γνώσεις οργάνωσης και διοίκησης οργανισμών. Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στη σημερινή εποχή οφείλει να γίνεται με σεβασμό και εκτίμηση της προσφοράς του, ώστε να οργανώνεται και να διευκολύνεται καλύτερα το έργο του με στόχο την αντικειμενικότερη αξιολόγησή του. Από τους διαρκώς επίκαιρους στόχους της εκπαίδευσης είναι η ένταξη του σχολείου στην κοινωνία ώστε να παρακολουθεί τις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της και να ισορροπεί ανάμεσα σε αυτές και τους εκπαιδευτικούς – μορφωτικούς και παιδαγωγικούς στόχους της εκπαίδευσης. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι αυτή που οφείλει να το αντιληφθεί έγκαιρα και να εναρμονιστεί με αυτές. Ο ηγέτης στους οργανισμούς ποιότητας οφείλει να έχει όραμα, να πιστεύει σε αξίες και να θέτει στον οργανισμό του προτεραιότητες (Ζαβλανός, 2003:185).

#### **στ. Εκπαίδευση και επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού**

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το θεμέλιο λίθο της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς εκείνοι καλούνται να

υλοποιήσουν τις αποφάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί μέτρο στρατηγικής και αποσκοπεί στις μελλοντικές απαιτήσεις που καλείται να ικανοποιήσει η εκπαιδευτική κοινότητα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει να προλαμβάνει τις απαιτήσεις της κοινωνίας και όχι να τις θεραπεύει. Η «διάγνωση» των κοινωνικών αναγκών και η ευαισθητοποίηση σχετικά με την πρόληψή τους, δημιουργεί το υπόβαθρο για μια ευνομούμενη κοινωνία. Η επιμόρφωση αποβλέπει στην επικαιροποίηση και αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, με απώτερο σκοπό τη βελτιστοποίηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο επίκεντρο της επιμορφωτικής διαδικασίας τίθενται καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις, όπως για παράδειγμα: η μέθοδος project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός του 21<sup>ου</sup> αιώνα δεν μπορεί, ούτε και πρέπει, να επαφίεται στις γνώσεις που θα του προσφέρει η υπηρεσία μέσα από οργανωμένες δομές όπως είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση, αλλά οφείλει να αναζητήσει και μόνος του την αυτοβελτίωση ώστε να επικαιροποιήσει τις γνώσεις του. Η πρόσβαση σε τράπεζες πληροφοριών που του προσφέρει το Διαδίκτυο μπορούν να ικανοποιήσουν τη φιλομάθεια και τη δημιουργική περιέργεια που αναμφισβήτητα διακατέχουν την πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η διαχείριση των νέων γνώσεων και των νέων τεχνολογιών με δημιουργικό τρόπο, στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Φασούλης, 2001).

#### **ζ. Αμοιβές, αναγνώριση και μέτρηση της αποτελεσματικότητας**



Ο χώρος των επιχειρήσεων έχει «δανείσει» πολλούς και διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης και δομής στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά η παροχή κινήτρων δεν αποτελεί ένα από τα σημεία που θα μπορούσε να μιμηθεί η εκπαίδευση από τον χώρο των επιχειρήσεων. Η συμμετοχή των εργαζομένων στα κέρδη αποτελεί μια προσφιλή τακτική παροχής κινήτρων των επιχειρήσεων στους εργαζομένους τους, με σκοπό να τους παρακινήσει να εργάζονται σκληρότερα. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να προσφέρει κέρδη με τη στενή έννοια του όρου. Τα κίνητρα που μπορούν να βελτιώσουν την παραγωγικότητα στην εκπαίδευση μπορούν να είναι είτε προαγωγών, είτε κοινωνικής αναγνώρισης. Οι υψηλότερες οικονομικές απολαβές παρακινούν μεν τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται περισσότερο, αλλά επειδή η ποσότητα δεν προεξοφλεί την ποιότητα δεν είναι σίγουρο ότι θα είναι και περισσότερο δημιουργικοί από πριν. Αντίθετα οι άυλες απολαβές μπορούν να οδηγήσουν σε ποιοτικότερο αποτέλεσμα και με μεγαλύτερη διάρκεια. Αναφερόμενοι σε άυλα κίνητρα μπορούμε να επισημάνουμε κίνητρα όπως : η εκτίμηση, η αγάπη, η κοινωνική αναγνώριση, η δικαιοσύνη και η βελτίωση της ποιότητας της εργασιακής ζωής.

Η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση αξιολογείται με τη μέτρηση επιμέρους τομέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως τέτοιους τομείς μπορούμε να αναφέρουμε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών μεθόδων, καθώς και των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η εκπαιδευτική ηγεσία προκειμένου να βελτιώσει το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας προχωρά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της συγκέντρωσης πληροφοριών σχετικά με τη διδασκαλία και τους εκπαιδευτικούς γενικότερα. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν αποτελεί μια στείρα διαδικασία με την έννοια ότι αποφέρει κάποια αποτελέσματα στην υπηρεσιακή κατάσταση του προσωπικού. Τέτοια αποτελέσματα μπορεί να είναι η μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση, η προαγωγή, η λήψη μέτρων για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε μια διαφορετική υπηρεσία. Η φιλοσοφία της

Δ.Ο.Π. δεν περιλαμβάνει ως αυτοσκοπό της αξιολόγησης την προαγωγή των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, στη φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. ενέχεται ως βασικότερος σκοπός της αξιολόγησης η μέτρηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης με κεντρικό σκοπό τη διασφάλιση της ολικής ποιότητας της εκπαίδευσης (Φασουλής,2001).

### Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η οποία στηρίζεται στην αρχή της συνεχούς βελτίωσης, είναι μια καινούρια φιλοσοφία διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο Ζαβλανός (2003:30) ορίζει τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ως την *«αμοιβαία συνεργασία όλων των ατόμων μέσα στον οργανισμό για την πραγματοποίηση των επιχειρηματικών διαδικασιών, ώστε να παραχθούν προϊόντα και υπηρεσίες που να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών»*. Στις εκπαιδευτικές μονάδες και τους οργανισμούς, η αντιστοιχία με τις επιχειρηματικές διαδικασίες βρίσκεται στις μαθησιακές ενέργειες για την προσφορά αγαθών και υπηρεσιών, οι οποίες διασφαλίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, καλλιεργούν την αγωγή και προωθούν την παιδεία και τον πολιτισμό. Όλα αυτά πραγματοποιούνται σε ένα κλίμα ελευθερίας, δημιουργίας και παιδαγωγικής, που ικανοποιεί γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Για να επιτευχθούν όσα αναφέραμε πιο πάνω, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας διέπεται από ένα σύνολο αρχών. Οι αρχές αυτές αναφέρονται στη συνεχή βελτίωση, στο ομαδικό πνεύμα συνεργασίας, στη συμμετοχή και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους, στην ενεργή συμμετοχή γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών σε κάθε παιδαγωγική διαδικασία, στην αξιοποίηση του δυναμικού των εκπαιδευτικών στο έπακρο αλλά και των γονέων, και τέλος, στην έντιμη επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών στην πορεία για συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής τους μονάδας.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας εισήγαγε μια ευρύτερη διάσταση στη διοικητική σκέψη.

Επομένως, οι θεωρίες διοίκησης διακρίνονται σε τρία κυρίαρχα μοντέλα: στη θεωρία της Κλασικής Περιόδου ή Scientific Management, στη θεωρία της Νεοκλασικής Περιόδου ή των Ανθρωπίνων Σχέσεων και στη θεωρία της Συστημικής Προσέγγισης ή General Systems Theory. Η διάκριση μεταξύ τους δεν είναι εφικτή ούτε χρονικά, ούτε με βάση το περιεχόμενο, καθώς η κάθε θεωρία αποτελεί εξέλιξη της προηγούμενης της. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994 : 87)

## **1.2 Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

### **1.2.1 Ορισμός του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος**

Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας αντανακλά το κοινωνικό-οικονομικό σύστημα που επικρατεί και ταυτόχρονα είναι η κύρια δύναμη που το συνεχίζει και το ανανεώνει (Πασιαρδής,2004:99). Η εκπαίδευση είναι χωρίς αμφιβολία το ισχυρότερο μέσο με το οποίο ασκείται κοινωνικός έλεγχος αλλά και μέσω του οποίου δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για κοινωνικές αλλαγές. Όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ταυτόχρονα και κοινωνικά συστήματα σε μικρογραφία. Ορισμένοι πιστεύουν ότι τα συστήματα αυτά είναι μηχανιστικά και άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι ζωντανό οργανισμοί που εξελίσσονται και προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες. Ανάλογα με το πώς βλέπει κανείς τα ιδρύματα είναι και οι πεποιθήσεις του για το πώς πρέπει να οργανωθούν και να διοικηθούν τα σχολεία. Υπάρχουν πολλές θεωρίες, οι οποίες διαμορφώθηκαν μέσα από έρευνες και πρακτική, που μας υποδεικνύουν διάφορα μοντέλα

οργάνωσης των σχολείων (Πασιαρδής,2004 : 37). Από τα πρώτα χρόνια του νεοελληνικού κράτους, η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης ακολούθησε πιστά τα βήματα οργάνωσης και διοίκησης του κράτους. Αποτέλεσμα της πορείας αυτής, δεδομένου ότι η οργάνωση και διοίκηση του κράτους βασίσθηκε στα Κεντρο-Ευρωπαϊκά πρότυπα οργάνωσης της κρατικής διοίκησης (Ναπολεόντειου Κράτους), υπήρξε ο σταθερός προσανατολισμός σε ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με ένα σχετικά μικρό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης. (Κουτούζης,2007). Σε μια τέτοια περίπτωση, η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών παίρνει έναν απλό διαχειριστικό/διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, όπου η κεντρική υπηρεσία- το υπουργείο- αποφασίζει για την λειτουργία του με αποτέλεσμα οι ενδιάμεσες εξουσίες να εκτελούν απλώς, χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. (Παπακωσαντίνου,1994:135). Σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα κατεξοχήν συγκεντρωτικό όπως το ελληνικό, τα σχολικά προγράμματα δεν ενσωματώνουν διαδικασίες όπως, η ανάμειξη σε επαγγελματικές δραστηριότητες, η έρευνα, ο πειραματισμός σε νέες δραστηριότητες, η διαμόρφωση του προγράμματος, η επαγγελματική ενημέρωση (Βαρσαμίδου&Ρες,2007). Όπως επισημαίνουν οι Fullan και Hargreaves (Μαυρογιώργος, 1999α:148) «σε κάθε δημόσια εκπαιδευτική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν συνολική άποψη για το επάγγελμά τους, το σχολείο τους, τη δομή και την κουλτούρα του και να γίνουν επαγγελματίες που λαμβάνουν καθημερινά κρίσιμες αποφάσεις αναπτύσσοντας επαγγελματισμό αλληλεπίδρασης και συνεργασίας».

Κατά τον Weber το σχολείο αποτελεί μια μορφή γραφειοκρατικής οργάνωσης με όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γραφειοκρατίας. Πράγματι η οργανωτική δράση του σχολείου κατανέμεται μεταξύ των μελών του έτσι ώστε η αρχή της εξειδίκευσης των μελών του να τείνει να αποτελεί το βασικό διακριτικό γνώρισμα. Τα διδακτικά καθήκοντα και κάθε άλλη εκπαιδευτική δράση κατανέμεται μεταξύ του διδακτικού προσωπικού. Το χαρακτηριστικό αυτό δεν εφαρμόζεται μόνο στις σχολικές οργανώσεις, αλλά

και στις άλλες οργανώσεις των άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα γραφειοκρατικού μοντέλου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι το *ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*.

Για να δούμε τον βαθμό προσέγγισης και προσαρμογής του Βεμπεριανού μοντέλου στην σχολική οργάνωση που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητο πρώτα να εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά του, τα οποία είναι ο καταμερισμός της εργασίας και η εξειδίκευση, η ιεραρχία εξουσίας, το πλαίσιο των λειτουργικών κανόνων και κανονισμών, ο απρόσωπος προσανατολισμός και ο προσανατολισμός καριέρας. Τα χαρακτηριστικά αυτά, όπως προέβλεπε ο Weber, μπορούν να εξασφαλίσουν τάξη και προγνωστικότητα στις σχέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Αν για οποιοδήποτε λόγο ένα από τα χαρακτηριστικά αυτά οδηγηθεί στα άκρα ή παραβιαστεί τότε μπορεί εύκολα να καταρρεύσει ολόκληρο το διοικητικό σύστημα.

#### α) Καταμερισμός της εργασίας και εξειδίκευση.

Πρόκειται για την έκταση στην οποία το έργο της οργάνωσης διαχωρίζεται σε ξεχωριστές εργασίες που εκπληρώνονται από διαφορετικούς ανθρώπους. Ο καταμερισμός της εργασίας σε διακριτούς τομείς δημιουργεί εξειδίκευση, η οποία καθιστά ικανή την οργάνωση να απασχολεί άτομα με συγκεκριμένες ικανότητες, δεξιότητες και πείρα. Στα σχολεία, ο καταμερισμός της εργασίας αντιστοιχεί στον διαχωρισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης σε τέσσερα γενικά έργα (Μιχαλακόπουλος, 1987 : 165) : το έργο της διδασκαλίας, κοινωνικοποίησης και αξιολόγησης των μαθητών· το έργο της επιλογής και επιστημονικής – μεθοδολογικής οργάνωσης και υποστήριξης της σχολικής γνώσης· το έργο της διοίκησης και εποπτείας και το έργο της κοινωνικής υποστήριξης και υποβοήθησης. Το γενικότερο αυτό εκπαιδευτικό

έργο στον χώρο των σχολικών οργάνωσεων της χώρας μας υποδιαιρείται σε έργο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, σε επίπεδο σχολικής οργάνωσης είτε πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας, το έργο διακρίνεται ανάλογα με το μαθησιακό αντικείμενο σε μαθηματικά, φυσική, φιλολογία, χημεία κ.ά. με μεγαλύτερη βέβαια εξειδίκευση προσωπικού στα δευτεροβάθμια σχολεία. Έτσι, ο καταμερισμός και η εξειδίκευση εξασφαλίζει στο εκπαιδευτικό προσωπικό περισσότερη γνωστική συγκρότηση και δεξιότητες στην άσκηση του αντικειμένου του μέσα από τα οποία γίνεται αποδοτικότερος στην εργασία.

### β) Ιεραρχία εξουσίας.

Η ιεραρχία εξουσίας σημαίνει ότι οι θέσεις του οργανωτικού σχήματος τοποθετούνται σε μια ιεραρχική διάταξη σύμφωνα με την οποία οι κατώτερες θέσεις βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο και την επίβλεψη των ανωτέρων θέσεων (Weber, 1947:150). Το χαρακτηριστικό αυτό παρουσιάζεται σε όλη τη δόμηση του σχολικού συστήματος. Η ιεραρχική δομή των θέσεων υπάρχει σχεδόν σε όλες τις οργανωτικές περιοχές αρμοδιοτήτων του ελληνικού σχολικού συστήματος. Για παράδειγμα, στην οργανωτική περιοχή του σχολείου ο διευθυντής ασκεί έλεγχο και εποπτεία στο εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας του. Σε μια ενιαία μορφή του σχολικού συστήματος στην Ελλάδα, η εξουσία αυξάνει όσο κανείς ανεβαίνει την κλίμακα των οργανικών θέσεων (Μιχόπουλος, 1998 : 60-61).

### γ) Πλαίσιο λειτουργικών κανόνων.

Η γραφειοκρατική οργάνωση διέπεται από ένα σύστημα κανόνων και κανονισμών. Το σύστημα αυτό καλύπτει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που είναι σύμφυτα με κάθε οργανωτική θέση<sup>1</sup> και βοηθά να συντονίζονται οι δραστηριότητες στην ιεραρχία. Έτσι, τα γραφειοκρατικά καθήκοντα αποτελούν τυπική επανάληψη ενεργειών, που προσδιορίζεται ακριβώς από τους κανόνες για να εξασφαλιστεί η συνέχεια και η σταθερότητα στη δράση ανεξάρτητα από την εναλλαγή του προσωπικού (Μιχόπουλος, 1993 : 94). Στο χώρο της ελληνικής σχολικής οργάνωσης, αλλά και του ελληνικού σχολικού συστήματος ένα πλήθος εκπαιδευτικών διαδικασιών και πράξεων υπάγονται σε ένα ρυθμιστικό πλαίσιο. Η έναρξη και η λήξη της λειτουργίας των σχολείων, η διδασκαλία, οι εξετάσεις, η οργάνωση της σχολικής γνώσης, ο τρόπος μετάδοσης και γενικότερα οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των φορέων της εκπαίδευσης αποτελούν τυποποιημένες μορφές, που περιορίζουν την πρωτοβουλία και τον αυτοσχεδιασμό των εκπαιδευτικών. (Μιχόπουλος, 1998 : 139).

#### δ) Απρόσωπος προσανατολισμός.

Κατά τον Weber (1947:330) η εργασιακή ατμόσφαιρα μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης πρέπει να διασφαλίζει έναν απρόσωπο προσανατολισμό. Η απρόσωπη συμπεριφορά υιοθετείται για να εμποδίσει τα προσωπικά αισθήματα των μελών της οργάνωσης από το να διαστρεβλώσουν την λογική τους κρίση στην εκτέλεση των καθηκόντων τους. Στο σχολείο, η άσκηση των εκπαιδευτικών καθηκόντων γίνεται στην βάση του λογικού συλλογισμού ότι όλοι οι μαθητές είναι ίσοι απέναντι σε αυτό. Μάλιστα, η αρχή

---

<sup>1</sup> Με τον όρο «οργανωτικής θέσης» στα πλαίσια μια γραφειοκρατικής οργάνωσης εννοείται η θέση στην γραφειοκρατική πυραμίδα, η οποία έχει συγκεκριμένες και δεδομένες γραφειοκρατικές αρμοδιότητες.

της ομοιόμορφης κατάρτισης των μαθητών, που διακρίνει το σχολικό μας σύστημα, αποτελεί τη βάση για την προσφοράς ίσων ευκαιριών μόρφωσης και οδηγεί σε μια μορφή τέτοιου προσανατολισμού των εκπαιδευτικών καθηκόντων.

#### ε) Προσανατολισμός καριέρας.

Η ύπαρξη προσόντων και ικανοτήτων δημιουργεί σε πολλούς εργαζόμενους τις προϋποθέσεις για απασχόληση σε μια δουλειά γραφείου. Έτσι, η αναρρίχηση του ατόμου σε υψηλότερη θέση στην ιεραρχία διασφαλίζεται ότι γίνεται αξιοκρατικά. Ο Weber, επισημαίνει την ύπαρξη ενός συστήματος προαγωγής σύμφωνα με την προϋπηρεσία, τα επιτεύγματα ή και τα δυο. Χαρακτηριστικά όπως τα παραπάνω που αναφέραμε εκτιμώνται ως θεμελιακής σημασίας τόσο για τις συνθήκες εργασίας στη σχολική οργάνωση όσο και για την ανάπτυξη δίκαιων τρόπων ηγεσίας (ΟΟΣΑ, ΕΕ, 2004:7-8).

Συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι και το ελληνικό, αποσύρουν από τα σχολικά τους προγράμματα διαδικασίες όπως η ανάμειξη σε επαγγελματικές δραστηριότητες, η έρευνα, ο πειραματισμός σε νέες δραστηριότητες, η διαμόρφωση του προγράμματος, η επαγγελματική ενημέρωση. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν πλαίσια δεδομένων παραδοχών, τα οποία προσφέρουν τάξη και συνέχεια στο έργο τους και τους επιτρέπουν ν' ανταποκρίνονται στις καθημερινές απαιτήσεις που τους πιέζουν και να επιβιώνουν (Μαυρογιώργος, 1999β :142).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσανατολίζεται στην επίλυση των προβληματικών καταστάσεων και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, χωρίς όμως παράλληλα να προχωρήσει στην αλλαγή του πλαισίου των δεδομένων παραδοχών των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη πως το περιβάλλον μέσα στο οποίο υπάρχει και λειτουργεί ο οργανισμός διαμορφώνει



και τους ανάλογους στρατηγικούς στόχους, αντιλαμβανόμαστε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατεξοχήν συγκεντρωτικό, επιτρέπει ελάχιστα περιθώρια στρατηγικού προγραμματισμού. Οι περιορισμοί που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα αφήνουν ελάχιστα περιθώρια στα δημόσια σχολεία να υλοποιήσουν τους στρατηγικούς τους στόχους. Όπως καταλαβαίνουμε η αυτονομία του δημόσιου σχολείου στην πραγματοποίηση της διαδικασίας του στρατηγικού προγραμματισμού είναι πολύ περιορισμένη. Οι στρατηγιές που αφορούν τους μακροχρόνιους στόχους συλλαμβάνονται και εφαρμόζονται από τα υψηλότερα επίπεδα διοικητικής ιεραρχίας. Τα δημόσια σχολεία στην Ελλάδα δεν έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν στρατηγιές ανάλογες με τις ανάγκες που αντιλαμβάνονται πως πρέπει να εφαρμοστούν στη σχολική τους μονάδα. Τα σχολεία καλούνται να πραγματοποιήσουν τους σκοπούς που έχουν τεθεί από υψηλότερα επίπεδα διοικητικής ιεραρχίας μέσα από μια σειρά τυποποιημένων διαδικασιών.

Στο *μακρο – επίπεδο* της εκπαίδευσης : το Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική και κατανέμει κονδύλια και αρμοδιότητες στις επιμέρους βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αντίθετα στο *μικρο - επίπεδο* της σχολικής μονάδας ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί καταρτίζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα και γενικά προγραμματίζουν κάθε ενέργεια που σχετίζεται με την οργάνωση και την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαϊτης, 2008:81).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το γραφειοκρατικό μοντέλο είναι το κατεξοχήν μοντέλο που ρυθμίζει τη δομή και οργάνωση των σχολείων. Ασκήθηκαν πολλές κριτικές, μεταξύ των οποίων αρκετές είναι και ελληνικές, για το κατά πόσο το γραφειοκρατικό μοντέλο συμβάλει στην αποτελεσματική διαχείριση του σχολείου. Σύμφωνα με τις παραπάνω κριτικές το γραφειοκρατικό μοντέλο αγνοεί τους κοινωνικούς, ψυχολογικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες και επικεντρώνει το ενδιαφέρον στη δόμηση της εξουσίας μέσα στην οργάνωση του σχολείου (Ζαβλανός, 1984). Η έμφαση που

δίνει το γραφειοκρατικό μοντέλο στην τυπική κατανομή της εξουσίας μας αφήνει απροετοίμαστους για πολλά από τα συμβάντα των δημοσίων σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές επιζητούν και διαμορφώνουν ανεπίσημα ορισμένους τύπους εξουσίας (Lortie, 1964:519). Η ανάγκη του εκπαιδευτικού για επαγγελματική ανεξαρτησία δημιουργεί το υπόβαθρο που τον οδηγεί στη διαμόρφωση ενός τέτοιου τύπου εξουσίας. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις όπου καταστρατηγείται η επαγγελματική ανεξαρτησία στην εκπαιδευτική πράξη, είναι επόμενο να δημιουργείται προστριβή μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και των ανωτέρων τους. Οι εκπαιδευτικοί από τη μία σαν επαγγελματίες πιστεύουν σε ένα πλέγμα τυπικών αρχών που είναι αντιπροσωπευτικές του επαγγέλματός τους και από την άλλη τα όργανα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας όπως και οι διευθυντές είναι αυστηρά προσηλωμένοι στους γραφειοκρατικούς κανόνες της σχολικής οργάνωσης.

### **1.2.2. Τρόπος επιλογής των διευθυντών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Το πρώτο μεταπολιτευτικό κείμενο που προσδιορίζει τις υπηρεσιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών είναι ο νόμος 1566/1985. Στο άρθρο 11 του παραπάνω νόμου αναφέρεται ότι *«για την επιλογή των διευθυντών, υποδιευθυντών, το οικείο περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο κρίνει έως το τέλος Φεβρουαρίου κάθε δεύτερου έτους τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του που έχουν τα προσόντα για τις παραπάνω θέσεις...»* (Ν. 1566/1985). Δεν έχουν όλες οι ειδικότητες εκπαιδευτικών το δικαίωμα να αναλάβουν τη διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας, παρά μόνο εκπαιδευτικοί των κλάδων ΑΤ1 έως ΑΤ11, ΑΤ15 και ΑΤ16 με βαθμό Α'. Το οικείο περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο κρίνει τους

εκπαιδευτικούς που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα και συντάσσει πίνακες υποψηφίων. Κατά τη σύνταξη των πινάκων αυτών εκτιμάται η υπηρεσιακή κατάρτιση των υποψηφίων, η γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, η ικανότητά τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, η κοινωνική προσφορά και η προσωπικότητά τους, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση, καθώς και η αξιολογή συγγραφική εργασία. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι διευθυντές σύμφωνα με το Ν.1566/1985 επιλέγονται κυρίως βάσει υποκειμενικών κριτηρίων.

Μόλις το 2006 θεσπίζονται αντικειμενικά κριτήρια μοριοδότησης για την επιλογή των διευθυντών. Σύμφωνα με το νόμο 3467/2006 η επιλογή και η τοποθέτηση των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης γίνεται για τετραετή θητεία. Αφού καταρτιστούν οι απαραίτητοι πίνακες από τα οικεία περιφερειακά υπερησιακά συμβούλια, προχωρούν στην επιλογή των διευθυντών. Υποψήφιοι για τις διευθυντικές θέσεις μπορούν πλέον να είναι οι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων. Τα κριτήρια επιλογής τους αποτελούν η υπηρεσιακή κατάσταση-διδασκτική εμπειρία, η επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, η προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η οποία εκτιμάται κατόπιν συνέντευξης και τέλος η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα από ένα σύστημα αριθμητικής αποτίμησης τόσο των αξιολογικών κριτηρίων όσο και των επιμέρους στοιχείων πραγματοποιείται η επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων. Παρατηρείται, λοιπόν, μια τάση για πιο αντικειμενική επιλογή των διευθυντών, καθώς το κάθε προσόν αποτιμάται αριθμητικά. Επιλέγεται ο υποψήφιος που έχει συγκεντρώσει τις περισσότερες μονάδες, και όχι κάποιος ο οποίος τυγχάνει ευνοϊκής συμπεριφοράς από τους ανθρώπους που επιλέγουν.

Τα αντικειμενικά αυτά κριτήρια συστηματοποιούνται περισσότερο με το Ν. 3848 /2010, παρά την παρουσία της προσωπικής συνέντευξης, η οποία ενδέχεται να αφήσει περιθώρια διαβλητότητας στην επιλογή διευθυντών.

Πολλές φορές στο παρελθόν έχουν γίνει προσπάθειες για αναδόμηση και αναπροσαρμογή του ισχύοντος συστήματος επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την επιλογή διευθυντών με αντικειμενικότερα προσόντα κοινής αποδοχής. Είναι, ωστόσο, άραγε οι συνδικαλιστές διατεθειμένοι να αποτάξουν από πάνω τους την εξουσία να μπορούν να εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς, σε διάφορα θέματα, και να χάσουν την κομματική τους πελατεία; Μια από τις βασικές τους δυνατότητες είναι η συμβολή τους στην επιλογή διευθυντών. Ας ανατρέξουμε στα συστήματα επιλογής της τελευταίας δεκαετίας.

Οι κρίσεις Διευθυντών του Αύγουστο του 2002, πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 25 / 2002 (Φ.Ε.Κ. 20 τ. Α' / 7-2-2002) με θέμα : *«Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών»*. Η ιστορική ανασκόπηση των ανάλογων νομοθετημάτων έχει να επιδείξει ότι κάθε φορά με την αλλαγή του κόμματος που έρχεται στην εξουσία, αλλά ακόμη και με την αλλαγή του υπουργού Παιδείας, η νέα πολιτική ηγεσία αναπροσδιορίζει τα προσόντα και τα κριτήρια επιλογής των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης. Ο λόγος είναι προφανής. Η νεοεκλεγείσα κυβέρνηση επιδιώκει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής της πολιτικής.

Έτσι, σύμφωνα με το Π.Δ. 25 / 2002 δίνεται η δυνατότητα και σε νέους εκπαιδευτικούς χωρίς πολλά χρόνια υπηρεσίας να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις, καθώς μειώνεται η απαιτούμενη προϋπηρεσία από τα δώδεκα έτη που απαιτούσε το προηγούμενο Π.Δ. 398/1995, στα οκτώ έτη σύμφωνα με το Π.Δ. 25 / 2002. Επίσης μία άλλη μεγάλη τομή του Π.Δ. 25 / 2002, είναι η ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνεται στα μοριοδοτούμενα κριτήρια επιλογής στην «επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία», όπως κατά λέξη οριζόταν, με κριτήρια όπως το διδακτορικό δίπλωμα, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η γνώση ξένων γλωσσών, η πιστοποιημένη γνώση των Νέων

Τεχνολογιών, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα τη διοικητική και εκπαιδευτική εμπειρία.

Παρά την προμοδότηση των παραπάνω παιδαγωγικών κι επιστημονικών κριτηρίων, καταλυτικό ρόλο για την επιλογή του διευθυντή παίζει η επίδοση του υποψηφίου στη συνέντευξη ενώπιον του Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.). Η μοριοδότηση της συνέντευξης μπορεί να υπερβεί κατά πολύ τα μετρήσιμα μόρια της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης και την υπηρεσιακή του κατάσταση.

Αξιοσημείωτο είναι να αναφέρουμε ότι στη σύνθεση του Υπηρεσιακού Συμβουλίου συμμετείχε κι ένας Σχολικός Σύμβουλος της οικείας βαθμίδας, στην προσπάθεια επίδειξης ουσιαστικότερης, με την έννοια της πιο εμπειριστατωμένης, κρίσης της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης του υποψηφίου.

Από τα παραπάνω εγείρεται το ερώτημα κατά πόσο ταυτίζεται ο διευθυντής που αναζητά η Πολιτεία, βάσει των προσόντων (job specification) που διαθέτει, με τις πολυδιάστατες απαιτήσεις του ρόλου όπως το σκιαγραφεί η Πολιτεία (job description). Και αυτό γίνεται ακόμα πιο σαφές με τον πρόσφατο Νόμο 3848 / 2010, όπου τα καθήκοντα του Διευθυντή γίνονται ακόμα απαιτητικότερα.

- Περιλαμβάνουν καθήκοντα *διοικητικά*, καθώς γίνεται αποκέντρωση της διοίκησης με την κατάργηση των κατά τόπων Γραφείων και την τήρηση των φακέλων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες από το Διευθυντή.
- Περιλαμβάνει καθήκοντα *αξιολογικά*, καθώς οι Διευθυντές καλούνται να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν.
- Περιλαμβάνουν καθήκοντα ενημέρωσης των *Νέων Τεχνολογιών*, καθώς ο Διευθυντής αφενός καλείται να ενημερώνεται για εγχειρίδια, διαταγές κ.ά.

Διαδικτυακά από την Υπηρεσία, και αφετέρου να χειρίζεται το Έπαφος για έκδοση πιστοποιητικών, βαθμολογιών χωρίς να υπάρχει απαραίτητα γραμματειακή υποστήριξη στη σχολική μονάδα.

- Περιλαμβάνουν καθήκοντα *παιδαγωγικά* αφού καλείται να συνεργαστεί με το σχολικό σύμβουλο για διοργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Στην προσπάθεια ολοκληρωμένης παιδαγωγικής και επιστημονικής συγκρότησης με το Ν. 3848 / 2010 δημιουργείται το *πιστοποιητικό καθοδηγητικής επάρκειας* το οποίο θεωρείται απαραίτητο για την επιλογή του υποψηφίου στη θέση του σχολικού συμβούλου. Ενώ για τη θέση του Διευθυντή Εκπαίδευσης, Προϊσταμένου Γραφείου, Προϊσταμένου ΚΕΔΔΥ, διευθυντή σχολικής μονάδας απαιτείται η κατοχή *πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας*. Τα παραπάνω πιστοποιητικά χορηγούνται ύστερα από παρακολούθηση ειδικού προγράμματος στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Στο νέο Νόμο θεωρείται προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή στις κρίσεις των Διευθυντών η κατοχή Πιστοποιητικού γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) επιπέδου 1. Βέβαια θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι μόνο στις κτίσεις στελεχών του 2011 δεν ήταν απαραίτητη η κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής ή διοικητικής επάρκειας για τη συμμετοχή του υποψηφίου στις κρίσεις.

Ωστόσο, στις πρόσφατες κρίσεις στελεχών της εκπαίδευσης τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών ανέφεραν παρατυπίες που πιθανόν οδήγησαν σε αδικίες κατά εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα παρακάτω:

- Προχώρησαν πρώτα σε κρίσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και στη συνέχεια σε κρίσεις των Συμβούλων, κατά παράβαση της κείμενης νομοθεσίας.
- Τα Συμβούλια Επιλογής απαρτιζόνταν, πέραν των αιρετών του κλάδου, από το Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ένα Σχολικό Σύμβουλο και άλλα τρία μέλη που ήταν Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και δεν

επεδίωκαν την επανάκρισή τους, ή απλούς καθηγητές. Τα Συμβούλια αυτά, τα οποία συνεδρίασαν εντός του μηνός Ιουλίου, έκριναν εν ενεργεία Προϊσταμένους Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι διεκδικούσαν θέσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, δεδομένης της πρόθεσης της πολιτικής ηγεσίας για κατάργηση των Γραφείων. Στην περίπτωση αυτή κατώτεροι έκριναν ανωτέρους τους, κατά παράβαση του δημοσιουπάλληλικού κώδικα. Η ίδια παρατυπία διαπράχθηκε στα Συμβούλια Επιλογής που είχαν ως μέλη τους απλούς καθηγητές, οι οποίοι έκριναν εν ενεργεία Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και Προϊσταμένους Γραφείων. Για να ήταν οι κρίσεις νόμιμες έπρεπε να γίνουν το μήνα Αύγουστο, γιατί η θητεία των Στελεχών της Εκπαίδευσης έληγε στις 31 Ιουλίου, και τα στελέχη της Εκπαίδευσης από 1η Αυγούστου θα ήταν απλοί καθηγητές.

- Προχώρησαν στη μοριοδότηση της Πιστοποίησης Ηλεκτρονικών Υπολογιστών επιπέδου Β' (χρήση Η/Υ στη διδασκαλία της εκπαίδευσης), παρά το γεγονός ότι τα σχετικά σεμινάρια και η Πιστοποίηση απευθύνονταν μόνο στους καθηγητές ΠΕ02 (Φιλολόγοι), ΠΕ03 (Μαθηματικοί) και ΠΕ04 (Φυσικοί). Οι υπόλοιποι συνάδελφοι δε μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα σχετικά σεμινάρια, γιατί αποκλείονταν από την Υπηρεσία. Η πριμοδότηση της Πιστοποίησης Η/Υ επιπέδου Β' είναι παράνομη και αντισυνταγματική, γιατί παραβιάζει τη συνταγματική αρχή της ισότητας των πολιτών.
- Πριμοδότησαν τους καθηγητές ΠΕ19 και ΠΕ20 (καθηγητές Πληροφορικής) με τα μόρια για την πιστοποίηση Η/Υ επιπέδου Β', παρά το γεγονός ότι η γνώση αυτή προέρχεται από το πτυχίο που χρησιμοποιήθηκε για το διορισμό τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτι που ρητά απαγορεύεται. Δεν έπραξαν όμως το ίδιο για τους καθηγητές ξένων γλωσσών (Αγγλικής, Γαλλικής, Γερμανικής), οι οποίοι δεν πριμοδοτήθηκαν για τη γνώση ξένης γλώσσας επιπέδου Γ1, γιατί αυτό

αποτελούσε προσόν διορισμού. Επίσης, δεν προιμοδοτήθηκαν οι καθηγητές Τεχνικών Ειδικοτήτων για το Παιδαγωγικό Πτυχίο της ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ, το οποίο πήραν υποχρεωτικά για να διοριστούν στην εκπαίδευση, αφού τα πανεπιστημιακά τμήματα ή τα ΤΕΙ στα οποία φοίτησαν δεν χαρακτηρίζονται «καθηγητικές σχολές». Και στην περίπτωση αυτή το παιδαγωγικό πτυχίο χαρακτηρίστηκε προσόν διορισμού. Η διακριτική μεταχείριση των καθηγητών ΠΕ19 και ΠΕ20 σαφέστατα αποτελεί παράνομη και αντισυνταγματική πράξη.

- Εξέδωσαν εγκυκλίους στη μέση της διαδικασίας, οι οποίες άλλαζαν ουσιωδώς τους όρους της διαδικασίας, κάτι που ρητά απαγορεύεται. Πιο χαρακτηριστική περίπτωση είναι η εγκύκλιος με την οποία απαγορευόταν σε αυτούς που θα καταλάβουν θέσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων να διεκδικήσουν θέσεις Σχολικών Συμβούλων, πράξη προφανέστατα παράνομη.

Οι παραπάνω πράξεις που ανασύραμε από τον ιστότοπο του esos ([http://www.esos.gr/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=13761:da-ke-de-ston-aera-oi-epiloges-dieithinton-sxoleion-periptoseis-paratipion](http://www.esos.gr/index.php?option=com_k2&view=item&id=13761:da-ke-de-ston-aera-oi-epiloges-dieithinton-sxoleion-periptoseis-paratipion))

(διαδικτυακής πύλης των εκπαιδευτικών) μπορεί να εκπροσωπούν συγκεκριμένο πολιτικό χώρο των εκπαιδευτικών αλλά παρουσιάζουν κιόλας συγκεκριμένα γεγονότα τα οποία αναδεικνύουν τρόπους με τους οποίους η πολιτική αλλά και οι πολιτικοί επηρεάζουν την επιλογή των στελεχών στην εκπαίδευση.

Από την άλλη μεριά οι συγχωνεύσεις των σχολείων ([http://www.doe.gr/index.php?categoryid=3&p2\\_articleid=7727](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=3&p2_articleid=7727)) και επομένως η μείωση των υπαρχόντων σχολείων (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) φωτίζει διαφορετικά την όλη διαδικασία.

Η εύρυθμη λειτουργία της εκπαίδευσης απαιτεί ξεκάθαρες διαδικασίες στην επιλογή στελεχών οι οποίες θα διασφαλίζουν τη νομιμότητα των διαδικασιών και την έλλειψη εξάρτησης και κηδεμονίας από συνδικαλιστικά όργανα με τον πιθανό κίνδυνο δημιουργίας υποχρεώσεων.



### 1.3. Αποτελεσματικότητα

#### 1.3.1 Ορισμοί

Η σχολική μονάδα, ως ανοικτό σύστημα αποτελείται από ποικίλα υποσυστήματα (π.χ. τυπική δομή του σχολείου, διδακτικοί χώροι, εκπαιδευτικοί, μαθητές, κ.α.), τα οποία πρέπει να επιτελούν αρμονικά και μεθοδικά τη λειτουργία τους, ώστε να υπάρξει μια αποτελεσματική σχολική μονάδα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000:14). Προκειμένου να κατανοήσουμε πλήρως τον όρο «αποτελεσματικότητα» παρατίθενται διάφοροι ορισμοί που συναντώνται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Γενικότερα, ο όρος «αποτελεσματικότητα» εκφράζει κάθε επίτευγμα ανθρώπινης δράσης. Ειδικότερα, στην οικονομία η αποτελεσματικότητα συνδέεται με την έννοια της αποδοτικότητας, δηλαδή της μετατροπής των εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό μικρότερες ποσότητες εισροών και με το λιγότερο κόστος (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 74). Ως «αποτελεσματικότητα» ορίζεται ο βαθμός στον οποίο η επιχείρηση ή ο οργανισμός πετυχαίνει τους στόχους της (Μπουραντάς, Βάθης, κ.α.,1999:22). Σε ότι αφορά την σχολική μονάδα, υπάρχουν πολλοί παράμετροι που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα. Ο Peter Mortimore (1991:215) υποστηρίζει ότι αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο του οποίου οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδοση από αυτή που προσδοκείται με βάση τα δεδομένα και τα τελικά αποτελέσματά του. Οι πρώτες έρευνες σχετικά με το θέμα της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση συστηματοποιήθηκαν μεθοδολογικά μετά το 1960 (Πασιαρδής, Πασιαρδή, 2000 : 17) και χρησιμοποιήθηκαν για τρεις σκοπούς:

- Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών.

- Για την εκπόνηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Για την αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 1989 : 1695).

Η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση έχει πολλές παραμέτρους. Εντούτοις, η σημερινή τάση είναι η αποτελεσματικότητα να συνδέεται όλο και περισσότερο με τις επιδόσεις. Οι εκθέσεις PISA και η μεθοδολογία τους είναι χαρακτηριστικές αυτής της τάσης. Στο πλαίσιο αυτό, ως «αποτελεσματικό σχολείο» κρίνεται το σχολείο εκείνο που οι μαθητές του επιτυγχάνουν υψηλή επίδοση στις εθνικές εξετάσεις ή στα σταθμισμένα τεστ των ερευνητών (Θεριανός, 2006 : 32-33).

Για την παρούσα εργασία, ο ορισμός που θα χρησιμοποιηθεί είναι αυτός που ορίζει την αποτελεσματικότητα ως τον βαθμό στον οποίο η επιχείρηση ή ο οργανισμός, στην περίπτωση μας το σχολείο, πετυχαίνει τους στόχους που έχει ή για τους οποίους έχει ιδρυθεί (Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος 2006: 272).

Η σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από ανθρώπους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές), οι οποίοι βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσα από ένα σύνολο κανόνων και αξιών. Το σχολείο έχει χαρακτηριστεί ως ένα ανοικτό σύστημα που δέχεται την επενέργεια του εξωτερικού περιβάλλοντος και με την σειρά του ασκεί πάνω σε αυτό τις δικές του επιδράσεις. Τα σχολεία διαφέρουν τόσο στη σύσταση του μαθητικού τους πληθυσμού όσο και στις αξίες της κοινότητας που είναι ενσωματωμένα (Π.Πασιαρδής – Γ.Πασιαρδή, 2000: σελ.19 ).

Όπως τονίζει και ο Γιότοβος (2003:195) «Πέρα από το ότι η διάκριση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία δεν μπορεί να είναι τόσο ξεκάθαρη όσο η διάκριση ανάμεσα στον κύριο και στον υπηρέτη, είναι γνωστό πως δεν αντιδρούν όλοι οι υπηρέτες με τον ίδιο τρόπο, ούτε όλοι οι κύριοι αντιδρούν στην προσφερόμενη υπηρεσία ομοιόμορφα. Η λεγόμενη σχετική αυτονομία

του σχολείου υπάρχει, όχι όμως ως ιδιαίτερο εσωτερικό γνώρισμα του σχολείου, αλλά ως ποιότητα της αλληλεπίδρασης σχολείου κοινωνίας».

Ένα άλλο γνώρισμα της σχολικής μονάδας ως ανοιχτού συστήματος είναι η επιδίωξη για την πραγμάτωση συγκεκριμένων στόχων μέσα από την εξειδίκευση του προσωπικού του σχολείου. Η έννοια της αποτελεσματικότητας και οι έννοιες της ποιότητας και της αποδοτικότητας είναι κύριες έννοιες στα ανοιχτά συστήματα. Η ποιότητα σημαίνει την εσωτερική κατάσταση κάποιου, την ιδιότητα και την αξία του (Μιχόπουλος, 1998: 90) ενώ η αποδοτικότητα αναφέρεται στον ορθότερο και οικονομικότερο μετασχηματισμό των εισροών σε εκροές (Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη – Χ. Λαμπρόπουλος, 2006:79). Η οργανωτική αποτελεσματικότητα ορίζεται σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού με την όσο το δυνατό λιγότερη σπατάλη πόρων. Οι στόχοι διακρίνονται σε επίσημους – έτσι όπως διατυπώνονται από την ηγεσία του οργανισμού – και σε λειτουργικούς, οι οποίοι αποτελούν τους πραγματικούς στόχους ενός οργανισμού, έτσι όπως υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής & Πασιαρδή 2000: 15).

### **1.3.2. Μοντέλα Σχολικής Αποτελεσματικότητας**

#### **1. Μοντέλο ανθρώπινων πόρων.**

Το μοντέλο των ανθρώπινων πόρων επικεντρώνει το ενδιαφέρον όλης της σχολικής κοινότητας στην ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το εκπαιδευτικό έργο που παράγει. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός κρίνεται από την παραγωγικότητα – αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Πρωταγωνιστής

και καθοριστικός συντελεστής της αποτελεσματικής διδασκαλίας που ρυθμίζει τις απαραίτητες συνθήκες της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας προορίζεται ο εκπαιδευτικός (Scheerens, 2001: 378). Ενδεικτικά αναφέρουμε:

α) Την ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την άμεση ανατροφοδότηση (feedback) που του παρέχουν οι μαθητές με την βελτίωση της επίδοσής τους και το υπάρχον σχολικό κλίμα. Με το μηχανισμό της επανατροφοδότησης η σχολική μονάδα καταφέρνει να βελτιώνει τις εισροές και τις διαδικασίες και να διορθώνει τα οργανωτικά και λειτουργικά της λάθη (Ζαβλάνος, 2003:122).

β) Η αξιοποίηση ίσων ευκαιριών για μάθηση προς όλους τους μαθητές, η επιβράβευση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών και η υποστήριξη της μάθησης μέσα από συνεχείς ανατροφοδοτήσεις (Visscher & Coe, 2003: 332).

Συμπερασματικά, το ευχάριστο σχολικό κλίμα προωθεί και παρωθεί ταυτόχρονα τις δασκαλομαθητικές και διαμαθητικές σχέσεις, ενθαρρύνοντας με αυτό τον τρόπο την ποιοτική βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

## 2. Μοντέλο ανοιχτών συστημάτων

Το μοντέλο ανοιχτών συστημάτων θεωρεί ότι στο επίκεντρο βρίσκεται η σχολική μονάδα καθώς και οι προσπάθειες που καταβάλλει προκειμένου να καταφέρει να ανταποκρίνεται στις διαρκώς αυξανόμενες κοινωνικές απαιτήσεις, με την κατάκτηση της ικανότητάς της να αυτοανανεώνεται μέσω αυτών των διαδικασιών (Hall, 1999:30). Ενδεικτικά αναφέρουμε: α) Ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας της σχολικής μονάδας με την οικογένεια και ευρύτερα με την κοινωνία (Πασιαρδής, 2004 : 88). β) Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μέσα στην τάξη προκειμένου να μπορούν οι μαθητές αβίαστα να απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς για βοήθεια στη μαθησιακή διαδικασία (Πασιαρδής, 2004 : 89) .

### 3) Μοντέλο εσωτερικής διεργασίας

Η μορφή και η δομή του σχολικού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται σε κάθε σχολική μονάδα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης της σχολικής αποτελεσματικότητας (Πασιαρδή, 2001). Ενδεικτικοί παράμετροι είναι οι παρακάτω:

α) Ο ρόλος της διοίκησης και ειδικότερα της διεύθυνσης του σχολείου στη διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος το οποίο θα ευνοεί πρωτοβουλίες, συνεργασίες και επικοινωνία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού (Πασιαρδής, 1993 : 6).

β) Το σχολικό κλίμα που επικρατεί γενικότερα στο σχολείο και ειδικότερα η ατμόσφαιρα της τάξης (Πασιαρδή, 2001 : 35).

Η ύπαρξη των μοντέλων αυτών δε λειτουργεί ως πανάκεια της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας. Απαιτείται η ύπαρξη συνδυαστικών ενεργειών και εφαρμογών των μοντέλων καθώς και η σαφής τροποποίηση της εκπαιδευτικής νοοτροπίας που χαρακτηρίζει το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα. Χρειάζεται, λοιπόν, να γίνουν αλλαγές και στη δομή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί πως το κατά πόσο ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, εξαρτάται και από το μοντέλο οργάνωσης της διοίκησης που ακολουθεί. Επιγραμματικά τα μοντέλα οργάνωσης- διοίκησης είναι τα εξής:

- Συγκεντρωτικό – γραφειοκρατικό αυταρχικό σύστημα διοίκησης όπου τον κυρίαρχο ρόλο παίζει το κράτος ενώ οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία αποδέχονται την πολιτική αυτή.

- Το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης, με τη μεταφορά όλων των αρμοδιοτήτων λήψης απόφασης στην περιφερειακή κοινωνία, όπου τον κυρίαρχο ρόλο παίζει βεβαίως το κράτος αλλά και οι γονείς με παραχώρηση αυτοτέλειας στις εκπαιδευτικές μονάδες.
- Στην τοπική ρύθμιση σύμφωνα με την οποία παραχωρείται πλήρης αυτοτέλεια στην εκπαιδευτική μονάδα και τον κυρίαρχο ρόλο στη διοίκηση παίζουν ο δήμος/κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς.
- Σε διοικητικά αποσυγκεντρωμένο και πολιτικά αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης το οποίο αποτελεί ένα ενδιάμεσο σύστημα σε σχέση με τα δύο πρώτα και σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελεί το ενδιάμεσο στάδιο της πορείας από την συγκέντρωση προς την αποκέντρωση (Απόσπασμα από το 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο στη Διοίκηση Α' Βαθμιας και Β' Βαθμιας Εκπαίδευσης, με θέμα «Κράτος και Αποκέντρωση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων»).

### 1.3.3. Παράγοντες της αποτελεσματικότητας

Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί για να αποσαφηνιστεί ο όρος αποτελεσματικότητα. Η πιο ευρέως αποδεκτή έρευνα, που έγινε στις Η.Π.Α. το 1966, ήταν του James Coleman και των συνεργατών του για την «Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες», η οποία αποτέλεσε έναυσμα νέων εργασιών για την αποτελεσματικότητα του σχολείου από τους Brookover (1979) και Edmonds (1979), καθώς και για πολλούς άλλους τη δεκαετία του 1980.

Κοινός παρανομαστής των ερευνών αυτών είναι η άποψη ότι ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα (Πασιαρδής,2004).

Σήμερα η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν οριοθετείται στο ερώτημα του αν το σχολείο μπορεί να επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, μια και αποδέχεται ότι μπορεί (Παμουκτσόγλου,2001:82-83).Το μεγαλύτερο όμως θέμα που τίθεται είναι ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον εν λόγω βαθμό επίτευξης των στόχων της οργάνωσης. Με άλλα λόγια, ποια είναι η φύση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα;

Σε μια επιχείρηση ή σε έναν κερδοσκοπικό οργανισμό οποιασδήποτε φύσεως αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας επιτυγχάνεται με την καλύτερη οργάνωση της, την βελτίωση του γνωσιολογικού επιπέδου των εργαζομένων της και βέβαια με τα κατάλληλα κίνητρα προς τους εργαζόμενους. Ισχυρά κίνητρα μπορούν να περιλαμβάνουν, πρόσθετες αμοιβές, οικονομικά βραβεία επίτευξης στόχων, συμμετοχή στα κέρδη της οργάνωσης, έπαινοι, βραβεία αναγνώρισης προσπαθειών, σχεδιασμός των θέσεων εργασίας με τέτοιο τρόπο ώστε να μειώνεται η ρουτίνα και η μονοτονία, συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων, ανάθεση δελεαστικών στόχων στους εργαζόμενους και κοινωνικές δραστηριότητες ( Μπουραντάς, Βάθης κ.α., 1999:23 ).

Αναμενόμενο είναι ότι τα περισσότερα από τα προαναφερθέντα κίνητρα δεν έχουν εφαρμογή στον τομέα της εκπαίδευσης για ευνόητους λόγους. Με προσεκτική μελέτη όμως ερευνών που διενεργούνται σε παγκόσμια κλίμακα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα στο περιβάλλον του σχολείου, παρατηρείται ότι μια σειρά ενδοσχολικών παραγόντων συμβάλλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τους ενδοσχολικούς αυτούς παράγοντες καθόρισε η Πασιαρδή, μέσα από το βιβλίο της, *Το Σχολικό Κλίμα*.

● Εκπαιδευτική ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου:

Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς και την προώθηση και επίτευξη των στόχων της τόσο σε επίπεδο γνώσης όσο και σε επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των μελών της μονάδας. Κύριο μέλημά του αποτελεί η συλλογική εργασία του διδακτικού προσωπικού, με άμεσο σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών και τη βελτίωση των προγραμμάτων της σχολικής μονάδας. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί το κύριο ενδιαφέρον-καθήκον του. Ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας ασκεί ηγετικό ρόλο και με τη συμπεριφορά και δράση του επικοινωνεί και συνεργάζεται με όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού μεταδίδοντας με δυναμικό τρόπο την αποστολή του σχολείου στην οποία παρουσιάζεται το όραμά του (Πασιαρδή, 2001:22). Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, αποτελεί η αμφίδρομη επικοινωνία σε μια σχολική μονάδα, η οποία κατά κύριο λόγο εξαρτάται από το διευθυντή (Πασιαρδή, 2001:47).

Σύμφωνα με τον Καμπουρίδη (2002:14) το εκπαιδευτικό σύστημα αναμένει από τον αποτελεσματικό διευθυντή να συνενώνει τόσο τους ανθρώπινους όσο και τους υλικούς πόρους του σχολείου για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, με το να συγκρατεί τον οργανισμό ενωμένο. Να διευκολύνει την προσαρμογή του οργανισμού στις αλλαγές, είτε αυτές προκύπτουν από το εσωτερικό του σχολείου είτε επιβάλλονται από το περιβάλλον. Να συντηρεί και να βελτιώνει τους ανθρώπινους και τους υλικούς πόρους. Ο διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός οφείλει να κατανοεί τις διαφορετικές συμπεριφορές των ατόμων στο χώρο του σχολείου και να χρησιμοποιεί τη γνώση του για να επηρεάσει ή να καθοδηγήσει τα άτομα ή τις ομάδες προς την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου.

Η αποτελεσματική ηγεσία δε στηρίζεται ούτε αποκλειστικά στην εξουσία που απορρέει από τη θέση των διευθυντών ούτε στον εξαναγκασμό των εκπαιδευτικών. Για να επιτευχθεί η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων σε μια



σχολική μονάδα ο διευθυντής λειτουργεί εξισορροπητικά , χωρίς να κάνει κατάχρηση της εξουσίας που πηγάζει από την ιεραρχική του θέση. Δε λειτουργεί αυταρχικά θέλοντας να επιβάλλει τις απόψεις του, αλλά μέσω του διαλόγου και της πειθούς προάγεται η συνεργασία και λειτουργούν όλοι με γνώμονα το κοινό συμφέρον. Η αποτελεσματική ηγεσία συνίσταται τόσο στην ικανότητα του διευθυντή να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι υποκινούνται διαφορετικά σε διαφορετικές περιπτώσεις/καταστάσεις, όσο και στην ικανότητά του να επιλύει προβλήματα που τυχόν προκύπτουν και να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για υποκίνηση. Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι αναγκαίο να εμπνέει και να εμπυχώνει τα μέλη της οργάνωσης του, ώστε όλοι να λειτουργούν στο μέγιστο των ικανοτήτων τους.(Σαίτης,2005:239).

#### ● Έμφαση στη σχολική διδασκαλία:

Οι στόχοι και οι σκοποί της διδασκαλίας σε συνάρτηση με τον εκμεταλλεύσιμο διδακτικό χρόνο θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι και σαφείς, για να συντελεστεί το επιθυμητό διδακτικό αποτέλεσμα όπως προκύπτει μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή. Έχει ιδιαίτερη σημασία ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μειώσουν μέσω της σχολικής διδασκαλίας και της μάθησης, τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές των μαθητών τους, καθώς και να αμβλύνουν τις αντιθέσεις οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με τους ιδιαίτερους πολιτισμικούς παράγοντες μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών αποτελεί κύριο μέλημα όλου του προσωπικού του σχολείου. Η διδασκαλία είναι προσανατολισμένη στους μαθητές παρά στις ανάγκες των διδασκόντων, ενώ η απώλεια χρόνου αποφεύγεται λόγω της οργάνωσης που υπάρχει. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους εφόσον χρησιμοποιούν ποικίλα υλικά,

βιβλία και διδακτικές μεθοδολογίες. Το υψηλό επίπεδο της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών εκφράζει τη μαθητοκεντρική φύση του προγράμματος και δημιουργεί μια ατμόσφαιρα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004 : 112-113).

● Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές:

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν, ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές, εάν βοηθηθούν από τους ίδιους ανάλογα με τις ικανότητές τους. Η διδασκαλία, σύμφωνα με τον Knowles (1975, όπ. αν. στο Πασιαρδής, 2004:113), είναι σίγουρα πιο αποτελεσματική, όταν είναι μαθητοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική. Ο μαθητής αποτελεί το κέντρο της διδασκαλίας, ενώ ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει διαφορετικούς ρόλους προκειμένου να εξασφαλίσει εκείνο το κλίμα μέσα στην τάξη το οποίο θα οδηγήσει σε μάθηση. Ο χώρος της τάξης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές αποτελεί χώρο πρόκλησης, όπου η πρόοδος και η εξέλιξη διαρκώς ενισχύονται (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000:22). Η επίδοση των μαθητών παρακολουθείται ανελλιπώς, ώστε και οι μαθητές και οι γονείς να γνωρίζουν αν πραγματοποιείται επιτυχής μάθηση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει την πεποίθηση στους μαθητές ότι όλοι τους μπορούν να επιτύχουν την βελτίωση του επιπέδου αλφαριθμητισμού τους, με το να εντοπίζει και να εστιάζει την προσοχή του στις ικανότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές προκειμένου να πετύχουν την πρόοδο στην παιδεία. Όλα τα παραπάνω βέβαια είναι λογικό πως θα επιτευχθούν μόνο με μια σταθερή και διαφανή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

● Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών:

Αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής διδασκαλίας αποτελεί η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα μέσα ανατροφοδότησης του

σχολικού συστήματος. Είναι ο μηχανισμός μέσα από τον οποίο οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και γενικά το σχολείο πληροφορείται για την επιτυχία ή μη της επίτευξης των στόχων του τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι η λειτουργία της συνδέεται με αρνητικά ή θετικά επακόλουθα για το ίδιο το άτομο αλλά και για το στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ο μαθητής από την πρώτη μέρα του σχολείου έρχεται αντιμέτωπος με την απαίτηση του σχολείου για επίδοση, να αποδεικνύει δηλαδή αυτά που έμαθε (Κωνσταντίνου,2002).

Στα αποτελεσματικά σχολεία ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν προκαθορίσει μια σαφήνεια τις πληροφορίες που οφείλουν να συλλέξουν για να αξιολογήσουν τον κάθε μαθητή με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο σε μία μέθοδο, αλλά καλύπτει ένα φάσμα μεθόδων (όπως γραπτά διαγωνίσματα, προφορικές εργασίες, παρουσιάσεις, δημιουργικές εργασίες,κ.α.), ώστε να παρέχει αντικειμενικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα αυτά εν συνεχεία αξιοποιούνται για την περαιτέρω βελτίωση της κάθε σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004).

- Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο:

Η ενεργή και χωρίς περιορισμούς συμμετοχή των γονιών στα σχολικά δράματα προάγει τη διαδικασία μάθησης, μειώνει τα προβλήματα επικοινωνίας και συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας της βοήθειας που παρέχουν στα παιδιά τους.

Σύμφωνα με τον σχολικό κανονισμό οι γονείς και οι κηδεμόνες εγγράφουν το μαθητή στο σχολείο, επικοινωνούν συχνά με το Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της τάξης, παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη φοίτηση, το ήθος και τη σχολική επίδοση και ενημερώνουν υπεύθυνα το σχολείο για όλα τα ζητήματα τα οποία σχετίζονται με το μαθητή και επηρεάζουν τη συμπεριφορά

του στο σχολείο. Κάθε φορά που δημιουργείται ένα θέμα το οποίο σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο μαθητή και πρόκειται να απασχολήσει το σχολείο, ο πρώτος που πρέπει να ενημερωθεί σχετικά είναι ο Γονέας - Κηδεμόνας, ο οποίος με τη σειρά του θα πρέπει να συνεργαστεί με το σχολείο. Για τη συμμετοχή του μαθητή σε ορισμένες σχολικές εκδηλώσεις είναι απαραίτητο να υπάρχει έγκριση του κηδεμόνα, όπως ορίζεται από την κείμενη νομοθεσία.

Κάθε αποτελεσματική σχολική μονάδα οφείλει να εξασφαλίζει αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς, ενημερώνοντάς τους για τους στόχους που τέθηκαν, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και την πρόοδό τους (Πασιαρδής&Πασιαρδή,2000:28). Η σωστή επικοινωνία με τους γονείς αποτελεί κύριο μέλημα του διευθυντή. Γονείς, σχολείο και εν συνεχεία η τοπική κοινωνία κρίνεται απαραίτητο να συνεργάζονται για την προαγωγή του σχολικού έργου. Αυτή η συνεργασία εμπεριέχει σημαντική ευθύνη και πρέπει να γίνεται με προσοχή. Ένα ανοιχτό δημοκρατικό σχολείο έχει ανάγκη από την σύμπραξη όλων αυτών, για να επιτύχει την αποστολή του.

- Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα:

Η κάθε σχολική μονάδα γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τις πραγματικές της ανάγκες και συνεπώς αξιοποιεί τον προϋπολογισμό ευέλικτα και δημιουργικά. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η αποκέντρωση , υπάρχει ευελιξία και δίνεται έμφαση στις πραγματικές παρά στις ενδεχομένως εικονικές ανάγκες των μαθητών. (Πασιαρδής, 2004:118). Πρόκειται ουσιαστικά για την σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων και τη δυνατότητα άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής .

Στο ελληνικό ιεραρχικά δομημένο σύστημα, η εκπαιδευτική μονάδα βρίσκεται στη βάση της ιεραρχίας και έχει αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες των αποφάσεων που λαμβάνονται κεντρικά. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:137). Ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας στερεί από την εκπαιδευτική μονάδα τη δυνατότητα να εξυπηρετεί, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τις ανάγκες και τους σκοπούς της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται (Μαυρογιώργος, 1999<sup>α</sup>:116). Το Υπουργείο καθώς διανέμει στις σχολικές μονάδες την υλικοτεχνική υποδομή και τους οικονομικούς πόρους, δε λαμβάνει καθόλου υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις ανάγκες τους. Για την ύπαρξη, όμως, αποτελεσματικών σχολείων απαραίτητη προϋπόθεση κρίνεται η παροχή χωριστού προϋπολογισμού για το καθένα, μέσω του οποίου μάλιστα επιτυγχάνεται και η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του δημόσιου χρήματος (Πασιαρδής, 2004:118)

Η γνώση των παραπάνω συντελεστών/παραγόντων, όπως έχει αποδειχθεί, δε βοηθά στην οργάνωση ενός σχεδίου που μπορεί να ακολουθήσει η σχολική μονάδα για να γίνει αποτελεσματική. Αυτό συμβαίνει, διότι τα σχολεία διαφέρουν τόσο στη σύσταση του μαθητικού τους πληθυσμού όσο και στις αξίες της κοινότητας που είναι ενσωματωμένες (Π.Πασιαρδής – Γ.Πασιαρδή, 2000: 19 ). Χρειάζονται καινοτόμες αλλαγές , οι οποίες θα επιφέρουν ουσιαστικές μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ η σχολική αναβάθμιση θα είναι το αποτέλεσμα.

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν παράγοντα εξαιρετικής σημασίας, καθώς αφενός εφαρμόζει την εθνική εκπαιδευτική πολιτική και αφετέρου διαμορφώνει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, για τη διάγνωση και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των διαφοροποιημένων αναγκών του σχολείου και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία. Ο Barth (1990: 63-64) τονίζει με έμφαση τη σύγκλιση των πορισμάτων ερευνών που διενεργήθηκαν στις ΗΠΑ ως προς τη σημασία της ηγετικής παρουσίας του Διευθυντή για την αποδοτικότητα του ρόλου του. Εύστοχα λοιπόν ο Barth τονίζει τη

σπουδαιότητα του ρόλου του Διευθυντή στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας : «δείξε μου ένα καλό σχολείο για να σου δείξω ένα καλό διευθυντή».

Πρόσφατα στην εισηγητική έκθεση του Νόμου 3467/2006 «*Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*», επισημαίνεται η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής μονάδας, για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, για περιθώρια αυτονομίας. Τα αποτελέσματα που μπορούμε να διακρίνουμε στην πράξη δεν ακολουθούν το πνεύμα που διαπνέει την εισηγητική έκθεση του Ν. 3467/2006. Στην πράξη, όμως, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η σχολική μονάδα διατηρεί το ρόλο του «θεματοφύλακα» της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής που προκηρύσσει το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας και βρίσκεται σε αδυναμία να προβεί σε βελτιώσεις των αδυναμιών που εντόπισε και να αξιοποιήσει τη συσσωρευμένη εμπειρία της. Η σχολική μονάδα περιορίζει αισθητά την ενεργητικότητά της στην ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων – παρεμβάσεων, αφού οι πρωτοβουλίες που πιθανόν είναι πρόθυμοι να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές χάνονται σε γραφειοκρατικούς λαβύρινθους.

Οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες των τοπικών κοινωνιών λόγω της δυσκαμψίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι αρκετά δύσκολο να ικανοποιηθούν. Για παράδειγμα, σχολεία που λειτουργούν σε περιοχές που για μεγάλο χρονικό διάστημα αποκλείονται λόγω δυσμενών καιρικών συνθηκών, δεν έχουν την ευελιξία να τροποποιήσουν το πρόγραμμά τους ή τη διδακτέα ύλη τους. Όσα αναφέραμε προηγουμένως καθιστούν σαφή τη δυνατότητα σχετικής αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της αποτελεσματικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ενεργή εμπλοκή και η συμμετοχή όλων των μετόχων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η υλοποίηση του παραπάνω στόχου μπορεί να γίνει εφικτή με δύο τρόπους. Είτε με τη διαρκή επιμόρφωση σχετικά με νέες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις μέσα από δομές της διά βίου

μάθησης, είτε με την ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς, με τοπικούς φορείς, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό ότι η αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού περιβάλλοντος εξαρτάται άμεσα από τους προαναφερθέντες παράγοντες. Τα αποτελέσματα, όμως, της έρευνας που συνδέονται με το αποτελεσματικό σχολείο έχουν υπόσταση και είναι εφαρμόσιμα μόνον όταν εντάσσονται στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αφού οι παράγοντες της αποτελεσματικότητας δεν είναι επεξηγήσεις αλλά αλληλεπιδράσεις (MacBeath, 2001: 38).

#### **1.3.4. Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας**

Το σχολείο είναι βασικό συστατικό στοιχείο για την κοινωνία. Οι μαθητές αλλά και οι δάσκαλοι αποκτούν γνώσεις και κοινωνικές εμπειρίες, οι οποίες είναι καθοριστικές για την προσωπική τους ολοκλήρωση και για την μαθησιακή τους επιτυχία. Εν τούτοις, συχνά, το σχολείο δεν προωθεί ούτε την θετική μάθηση ούτε το εργασιακό περιβάλλον προσφέρει τα μέγιστα δυνατά προνόμια για τους μαθητές και τους δάσκαλους. Ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού ηγέτη είναι το κλειδί για να αντιμετωπιστούν πολλές από τις προκλήσεις που παρουσιάζονται σε ένα σχολείο. Το κλίμα μέσα σε μια σχολική εγκατάσταση έχει τεράστια επιρροή σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία. Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν το ποσοστό στο οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει το κλίμα και δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο θα μπορούσε να είναι είτε θετικό και παραγωγικό είτε αρνητικό και αντιπαραγωγικό.

Το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει την φυσική και ψυχολογική κατάσταση του σχολείου και παρέχει τις συνθήκες τις απαραίτητες για διδασκαλία και μάθηση. Το σχολικό κλίμα είναι έκδηλο στα συναισθήματα

και τις συμπεριφορές των μαθητών, των δασκάλων, της διεύθυνσης αλλά και των γονιών. Αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο μαθητές και σχολικό προσωπικό αισθάνονται όταν βρίσκονται στον σχολικό χώρο κάθε μέρα (Tableman, 2004: 2). Το σχολικό κλίμα είναι ένα σημαντικό στοιχείο στις συζητήσεις για την βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης και της ανανέωσης του σχολείου. Αναφέρεται επίσης σε συζητήσεις πιθανών λύσεων σε προβλήματα συμπεριφορών από τους μαθητές και ηθικής εκπαίδευσης.

#### ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Το σχολικό κλίμα είναι ένα σημαντικό στοιχείο στις συζητήσεις για τη βελτίωση της ακαδημαϊκή απόδοσης και της σχολικής μεταρρύθμισης. Αναφέρεται, επίσης, στις συζητήσεις των πιθανών λύσεων στα προβλήματα όπως τα πειράγματα (bullying), οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, η αυτοκτονία, η εκπαίδευση χαρακτήρα, και η ηθική εκπαίδευση. Το σχολικό κλίμα έχει αναγνωριστεί ως στοιχείο-κλειδί για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, το οποίο έχει επιπτώσεις στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων. Ο ορισμός, επομένως, της έννοιας του σχολικού κλίματος είναι αναγκαίος.

Το σχολικό κλίμα απεικονίζει τις φυσικές και ψυχολογικές πτυχές του σχολείου που είναι πιο ευαίσθητες στην αλλαγή και που παρέχουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να διδάξουν και να πραγματοποιήσουν την εκμάθηση. (Tableman, 2004 : 2). Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel, το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως η προσωπικότητα του οργανισμού, δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο, είναι και το κλίμα για τον οργανισμό (Lazaridou, Tsolakidis, 2011).



Στην ουσία, βέβαια, δεν υπάρχει συμφωνημένος κάποιος γενικά αποδεκτός ορισμός αλλά στην πλειοψηφία τους οι ερευνητές συμφωνούν ότι το σχολικό κλίμα ουσιαστικά απεικονίζει την υποκειμενική εμπειρία στο σχολείο.

Για τον σκοπό αυτό, στο κομμάτι αυτό της εργασίας θα αναφερθούμε στο σχολικό κλίμα και την σημασία του καθώς αποτελεί βασική μέριμνα του σχολικού ηγέτη. Πρωτίστως όμως, πρέπει να αναφερθούμε στα συστατικά του σχολικού κλίματος.

#### *Συστατικά στοιχεία του σχολικού κλίματος.*

Το σχολικό κλίμα προσδιορίζεται ως την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτήν και αποτελεί βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων (Sergiovanni&Starratt,1998:177, οπ. αναφ. Πασιαρδή,2001: 27) Παρ' όλο που δεν υπάρχει μια παγιωμένη άποψη σχετικά με τα συστατικά στοιχεία του σχολικού κλίματος ή τη σημασία τους, οι περισσότεροι συγγραφείς δίνουν έμφαση στην φροντίδα ως το βασικό στοιχείο (Tableman, 2004 : 2).

Αρκετές μορφές του σχολικού περιβάλλοντος συνθέτουν το κλίμα. Οι βασικές οκτώ κατηγορίες είναι οι εξής:

- Εμφάνιση και φυσική κατάσταση
- Διαπροσωπικές σχέσεις του προσωπικού
- Σχέσεις των μαθητών
- Εκπαιδευτική ηγεσία και λήψη αποφάσεων
- Πειθαρχημένο περιβάλλον
- Μαθησιακό περιβάλλον
- Συμπεριφορά και κουλτούρα
- Σχέσεις σχολείου- κοινωνίας.

Συμπεραίνουμε επομένως, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι μέσα στα βασικά στοιχεία που απαρτίζουν το σχολικό κλίμα και δεν είναι μόνο ο ρόλος του που επηρεάζει την θετική ή αρνητική αύρα του.

Συνοψίζουμε, επομένως, τα εξής τέσσερα περιβάλλοντα που οδηγούν στην δημιουργία του σχολικού κλίματος και είναι όλα υπό την επίβλεψη και την διεύθυνση του σχολικού διευθυντή.

- Το φυσικό περιβάλλον, το οποίο δέχεται και προάγει την μαθησιακή διαδικασία.
- Το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο προωθεί την επικοινωνία και την διάδραση.
- Το συναισθηματικό περιβάλλον που προωθεί μια αίσθηση αυτοπεποίθησης.
- Το ακαδημαϊκό περιβάλλον που προωθεί την μάθηση και την ολοκλήρωση σπουδών. (Tableman, 2004 : 4)

#### **1.4 Κριτική θεώρηση του ρόλου του διευθυντή σε σχέση με την αποτελεσματικότητα στα διάφορα μοντέλα διοίκησης που παρουσιάστηκαν**

Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Ο διευθυντής οφείλει να επιτελεί σε άριστο βαθμό τόσο τα παιδαγωγικά όσο και τα διοικητικά του καθήκοντα. Έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του σχολείου, ενώ το ενδιαφέρον του εστιάζεται τόσο στα αποτελέσματα όσο και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα που διοικεί. Σύμφωνα με τον Walker (1987, οπ. αναφ. Γεωργιάδου –

Καμπουρίδης, 2005:124) ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου καλείται να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντικός ρόλος έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς ο διευθυντής καλείται να είναι ο «ηγέτης» που εμπνέει και καθοδηγεί τα μέλη του σχολείου.

Στην πράξη, όμως, δεν έχει μεγάλα περιθώρια για δυναμική ηγεσία στην εξασφάλιση ορθού προσανατολισμού του σχολείου αφού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να είναι συγκεντρωτικό. Η επιρροή του στη λήψη αποφάσεων είναι ανύπαρκτη ή πολύ περιορισμένη, ενώ οι όποιες διοικητικές του αρμοδιότητες πολλές φορές περιορίζονται σε ζητήματα καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, καθοδήγησης του προσωπικού και ελέγχου των λειτουργιών του σχολείου. Ο υπερβολικός συγκεντρωτισμός, καθώς και ο πληθωρισμός των διοικητικών οργάνων και της γραφειοκρατίας που χαρακτηρίζει το ελληνικό σύστημα διοίκησης (Σαίτης,2002:71) καθιστά το διευθυντή εκτελεστικό όργανο των αποφάσεων που λαμβάνονται από την κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας με περιορισμένες δυνατότητες αυτονομίας, καθώς και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων.

#### - Μοντέλο επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης και διευθυντής

Η διοίκηση σχολικής μονάδας διαθέτει πολύπλευρες απαιτήσεις ως προς το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής. Από τη μία πλευρά καλείται να είναι ο μάνατζερ του σχολείου και από την άλλη οφείλει λόγω της θέσης του να κατέχει πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας απαιτεί στελέχη επιστημονικά καταρτισμένα στο γνωστικό τους αντικείμενο, ευαισθητοποιημένα στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, φιλικά κείμενα προς τις νέες τεχνολογίες, και ταυτόχρονα ανοιχτά σε συνεργασίες και νέους τρόπους σκέψης.

Στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων αλλαγών και καινοτομιών, όπου καθημερινά η γνώση απαξιώνεται και στη θέση της δημιουργείται νέα, αντιλαμβανόμαστε ότι το σχολείο καλείται να παίξει καινούριο ρόλο. Η σχολική μονάδα οφείλει να θέτει νέους γνωστικούς στόχους, να προωθεί καινοτομίες, να εισάγει νέα γνωστικά αντικείμενα και δράσεις και να εκσυγχρονίζει το διδακτικό έργο. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της εποχής και των μαθητών.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επωμίζεται τον ρόλο του ηγέτη του σχολείου. Ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες και δεν μπορεί να αποδοθεί με ευκολία σε άτομα που δεν διαθέτουν το σχετικό υπόβαθρο. Η λειτουργία της σχολικής διεύθυνσης πρέπει να προωθεί διαδικασίες υλοποίησης των σκοπών του σχολείου σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, χωρίς βέβαια να παραμελεί τις προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Σαίτης,2008:141). Σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου της (Σαίτης,2005:256). Έτσι,ο διευθυντής φροντίζει να διατηρεί φιλικό κλίμα στην ομάδα του και να αποσιωπά οτιδήποτε μπορεί να διαταράξει την ηρεμία και την αγαστή συνεργασία της.

Παλαιότερα η έννοια του «αποτελεσματικού διευθυντή»<sup>2</sup> παρέπεμπε στην επιτήρηση του διδακτικού προσωπικού και στην άσκηση ελεγκτικού έργου προς την εκπαιδευτική – μαθητική κοινότητα της σχολικής μονάδας. Οι απαιτήσεις όμως της σημερινής κοινωνίας είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες άλλων προγενέστερων εποχών. Έτσι στις αρμοδιότητες του διευθυντή έχουν προστεθεί και άλλα έργα να επιτελέσει, όπως η οργάνωση και διοίκηση της

---

<sup>2</sup> Αποτελεσματικός διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος μέσω της συμπεριφοράς και της διοίκησής του συμβάλλει καθοριστικά στην παραγωγή καλού αποτελέσματος σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής.

σχολικής μονάδας, ο συντονισμός της ομάδας των ανθρώπων που υπηρετούν στη σχολική μονάδα αλλά και η παρέμβασή του στην αναμόρφωση και αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας. Όλα τα παραπάνω βέβαια συντελούν στο ότι ο διευθυντής προκειμένου να είναι αποτελεσματικός πρέπει να ισορροπεί ανάμεσα σε δύο βασικούς ρόλους: Διευκολυντής - «καθοδηγητής» πάνω σε επαγγελματικά, υπηρεσιακά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα και εμπυχωτής – «διαμεσολαβητής της γνώσης» γεγονός που σημαίνει ότι το στέλεχος της εκπαίδευσης παίζει διάφορους ρόλους ανάλογα με την περίσταση και είναι εξοικειωμένο με διάφορες μεθόδους και στρατηγικές (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008 :10,13).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών διευθυντών είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών που έχουν ως σκοπό την προώθηση καινοτομιών στα σχολεία τους. Η απλή διεκπεραίωση των σχολικών υποθέσεων είναι αντίθετη με τη φύση του ηγέτη της σχολικής μονάδας. Η διάπλαση οραμάτων, η σύνθεση διαφορετικών αντιλήψεων και ιδεών οδηγεί στην τελική εκπλήρωση των σκοπών της σχολικής μονάδας.

Οι απαιτήσεις της θέσης του διευθυντή είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Η διευθυντική θέση απαιτεί γνώσεις μάλιστα και πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση. Το μάλιστα συνδέεται κυρίως με τη συντήρηση της λειτουργικότητας των οργανισμών στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας τους και λιγότερο με μια καθολική εποπτική διεύθυνση «εκ των άνω» (στρατηγικός σχεδιασμός, καθορισμός πολιτικής, κατευθυντήριων γραμμών, κ.ά.) που αποτελεί το έργο της ηγεσίας. Ο όρος administration συνδέεται με καθήκοντα ή σπονός σημασίας και συνήθως σημαίνει εκτέλεση συγκεκριμένου έργου ή εφαρμογή μιας πολιτικής ή διεκπεραίωση μιας εντολής (Dimmock, 1999:442). Αλλού πάλι υποστηρίζεται ότι η λέξη διοίκηση (administration) είναι μια άλλη λέξη για το μάλιστα, η οποία λέγεται για τα σχολεία, τους δημόσιους οργανισμούς και τα νοσοκομεία (Ζαβλανός, 1998: 19).

### - Γραφειοκρατικό μοντέλο και διευθυντής

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο του σχολείου (ΥΠΕΠΘ/Υ.Α.Φ.353.1./324/105657/Δ1/ 16-10-2002) .

Στο πλαίσιο ενός γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης, ο διευθυντής καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων αυτών. Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ιδιαίτερα τους νέους, και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, ενώ οφείλει ταυτόχρονα να αποτελεί παράδειγμα. Φροντίζει για τη στοιχειώδη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του σχολείου σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.. Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες τους, εμπνέει και παρέχει κίνητρα σ' αυτούς. Συνεργάζεται, δηλαδή, μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν και τέλος αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής τους τους στόχους της αξιολόγησης. Ο διευθυντής είναι ταυτόχρονα και πρόεδρος του συλλόγου διδασκόντων. (ΥΠΕΠΘ/Υ.Α.Φ.353.1./324/105657/Δ1/ 16-10-2002) .

Τα άρθρα 27 έως 32 του Νόμου 1566/ 1985 προσδιορίζουν τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας. Πολλά από τα άρθρα έχουν αναθεωρηθεί διά μέσου υπουργικών αποφάσεων. Σημαντικός σταθμός – ορόσημο για την τοποθέτηση διευθυντών στις σχολικές μονάδες είναι ο νόμος 3467/2006 (ΦΕΚ 128Α'/21-6-2006) «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων Διοίκησης της Εκπαίδευσης

και άλλες Διατάξεις». Ο τελευταίος και πιο πρόσφατος νόμος είναι ο 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 71 τ.Α. 17 Μαΐου 2010, και περιλαμβάνει τον τρόπο διορισμού και πρόσληψης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τον τρόπο επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, θέματα μεταθέσεων, αποσπάσεων και μετατάξεων, τον προγραμματισμό και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, κλπ.

Οι αλλαγές στη νομοθεσία ήταν αδύνατο να μην επηρεάσουν και τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Οι διευθυντές καλούνται να προσφέρουν ουσιαστικά αποτελέσματα στη σχολική μονάδα που υπηρετούν κι όχι απλά και μόνο να διεκπεραιώνουν τα καθήκοντά τους.

Ο διευθυντής, σύμφωνα με το Ν. 3848 / 2010, αποκτά υπερεξουσίες, απαλλάσσεται από τα διδακτικά καθήκοντα στις μεγαλύτερες σχολικές μονάδες και είναι υπεύθυνος για τα παρακάτω:

(1) Τη λειτουργία του σχολείου με αποτελεσματικότητα, ισορροπία, και ομαλότητα. Ο συντονισμός της σχολικής ζωής, η τήρηση των νόμων και των εγκυκλίων, η εποπτεία της λειτουργίας του σχολείου και η οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου αποτελούν κάποιες από τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολείου.

(2) Σχεδιάζει, υλοποιεί και αξιολογεί το εκπαιδευτικό έργο, εκπονεί και υλοποιεί ολοκληρωμένα σχέδια δράσης βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και συνεργάζεται με στελέχη παιδαγωγικής καθοδήγησης για την κατάρτιση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

(3) Αξιοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και ασκεί αποτελεσματική διεύθυνση, έλεγχο και εποπτεία και ρυθμίζει θέματα προσωπικού, όπως η παροχή αδειών των εκπαιδευτικών.

(4) Ενημερώνει ηλεκτρονικά τους ατομικούς υπηρεσιακούς φακέλους των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, αποτυπώνει ηλεκτρονικά με

αξιοπιστία, εγκυρότητα και εγκαιρότητα τα στοιχεία της σχολικής μονάδας, καταγράφει τα οικονομικά δεδομένα και προχωρά σε αυτοαξιολόγηση των πεπραγμένων της σχολικής μονάδας.

(5) Προωθεί και εποπτεύει την εφαρμογή εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής, όπως είναι για παράδειγμα η ενισχυτική διδασκαλία, οι τάξεις υποδοχής, τα τμήματα ένταξης, κ.ά.

(6) Επιβλέπει τη νομιμότητα της λήψης αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων και την εφαρμογή τους, καθώς επίσης του συμβουλίου σχολικής κοινότητας και του σχολικού συμβουλίου.

#### **- Τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας**

Σε ότι αφορά τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αυτά καθορίζονται αναλυτικά από τα άρθρα 27 – 32 του νόμου 1566/1985. Θα μπορούσαμε να παραθέσουμε μια συνοπτική ταξινόμηση τους στον παρακάτω πίνακα

Πίνακας 1. Καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας

1.	Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες
2.	Καθήκοντα και αρμοδιότητες που σχετίζονται με τον Σύλλογο Διδασκόντων
3.	Καθήκοντα και αρμοδιότητες που σχετίζονται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου



4.	Καθήκοντα και αρμοδιότητες που σχετίζονται με τους μαθητές
5.	Καθήκοντα και αρμοδιότητες σε σχέση με τα όργανα λαικής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης

Πηγή : ΥΠΕΠΘ/Υ.Α.Φ.353.1./324/105657/Δ1/ 16-10-2002

Σύμφωνα με το αρ. 28 της ΥΑΦ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002, τα βασικά γενικά καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι τα εξής:

- Συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων
- Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό ώστε να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.
- Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τρίτους.
- Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ημέρες και ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
- Εφαρμόζει τους νόμους τα Προεδρικά Δικαιώματα και τις εντολές των υπηρεσιακών στελεχών της εκπαίδευσης και είναι υπεύθυνος να υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Προωθεί σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και το Σχολικό Σύμβουλο τη

λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυσμένου ωραρίου, ολοήμερου σχολείου και άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την εφαρμογή και τη λειτουργία αυτών.

- Συγκροτεί επιτροπές για τις εξετάσεις, για την συγκέντρωση δικαιολογητικών και την έκδοση αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου..

- Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό.

- Η ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών για την εκπαιδευτική πολιτική και τις αλλαγές σε αυτή, καθώς και για τους στόχους και το έργο του σχολείου.

- Ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του, ενώ ταυτόχρονα είναι και εκκαθαριστής των αποδοχών του προσωπικού του σχολείου.

- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής και μαθητικής κοινότητας.

- Ενημερώνει τους νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και τους χορηγεί αντίγραφα νόμων, αποφάσεων, εγκυκλίων κλπ. προκειμένου να ενημερώνονται για υπηρεσιακά θέματα.

- Ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του, όταν στο σχολείο του υπηρετούν περισσότεροι από ένας.

- Είναι υπεύθυνος για την τήρηση της αλληλογραφίας στο σχολείο.

- Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Το βασικό διοικητικό έργο στο εκπαιδευτικό σύστημα έγκειται στα εξής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:128-129):

- Καθορισμός και ανάπτυξη αντικειμενικών και πολιτικών στόχων τόσο για τη λειτουργία του συστήματος όσο και της διοίκησης ώστε να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο έργο.

- Προτροπή, παροχή βοήθειας και οργάνωση του συστήματος με σκοπό την επίτευξη των στόχων.

- Εντοπισμός προβλημάτων, επεξεργασία και λήψη αποφάσεων για την επιτυχία του έργου εκπαίδευσης..

- Συντονισμός των προσπαθειών για την ανάπτυξη του συστήματος και κατάρτιση διάφορων προγραμμάτων ανάπτυξης και εφαρμογή τους.

- Προγραμματισμός και εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών.

- Εξασφάλιση, προμήθεια, διοίκηση και διαχείριση των οικονομικών και άλλων πόρων για την αρμονική λειτουργία του συστήματος.

- Διεύθυνση του προσωπικού.

- Εντοπισμό και ανάλυση των κοινωνικών προβλημάτων και κοινωνικοοικονομικών αναγκών και λήψη αποφάσεων για την επίλυσή τους.

#### - Μοντέλο Ολικής Ποιότητας στην Διοίκηση και Διευθυντής

Ο διευθυντής, ο οποίος είναι ικανός να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα με τα υπάρχοντα μέσα που διαθέτει η σχολική μονάδα που διοικεί, θεωρείται καλός και αποτελεσματικός προϊστάμενος. Η ύπαρξη και

άλλων παράλληλων ικανοτήτων αναδεικνύει το διευθυντή σε ηγέτη, ο οποίος έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με απώτερο σκοπό τη βελτιστοποίηση της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας. Από τα παραπάνω μπορούμε να διακρίνουμε ότι η βασική διαφορά μεταξύ ενός «προϊσταμένου» ή διευθυντικού στελέχους και ενός «ηγέτη» εντοπίζεται τόσο στον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα, όσο και στα ποσοτικά και ποιοτικά μεγέθη του αποτελέσματος(Σαϊτης,2005: 241).

Σύμφωνα με τους Koontz και O'Donnell (όπ. αναφ. στο Σαϊτης, 2005:238), η ηγεσία εκλαμβάνεται ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Βασικές προϋποθέσεις του όρου ηγεσία είναι η ύπαρξη του ηγέτη και των μελών της ομάδας της οποίας οι στόχοι θα επιτευχθούν μέσα από συλλογικές διαδικασίες και κάτω από την επιρροή της ηγεσίας. Απαιτείται επίσης η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης της ηγεσίας η οποία θα οδηγήσει και στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της ομάδας. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτούνται τέσσερις βασικοί παράγοντες:

- Η ικανότητα του ηγέτη να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι παρακινούνται σε διαφορετικές καταστάσεις από διαφορετικά κίνητρα.
- Η ικανότητα του ηγέτη να εμπνέει, να εμπνέει και να καθοδηγεί τα μέλη της οργάνωσης.
- Η ικανότητα του ηγέτη να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για παρακίνηση.
- Η ύπαρξη επιδιωκόμενων στόχων (Σαϊτης, 2005:239 ).

Οι πρωτοβουλίες που παίρνει ο διευθυντής στοχεύουν στην αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών μέσα σε κλίμα συναίνεσης, συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας. Η καλή συνεργασία του διευθυντή με τους

εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας.

Με την ενδοσχολική επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί να διαχειριστούν προβλήματα παιδαγωγικής φύσης της σχολικής καθημερινότητας και να διαχειρίζονται προβλήματα σχολικής τάξης. Ο Palmer (1998:3) επισημαίνει ότι η αναμόρφωση στην εκπαίδευση δεν θα επιτευχθεί ποτέ *«με το να ξανασχεδιάζουμε τα προγράμματα σπουδών και να ξαναγράφουμε τα σχολικά βιβλία, αν δεν φροντίσουμε και δεν επενδύσουμε στην ανθρώπινη ψυχή που αποτελεί την πηγή της καλής διδασκαλίας»*. Στις βασικές επιδιώξεις του διευθυντή περιλαμβάνεται επίσης και η εύστοχη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα, ώστε να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην ενδοσχολική επιμόρφωση ή στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων.

Άλλη βασική επιδίωξη του διευθυντή πρέπει να είναι η αρμονική συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, για να είναι αρωγός τους σε επίλυση εκπαιδευτικών θεμάτων. Η καλή συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων μπορεί να συμβάλει οικονομικά στην αγορά κάποιου απαραίτητου εξοπλισμού για το σχολείο ή την επίλυση μιας παρεξήγησης με κάποιον γονέα. Συνεργασία με άλλους κοινωνικούς φορείς, συλλόγους και σωματεία είναι εξίσου απαραίτητη. Για να επιτύχει ο διευθυντής να δημιουργήσει ένα σχολείο «ανοιχτό στην κοινωνία» πρέπει να αφουγκράζεται τους προβληματισμούς της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας και να διοργανώνει τακτικά επιμορφωτικές ημερίδες για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο θα επιτελέσει τον πολιτιστικό και κοινωνικοποιητικό του ρόλο (Σαϊτής, 2008: 68 -73).

Θεωρείται επίσης πολύ κρίσιμη η ανάγκη να επιμορφώνονται και οι διευθυντές, αλλά και όλοι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που φιλοδοξούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης. Ο λόγος που κρίνεται απαραίτητη η ανάγκη επιμόρφωσης του διευθυντή είναι ότι σε όλη τη θητεία του έρχεται αντιμέτωπος με δυσχερείς καταστάσεις που απαιτούν άμεση λήψη αποφάσεων. Ωστόσο, δεν

είναι απλή υπόθεση η ορθή λήψη αποφάσεων, καθώς προϋποθέτει συνδυασμό επιστημονικών γνώσεων, ικανοτήτων και εμπειρίας, ενώ ταυτόχρονα απαιτείται και καλό κλίμα μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα. Η γνώση των βασικών αρχών του εκπαιδευτικού μάνατζμεντ, της διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διαχείριση της εκπαιδευτικής μονάδας (Σαϊτης, 2008). Όλα όσα προαναφέραμε αποδεικνύουν την άμεση ανάγκη να δέχονται ειδικές σπουδές και επιμόρφωση οι διευθυντές.

Η αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, μέσα από τη σταδιακή ενίσχυση της αυτονομίας της και την ουσιαστική συνεργασία της με την τοπική κοινωνία κρίνεται απαραίτητη. Ο ρόλος του διευθυντή δε συνίσταται αποκλειστικά και μόνο στην τήρηση εγχειρίδιων, νόμων, διατάξεων, αλλά χρειάζεται να οδηγηθεί σε πεδία μεγαλύτερης δημιουργικότητας μέσα σε πλαίσια μεγαλύτερης αυτονομίας. Κατ' αυτό τον τρόπο ο διευθυντής θα μπορεί να προσαρμόζει τις κεντρικές αποφάσεις στον ιδιαίτερο χαρακτήρα και την προσωπικότητα της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί. Αυτονόητο είναι ότι όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν την υλική και ηθική ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή από το κράτος.

Τα νέα δεδομένα προσδιορίζουν ένα πολυδιάστατο ρόλο για το διευθυντή, ενώ ταυτόχρονα καλείται να ανταπεξέλθει σε ποικίλες συνθήκες. Είναι ο προγραμματιστής της ανάπτυξης, ο αξιολογητής, ο παρακινητής, ο διοργανωτής εκδηλώσεων, ο διοργανωτής ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο, ο πρωτοπόρος σε εκδηλώσεις που έχουν ως στόχο το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία, ο διοικητής και διαχειριστής ανθρώπινου δυναμικού, ο σύμβουλος σε θέματα που απαιτούν λεπτούς και ευαίσθητους χειρισμούς, και πολλά άλλα. Όλα όσα αναφέραμε αποτυπώνουν την ανάγκη να διαχειρίζεται ο διευθυντής με επιδεξιότητα επαγγελματικά, υπηρεσιακά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα, καθώς και

να εμπυχώνει και να καθοδηγεί όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα της σχολικής μονάδας διευκολύνοντας τη μεταξύ τους επικοινωνία.

### **1.5. Ορισμένα συμπερασματικά στοιχεία**

Ο βαθμός αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο λειτουργεί ο διευθυντής διαμορφώνει τις δυνατότητες ουσιαστικής παρέμβασης στα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία εφαρμόζει. Για παράδειγμα :

Στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα ο εκπαιδευτικός έλεγχος ανήκει στην κεντρική εξουσία, δηλαδή στο αρμόδιο Υπουργείο. Η κεντρική εξουσία έχει την αρμοδιότητα να αποφασίζει για τα Αναλυτικά Προγράμματα, για τα σχολικά βιβλία, για τη διάρκεια του σχολικού έτους, και άλλα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, ο εκπαιδευτικός έλεγχος ανήκει στις τοπικές κοινωνίες και στις ομάδες πίεσης όπως είναι τα σωματεία

των εκπαιδευτικών. Εκείνοι έχουν τη δυνατότητα να αποφασίσουν για τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν στο σχολείο τους, κ.ά. Παράδειγμα αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος είναι το αγγλικό. Τα εκπαιδευτικά συστήματα στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. τείνουν προς την αποκέντρωση, οι σχολικές μονάδες αποκτούν ,ολοένα και περισσότερο, κεντρική σημασία στις εκπαιδευτικές προκλήσεις, προκειμένου να προσαρμοστούν στις τοπικές συνθήκες και να ανταπεξέλθουν στη συνεχώς αυξανόμενη ετερογένεια των σχολείων. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 127).

Σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης τόσο η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και η υλοποίησή της γίνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας. Οι διοικητικές δομές που βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα είναι απόλυτα εξαρτημένες και χωρίς καμιά αυτοτέλεια. Οι έννοιες της ιεραρχίας, της οργανωμένης διοίκησης και της εξουσίας εμπεριέχονται στην έννοια του συγκεντρωτισμού. Διακρίνονται δύο μορφές συγκέντρωσης ανάλογα με το βαθμό τους. Η συμπύκνωση (concentration) και η αποσυμπύκνωση (deconcentration) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990 :45-47). Με βάση αυτή τη διάκριση υποστηρίζεται η άποψη ότι δεν υπάρχει πραγματική εφαρμογή του αποκεντρωτικού συστήματος , αλλά του συγκεντρωτικού με τη μορφή της αποσυμπύκνωσης της εξουσίας. (Κατσαρός, 2008: 67).

Ως συμπύκνωση (concentration) μπορούμε να εκλάβουμε την ακραία μορφή συγκέντρωσης που απαιτεί αυστηρή ιεραρχία. Στην περίπτωση της συμπύκνωσης οι αποφάσεις παίρνονται μόνο στην κορυφή της πυραμίδας (της ιεραρχίας) και οι υφιστάμενοι δεν μπορούν με κανέναν τρόπο να παρεκκλίνουν από αυτές. Οι υφιστάμενοι ή υποτασσόμενοι στη συμπύκνωση έχουν μόνο εκτελεστική εξουσία. Αποσυμπύκνωση (deconcentration) είναι η ήπια μορφή συγκέντρωσης της εξουσίας, κατά την οποία μεταφέρεται η εξουσία στη λήψη αποφάσεων από την κεντρική εξουσία στην περιφέρεια ή στην τοπική εξουσία,



πάντα όμως υπό τη διοικητική ιεραρχία των κεντρικών διοικήσεων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994 :114).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τα χαρακτηριστικά του συγκεντρωτισμού που διαθέτει, αφήνει μικρά περιθώρια ελευθερίας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η άσκηση διοίκησης / μάνατζμεντ αποτελεί μία αριετά δύσκολη υπόθεση καθώς:

- Υπάρχει αυστηρός καθορισμός νομοθετικής και διοικητικής ρύθμισης (μέσω αντίστοιχων νόμων, εγκυκλίων και διατάξεων) που ορίζουν την οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων χωρίς να αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλιών (Παπακωνσταντίνου, 1994).
- Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός αρμοδιοτήτων που πρέπει να υλοποιηθούν και δεν αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν υπάρχουν ακόμη συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δομές που να προετοιμάζουν το διευθυντή σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας για το δύσκολο και πολυδιάστατο έργο που θα αναλάβει. Η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης εξαρτάται από τις ηγετικές ικανότητες των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις (Σαϊτης, 2008 : 49 -50).

Προς επιβεβαίωση της παραπάνω θέσης αναφέρουμε τη σχετική έρευνα της Μ. Γκούσια – Ρίζου (2002) με θέμα: «*Διευθυντές Γυμνασίων: Ποια θεωρούν αναγκαία βήματα για να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους στο μέλλον;*» στην οποία συμμετείχαν 100 διευθυντές Γυμνασίων του νομού Αττικής. Ένα σημαντικό ποσοστό (31%) θεωρεί απαραίτητη την οργάνωση πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ή μετεκπαίδευσης που να τους προετοιμάζει για τις ευθύνες που πρόκειται να αναλάβουν (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την εν λόγω έρευνα απευθυνθείτε στα ηλεκτρονικά πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στη σελίδα: [www.pee.gr/e-athena/sin.ath.htm](http://www.pee.gr/e-athena/sin.ath.htm)) .

Από όσα αναφέραμε μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι τα περιθώρια ελευθερίας του Διευθυντή σχολικής μονάδας είναι αρκετά περιορισμένα. Στην πολύπλευρη δράση των διευθυντών διακρίνουμε κυρίως αρμοδιότητες εκτελεστικής μορφής. Συγκεκριμένα, επισημαίνουμε ότι η δράση του διευθυντή εστιάζεται κυρίως σε καθημερινές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας.

Όπως όλα τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, έτσι και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποφεύγει την εκχώρηση ουσιαστικών διοικητικών αρμοδιοτήτων στα κατώτερα διοικητικά κλιμάκια. Παράδειγμα ουσιαστικής διοικητικής αρμοδιότητας μπορεί να είναι η λήψη στρατηγικών αποφάσεων. Κατά τον τρόπο αυτό η εξουσία είναι περιορισμένη μόνο στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια. Σε κάθε σχολική μονάδα, σε επίπεδο προγραμματισμού, είναι δυνατόν να διακρίνουμε δύο είδη προγραμματισμού: το λειτουργικό/βραχυπρόθεσμο και το στρατηγικό/μακροπρόθεσμο. Στρατηγικοί στόχοι, μπορεί να αποτελούν η εκμάθηση μιας ακόμα ξένης γλώσσας, η μείωση αναλογίας μαθητή ανά εκπαιδευτικό, η ύπαρξη συμβουλευτικού ψυχολόγου σε δημόσιες σχολικές μονάδες. Είναι, όμως, αδύνατο να διαμορφωθούν ανεξάρτητα από τις αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας αποτελεί τροχοπέδι για την περαιτέρω εξέλιξή της.

Η αρμονική συνεργασία του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διοίκηση ενός αποτελεσματικού σχολείου. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε τους παρακάτω λόγους που η αρμονική συνεργασία του διευθυντή της σχολικής μονάδας με τους εκπαιδευτικούς εξασφαλίζει τη διοίκηση ενός αποτελεσματικού σχολείου:

- το κοινό όραμα που μοιράζονται ο διευθυντής και οι διδάσκοντες,
- η κατανομή του σχολικού χρόνου σε διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών και

- η βελτίωση των μαθητών βάσει της αξιολόγησης της σχολικής τους επίδοσης (Πασιαρδής,2004).

Ένας αποτελεσματικός διευθυντής παίρνει αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη των εκπαιδευτικών και εξασφαλίζοντας τη συναίνεσή τους. Καταφέρει να οργανώνει, να συντονίζει και να χειρίζεται με επιδεξιότητα τις καταστάσεις. Θέτει υψηλούς και σαφείς στόχους. Δίνει έμφαση στις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών, δημιουργεί στο σχολείο κλίμα σύμπνοιας, ενιαίο πλαίσιο κοινών στόχων και επιδιώξεων και ένα κοινό σύστημα συμβόλων, πεποιθήσεων και συμπεριφοράς (Αναγνωστοπούλου,2001:256)

Τη γενική ευθύνη για την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου έχει ο διευθυντής. Η ευθύνη του διευθυντή επιμερίζεται σε δύο βασικά επίπεδα :

*Εκπαιδευτικό επίπεδο:* Τα επίπεδα μαθησιακής επίδοσης και η συμπεριφορά των μαθητών μέσα στο σχολείο.

*Διοικητικό επίπεδο:* Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Άμεσος προϊστάμενος όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Έχει τη δυνατότητα να διαπιστώνει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο, τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας καθώς και την παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια, αφού βρίσκεται καθημερινά μαζί τους. Αποτελεσματικός διευθυντής θεωρείται εκείνος ο οποίος προλαμβάνει και ικανοποιεί τις ανάγκες του σχολείου πριν ακόμα εκείνες προλάβουν να εκδηλωθούν. Ο στόχος αυτός είναι πολύ δύσκολος να ικανοποιηθεί. Στην προσπάθειά του ο διευθυντής να καταστήσει λειτουργική και αποτελεσματική τη διαδικασία, καταφεύγει σε καλά καθορισμένους τρόπους οργάνωσης, οριοθετεί τη σχέση μεταξύ του προσωπικού και του ίδιου, δημιουργεί κανάλια επικοινωνίας και συντονίζει το εκπαιδευτικό έργο.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προκειμένου να αντιμετωπίσει τις πολυδιάστατες ανάγκες του ρόλου του, κρίνεται απαραίτητο να διαθέτει μια πλειάδα προσόντων, πέραν της διδακτικής εμπειρίας, η οποία προαπαιτείται για να καταλάβει τη θέση. Θεωρούμε ότι χρειάζεται η ανάλογη προσωπικότητα για να εμπνέει σαν άνθρωπος το σεβασμό στο συνάδελφο και στο περιβάλλον του, η ευαισθησία που θα τον κάνει να καταλάβει πως είναι «πρώτος μεταξύ ίσων» και η ευαισθητοποίηση στα προβλήματα συναδέλφων, γονέων και παιδιών. Ο διευθυντής είναι και οφείλει να νιώθει υπεύθυνος απέναντι στη σχολική μονάδα που υπηρετεί, όχι με την έννοια ότι είναι ιδιοκτησία του, αλλά με την αίσθηση ότι οφείλει να προστατεύσει και να καθοδηγήσει τόσο το έμψυχο όσο και το άψυχο υλικό της.

Πέρα όμως από τα ζητήματα της προσωπικότητας τα οποία είναι θέματα αγωγής, προσωπικής θεωρίας και φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού, υπάρχουν και θέματα εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός καλείται, όταν θα γίνει διευθυντής, να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του, να αντιμετωπίσει θέματα γραφειοκρατίας, όπως επίσης και θέματα σχετικά με συναλλαγές οικονομικές, διοικητικές και άλλες, τα οποία κανείς δεν του έχει διδάξει. Για όλα τα παραπάνω εκτιμούμε ότι θα ήταν χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό που θα αναλάβει αυτό τον κρίσιμο ρόλο, αλλά και για την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος να διενεργώνται με μορφή σεμιναρίων ή επιμόρφωσης σχετικές διδασκαλίες σε όσους ενδιαφέρονται να καταλάβουν αυτές τις απαιτητικές σε υποχρεώσεις θέσεις, έτσι ώστε οι σχολικές μονάδες που θα διοικήσουν να χαρακτηρίζονται αποτελεσματικές. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο T. Sergioanni (οπ. αναφ. στο Παπαναούμ, 1995:58) *«κλειδί για να κατανοήσει κανείς το δυναμικό της διεύθυνσης του σχολείου είναι να συνειδητοποιήσει ότι από την ιδιαιτερότητα του σχολικού θεσμού πηγάζουν ευκαιρίες για να εκφραστεί μια μοναδική μορφή ηγεσίας, η παιδαγωγική ηγεσία».*

Συμπερασματικά, η λειτουργία της διεύθυνσης στην εκπαίδευση είναι η διαπροσωπική πλευρά της Διοίκησης. Τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας κατανοούν καλύτερα τους ρόλους τους, με αποτέλεσμα να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Η σχολική διεύθυνση είναι αποτελεσματική όταν οι προσδοκίες από το διευθυντή-ηγέτη, τους υφισταμένους και το έργο συγκλίνουν (Σαίτης,2008:143).

## **2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **2.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **2.1.1.Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματεύεται την αποτελεσματικότητα στα γυμνάσια σε σχέση με το διευθυντή, δηλαδή αν οι διευθυντές γνωρίζουν τι είναι αποτελεσματικότητα, τους παράγοντες που επηρεάζουν την

αποτελεσματικότητα και το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία που διοικούν. Τα γυμνάσια ήταν συνολικά 44 από τους νομούς Ιωαννίνων, Άρτας, Θεσπρωτίας και Πρέβεζας και παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος Β.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπώσει τις απόψεις των διευθυντών των γυμνασίων σε σχέση με τα παρακάτω θέματα, μεταξύ άλλων: τους τρόπους διοίκησης των σχολικών μονάδων που διοικούν, την αποτελεσματικότητα, το σχολικό κλίμα και τους τρόπους επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα στόχοι της έρευνας είναι να αποτυπώσει τις απόψεις των διευθυντών και των διευθυντριών των γυμνασίων σε σχέση με τέσσερις παράγοντες αποτελεσματικότητας:

- ◆ Εκπαιδευτική ηγεσία
- ◆ Έμφαση στη διδασκαλία
- ◆ Σχολικό κλίμα
- ◆ Επικοινωνία

Από τους παράγοντες αποτελεσματικότητας επιλέχθηκαν οι παραπάνω τέσσερις μεταξύ των συνολικά επτά παραγόντων αποτελεσματικότητας, καθώς θεωρούνται οι σημαντικότεροι ως προς τα εργασιακά καθήκοντα των διευθυντών.

### **2.1.2. Σημασία της έρευνας**

Οι παράγοντες οι οποίοι είναι σημαντικοί για την επίτευξη ενός ολοκληρωμένου και αποτελεσματικού σχολικού προγράμματος και εκπαιδευτικού κλίματος είναι πολλοί, όπως είναι και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που διοικούν τις σχολικές μονάδες, των διευθυντών. Επιπλέον, η ανάλυση του έργου του διευθυντή κάποιας σχολικής μονάδας δείχνει ότι κατέχει καίριο ρόλο στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα σχολεία της χώρας μας σήμερα, σε διάφορα επίπεδα.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι ο διευθυντής θα αποτελέσει το υποκείμενο της έρευνας και ειδικότερα ο διευθυντής γυμνασίου. Ο διευθυντής αποτελεί την κορυφή της εξουσίας μέσα σε κάθε σχολική μονάδα και αυτός είναι ο κύριος υπεύθυνος τόσο για την αρμονική λειτουργία του όσο και για τη σωστή αξιοποίηση όλων των μερών που το απαρτίζουν. Το γεγονός ότι η γνώση την οποία πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής στο γυμνάσιο, δεν εξετάζεται σε εθνικό επίπεδο, παρέχει τόσο στο διευθυντή όσο και στο διδακτικό προσωπικό τη σχετική ελευθερία να προγραμματίσουν τη σχολική ζωή με έναν τρόπο διαφορετικό και πιο αποτελεσματικό. Έχουν την ευχέρεια να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους οποίους θέτουν, διότι τους δίνεται η δυνατότητα για ενεργή δράση χωρίς να είναι δέσμιοι του αναλυτικού προγράμματος.

Με τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε και εν συνεχεία να κατανοήσουμε τις απόψεις των διευθυντών και των διευθυντριών σαράντα τεσσάρων γυμνασίων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διοίκησης καθώς και σχετικά με άλλα θέματα που αφορούν τα σχολεία υπό τη διοίκησή τους. Επιπλέον, θα απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τη συμβολή τους στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, τη συμβολή των γονέων και των καθηγητών, τους παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και τα χαρακτηριστικά του ικανού και αποτελεσματικού διευθυντή.

### **2.1.3. Πρωτοτυπία και σημαντικότητα της έρευνας**

Με την παρούσα ερευνητική μελέτη γίνεται μία προσπάθεια αποτύπωσης των απόψεων των διευθυντών και των διευθυντριών σε θέματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα στις σχολικές μονάδες που διοικούν. Αυτό μπορεί να οδηγήσει όχι μόνο στη βελτίωση προβληματικών παραγόντων, αλλά

και στην ευρύτερη χρησιμοποίηση των θετικών στοιχείων που ενδεχομένως προϋπάρχουν αλλά δεν αξιοποιούνται κατάλληλα. Για παράδειγμα, μεταξύ των παραγόντων που συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διεργασίας είναι εκείνοι που σχετίζονται με το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση. Άρα είναι απαραίτητο να εντοπιστούν οι παράγοντες που ασκούν καλές και/ή κακές επιρροές στο σχολικό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να βοηθήσουν στο σχεδιασμό καταλληλότερων τρόπων επικοινωνίας και διοίκησης στα γυμνάσια βάσει των απόψεων των διευθυντών και των διευθυντριών τους. Επιπροσθέτως, ο εντοπισμός και η μετέπειτα βελτίωση των αρνητικών επιρροών θα συμβάλλει σημαντικά στην καλύτερη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Τέλος, για να δημιουργηθούν χρήσιμα προγράμματα επιμόρφωσης για τους διευθυντές των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αυτά θα πρέπει να βασίζονται σε επιστημονικά δεδομένα σχετικά με τις ανάγκες που έχουν οι διευθυντές επί του παρόντος ως προς την άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Η καταγραφή των απόψεων των διευθυντών και των διευθυντριών γυμνασίων σχετικά με την αποτελεσματικότητα και άλλα θέματα είναι πρωτότυπη και η μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε σε μεγαλύτερο βάθος τις ανάγκες καθώς και τις υποχρεώσεις τους στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους.

#### **2.1.4. Ερευνητικά ερωτήματα**

Η έκθεση αυτή θα αποτυπώσει αναλυτικά τις απόψεις των διευθυντών και των διευθυντριών των γυμνασίων που επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας ως προς μερικά από τα κρισιμότερα στοιχεία που προσδιορίζουν τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και την επιτυχία των δράσεών τους μέχρι τώρα.



Ειδικότερα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε τα παρακάτω βασικά ερωτήματα, τα οποία χωρίζονται σε έξι ερευνητικούς άξονες.

1<sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων

Πως κρίνεται η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τους διευθυντές;

Πώς χαρακτηρίζεται η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων που διοικούν οι συγκεκριμένοι διευθυντές;

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολικών μονάδων;

2<sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Η εκπαιδευτική ηγεσία ως παράγοντας αποτελεσματικότητας

Υπάρχει δυνατότητα λήψης αποφάσεων από τους ίδιους τους διευθυντές και τις διευθύντριες;

Μπορούν οι διευθυντές και οι διευθύντριες να διαμορφώσουν την εσωτερική πολιτική και τους εσωτερικούς στόχους στο σχολείο που διοικούν;

3<sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Η έμφαση στη διδασκαλία ως παράγοντας αποτελεσματικότητας

Πως οργανώνονται οι συνελεύσεις στο σχολείο που διοικούν οι διευθυντές και οι διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα;

Πόσο συχνά πραγματοποιούνται συνελεύσεις και ποια θέματα συζητούνται σε αυτές;

Βάσει ποιων κριτηρίων γίνεται η ανάθεση των τάξεων στους εκπαιδευτικούς;

Οι υποδομές των σχολικών μονάδων που διοικούν οι διευθυντές και οι διευθύντριες υποστηρίζουν την ποιοτικά προσανατολισμένη διδασκαλία;

4<sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας

Ποιοι παράγοντες καθορίζουν το σχολικό κλίμα σύμφωνα με τους διευθυντές και τις διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα;

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του κατάλληλου σχολικού κλίματος;

Ποιους τρόπους χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες για την επίλυση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας που διοικούν;

5<sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Η επικοινωνία με τους γονείς ως παράγοντας αποτελεσματικότητας

. Πώς χαρακτηρίζουν οι διευθυντές και οι διευθύντριες την επικοινωνία που έχουν με τους γονείς;

Ποιοι τρόποι επικοινωνίας και συνεννόησης χρησιμοποιούνται εντός της σχολικής μονάδας που διοικούν οι συμμετέχοντες;

6<sup>ος</sup> Ερευνητικός άξονας: Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών

Επιπροσθέτως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών και των διευθυντριών ενδέχεται να επηρεάζουν τις απόψεις και τις στάσεις τους ως προς τα διερευνώμενα ερωτήματα. Συνεπώς, εκτός από τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, θα διερευνηθεί και η πιθανή επίδραση διαφόρων παραγόντων στις απαντήσεις των διευθυντών και των διευθυντριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ειδικότερα, οι παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων, οι οποίοι θα αποτελέσουν τις ανεξάρτητες μεταβλητές στις ανάλογες στατιστικές αναλύσεις είναι οι εξής: (α) φύλο και (β) ηλικία.

### **2.1.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής μελέτης επιλέχθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α. Είναι διατυπωμένο σε νεοελληνικό λόγο με τέτοια δομή και σύνταξη, ώστε να μη δημιουργεί ασάφειες και δυσκολίες κατανόησης στους συμμετέχοντες.

Η χρήση των ερωτηματολογίων έχει μερικά πλεονεκτήματα συγκριτικά με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Ένα από τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου σε σύγκριση με την μέθοδο της συνέντευξης είναι η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά του εφόσον απαιτεί λιγότερο χρόνο για να συμπληρωθεί. Επιπλέον, είναι λιγότερο δαπανηρό και επιτρέπει συλλογή στοιχείων από μεγαλύτερο δείγμα ατόμων. Τα ερωτηματολόγια μπορεί να δίνονται απευθείας στους ερωτώμενους, αλλά συνήθως ταχυδρομούνται. Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία κάποια ερωτηματολόγια δόθηκαν αυτοπροσώπως ενώ κάποια άλλα στάλθηκαν ταχυδρομικώς. Αν και ένα προσωπικά απευθυνόμενο ερωτηματολόγιο έχει μερικά πλεονεκτήματα που διακρίνουν επίσης και τη μέθοδο συνέντευξης, όπως το ότι δίνεται η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας με τους ερωτώμενους να εξηγήσετε τους σκοπούς της μελέτης και να διευκρινίσετε ατομικές ερωτήσεις.

Πιο αναλυτικά, τα πλεονεκτήματά του γραπτού ερωτηματολογίου συνίστανται στα παρακάτω σημεία (Παρασκευόπουλος, 1993):

- Είναι πιο οικονομικό σε σχέση με άλλα εργαλεία
- Εξυπηρετεί τον ερευνητή σε περιπτώσεις απομακρυσμένων περιοχών
- Επιτυγχάνεται η πιθανή απαλλαγή του ερωτώμενου από την επιρροή της παρουσίας του ερευνητή, αφού το ερωτηματολόγιο μπορεί να αποσταλεί με το ταχυδρομείο ή με άλλο φορέα

- Έχει άνεση χρόνου να απαντήσει ο ερωτώμενος, όταν δεν πιέζεται χρονικά από την παρουσία του ερευνητή

Εκτός από τα πλεονεκτήματα που προαναφέρθηκαν, τα ερωτηματολόγια έχουν τα εξής μειονεκτήματα:

- Η πιθανότητα να μη συμπληρωθεί από το άτομο που πρέπει, αλλά από κάποιο άλλο άτομο, σε περίπτωση αποστολής του ερωτηματολογίου
- Η πολύ μεγάλη πιθανότητα της μη επιστροφής του ερωτηματολογίου, όταν αυτό αποστέλλεται στον ερωτώμενο
- Η αδυναμία παροχής εξηγήσεων σε ενδεχόμενες απορίες του ερωτώμενου

Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, κάθε ερευνητής έχει την δυνατότητα επιλογής μεταξύ διαφορετικών τύπων ερωτήσεων. Κάθε τύπος ερωτήσεων ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες της έρευνας (Javeau, 2000: σελ. 95). Υπάρχουν δύο τύποι ερωτήσεων οι ανοιχτές ερωτήσεις και οι κλειστές ερωτήσεις (με περαιτέρω υποκατηγορίες). Στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν τόσο ανοιχτές όσο και κλειστές ερωτήσεις. Οι τύποι κλειστών ερωτήσεων που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο ήταν διχοτομικές ερωτήσεις (επιλογή μεταξύ 2 απαντήσεων), ερωτήσεις βαθμονόμησης (επιλογή μεταξύ των απαντήσεων βαθμολογικής κλίμακας) και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (επιλογή μίας ή περισσότερων απαντήσεων).

Σε όσες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε κλίμακα, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε πεντάβαθμη τακτική κλίμακα τύπου Likert (παράδειγμα: 1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απόλυτα) (Javeau, 2000), διότι οι κλίμακες θεωρείται ότι αποτελούν τον αριότερο τύπο αφηρημένων κλιμάκων και η κατασκευή τους προϋποθέτει σαφή και ακριβή προσδιορισμό του αξιολογούμενου

αντικειμένου, καθώς και ακριβή προσδιορισμό των βαθμίδων της κλίμακας (Βάμβουκας, 2000).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 47 ερωτήσεις συνολικά. Σύμφωνα με την Javeau, οι ερωτήσεις που αναφέρονται στο ίδιο θέμα πρέπει να είναι συγκεντρωμένες σε ενότητες, και οι ερωτήσεις γενικού τύπου να προηγούνται των ειδικών έτσι ώστε το ερωτηματολόγιο να έχει μία όψη συναφή και λογική για να μην νιώθει ο ερωτώμενος ότι εκτροχιάζεται (Javeau, 2000: σελ. 138). Η εν λόγω άποψη υιοθετήθηκε στο σχεδιασμό της δομής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, όσον αφορά τη σειρά που ακολουθήθηκε για την διάταξη των ερωτήσεων, αρχικά τέθηκαν οκτώ ερωτήσεις σχετικά με τα στοιχεία της ταυτότητας των συμμετεχόντων (φύλλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας κτλ) και κάποια άλλα γενικά στοιχεία. Ακολούθησαν 3 ερωτήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, την αποτελεσματικότητα του κάθε σχολείου σύμφωνα με το διευθυντή και τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολικών μονάδων. (ερωτήματα 9 έως και 12).

Στη συνέχεια, οι υπόλοιπες τέσσερις ενότητες του ερωτηματολογίου βασίστηκαν σε τέσσερις παράγοντες αποτελεσματικότητας, οι οποίοι επιλέχθηκαν μεταξύ των συνολικά επτά παραγόντων αποτελεσματικότητας. Οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζονται παρακάτω μαζί με κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις. Αρχικά το ερωτηματολόγιο είχε σχεδιαστεί ώστε να περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες αποτελεσματικότητας, αλλά λόγω της εκτεταμένης έκτασής του θεωρήθηκε σκόπιμο να περιοριστούν οι ερωτήσεις. Όπως προαναφέρεται και στη σχετική ενότητα ως προς τους στόχους της παρούσας εργασιακής μελέτης, οι εν λόγω τέσσερις παράγοντες αποτελεσματικότητας επιλέχθηκαν καθώς θεωρούνται οι πιο αντιπροσωπευτικοί για τη θέση του διευθυντή.

#### 1. Εκπαιδευτική ηγεσία: ερωτήματα 13 έως και 23

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων από τους διευθυντές, την δυνατότητα διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής και εσωτερικών στόχων, τα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι διευθυντές και οι διευθύντριες ότι διαθέτουν και τι κάνει έναν διευθυντή αποτελεσματικό στη δουλειά του.

#### 2. Έμφραση στη διδασκαλία: ερωτήματα 24 έως και 29

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τις συνελεύσεις στο σχολείο, τη συχνότητα διεξαγωγής τους και τα θέματα που συζητούνται καθώς και σχετικά με τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η ανάθεση των τάξεων στους εκπαιδευτικούς και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών.

#### 3. Σχολικό κλίμα: ερωτήματα 30 έως και 40

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των διευθυντών και των διευθυντριών για τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, τα χαρακτηριστικά του κατάλληλου σχολικού κλίματος, την επίλυση προβλημάτων και τους τομείς στους οποίους πρέπει να δίνεται έμφαση ώστε να βελτιώνεται το σχολικό κλίμα. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες απάντησαν σε ερωτήματα σχετικά με το σχολικό κλίμα της ομάδας που διοικούν και με τη συχνότητα και τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται οι γονείς το σχολείο.

#### 4. Επικοινωνία: ερωτήματα 41 έως και 47

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τους γονείς και την ενημέρωσή τους, τις συνελεύσεις του σχολείου, την ευθύνη ως προς την επικοινωνία με τους γονείς και τους τρόπους επικοινωνίας μαζί τους.

Στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας ερευνητικής μελέτης παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων και βάσει των θεματικών ενοτήτων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

### 2.1.6. Στατιστικές αναλύσεις των αποτελεσμάτων

Το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  είναι ίσως το πιο δημοφιλές μη παραμετρικό τεστ για τον έλεγχο διαφορών και συσχετίσεων μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών στις κοινωνικές επιστήμες. Ειδικότερα, ο έλεγχος  $\chi^2$  είναι ένα πολύ χρήσιμο στατιστικό κριτήριο, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να κρίνει ένα μεγάλο αριθμό υποθέσεων οι οποίες σχετίζονται με κατηγορικού τύπου δεδομένα και έχει την μορφή (Πραμαγγιούλης, 2008: σελ.13):

*Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ )* → Δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές (δηλαδή είναι ανεξάρτητες)

*Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ )* → Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές

ή

*Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ )* → Οι παρατηρηθείσες συχνότητες είναι ίσες με τις αναμενόμενες συχνότητες

*Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ )* → Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις πραγματικές και τις εκτιμώμενες συχνότητες (Count – Expected Count)

Αυτό που προσδιορίζεται από τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) είναι ο αναμενόμενη συχνότητα (expected frequency) των υποκειμένων που ανήκει σε κάθε υποομάδα της ονομαστικής μεταβλητής. Σύμφωνα με τους Κατσάνο και Αβούρη (2008) ο έλεγχος υποθέσεων που ακολουθεί αξιολογεί αυτή τη μηδενική υπόθεση, συγκρίνοντας τον αριθμό των υποκειμένων που αναμένεται σε κάθε υποομάδα της ονομαστικής μεταβλητής με τον αριθμό των υποκειμένων που παρατηρείται ότι ανήκει σε κάθε υποομάδα της ονομαστικής

μεταβλητής (observed frequency -  $f_o$ ), με βάση τις μετρήσεις του δείγματος. Ο στατιστικός δείκτης ελέγχου που χρησιμοποιείται για αυτή την αξιολόγηση είναι το  $\chi^2$  και ο τύπος υπολογισμού του παρουσιάζεται παρακάτω:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}, \text{ όπου } f_e \text{ και } f_o \text{ η αναμενόμενη και η παρατηρούμενη συχνότητα}$$

Σύμφωνα με τον Πραμαγγιούλη (2008: 13), ο έλεγχος αυτός μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως:

- ♦ Έλεγχος καλής προσαρμογής: σε αυτή την περίπτωση ο  $\chi^2$  έλεγχος προσδιορίζει αν η απόκλιση ανάμεσα στις πραγματικές και τις εκτιμώμενες τιμές παρατηρήσεων είναι στατιστικά σημαντική.
- ♦ Έλεγχος ανεξαρτησίας: σε αυτή την περίπτωση με απλά λόγια το να γνωρίζεις τις τιμές για μια μεταβλητή, δεν σου λέει τίποτα για τις τιμές της άλλης.

Για τους σκοπούς της σύγκρισης μεταξύ ανδρών και γυναικών και μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων στην παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό τεστ  $\chi^2$ . Τα αποτελέσματα αυτά συζητούνται στο σχετικό κεφάλαιο (ενότητες 7 και 8) και παρουσιάζονται αναλυτικά στα Παραρτήματα Δ και Ε (για την ηλικία και το φύλο αντίστοιχα).

Ο έλεγχος που χρησιμοποιείται για να ελέγξουμε αν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ συνεχών μεταβλητών είναι ο έλεγχος Pearson, που έχει την παρακάτω μορφή (Πραμαγγιούλης, 2008:26):

$$\begin{array}{l} H_0 : \rho = 0 \\ H_1 : \rho \neq 0 \end{array}$$



Αυτό σημαίνει ότι το στατιστικό αυτό τεστ ελέγχει την μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει συσχέτιση έναντι του ότι η συσχέτιση είναι διάφορη του μηδενός.

Πέρα από τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson, υπάρχει και ο συντελεστής του Spearman (Spearman's rho), ο οποίος αποτελεί μία μη παραμετρική μορφή του συντελεστή συσχέτισης του Pearson και αντικαθιστά τις πραγματικές τιμές των δεδομένων με την σειρά κατάταξης. (στην ουσία εφαρμόζεται μόνο σε διατεταγμένα δεδομένα).

Η τιμή και των δύο συντελεστών κυμαίνονται μεταξύ -1 και 1 και στην στατιστική ανάλυση της παρούσας ερευνητικής μελέτης χρησιμοποιήθηκε τόσο ο στατιστικός δείκτης Pearson όσο και ο στατιστικός δείκτης Spearman για την αξιολόγηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των απαντήσεων των διευθυντών και των διευθυντριών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βάσει του μη παραμετρικού τεστ, ενώ τα αποτελέσματα και των δύο στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται σε μορφή πινάκων στο Παράρτημα Γ.

## 2.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική αυτή μελέτη. Αναλυτικότερα, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα γενικά στοιχεία του δείγματος των διευθυντών και διευθυντριών που συμμετείχαν στην έρευνα και στη δεύτερη ενότητα τα αποτελέσματα των ερωτήσεων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα. Στη συνέχεια, οι υπόλοιπες τέσσερις ενότητες περιλαμβάνουν ερωτήσεις σχετικά με τους τέσσερις παράγοντες αποτελεσματικότητας και συγκεκριμένα στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία, στην τέταρτη τα αποτελέσματα που αφορούν την έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία, στην πέμπτη τα αποτελέσματα των ερωτημάτων που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα και τέλος στην έκτη και τελευταία ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν την επικοινωνία.

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Program for the Social Sciences). Καταρχήν έγινε η περιγραφική στατιστική ανάλυση (συχνότητες, μέσοι όροι, γραφικές παραστάσεις) για όλες τις απαντήσεις. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται λεπτομερώς στο Παράρτημα Β, το οποίο είναι δομημένο βάσει των ερωτήσεων, δηλαδή μετά από κάθε ερώτημα παρουσιάζεται τόσο ο πίνακας περιγραφικών στατιστικών στοιχείων όσο και η ανάλογη γραφική παράσταση.

Επιπλέον ελέγχθηκαν κάποιες συσχετίσεις μεταξύ των απαντήσεων των ερωτηθέντων, οι οποίες παρουσιάζονται στην ίδια ενότητα με τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Αναλυτικά οι πίνακες που αφορούν τις εν λόγω συσχετίσεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα Γ. Τέλος, στις δύο τελευταίες επιμέρους ενότητες του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζονται τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα από τη συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων των διευθυντών και

των διευθυντριών βάσει της ηλικίας και του φύλου τους (ενότητα 7 και ενότητα 8 του κεφαλαίου Αποτελέσματα αντίστοιχα). Οι συγκεκριμένες στατιστικές αναλύσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Δ (ανάλυση ως προς την ηλικία των διευθυντών και των διευθυντριών) και στο Παράρτημα Ε (ανάλυση ως προς το φύλο των διευθυντών και των διευθυντριών) σε μορφή πινάκων και δομημένες βάσει των αντίστοιχων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

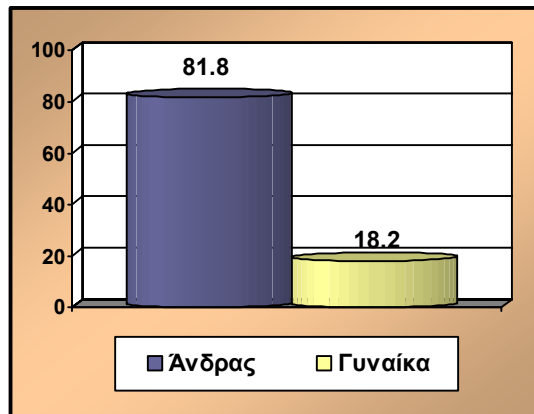
### **2.2.1 Δείγμα της έρευνας**

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη συμμετείχαν συνολικά οι διευθυντές και οι διευθύντριες σαράντα τεσσάρων γυμνασίων. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος είτε με πίνακες είτε με γραφικές παραστάσεις. Αναλυτικά όλοι οι πίνακες στατιστικών στοιχείων (συχνοτήτων κτλ.) καθώς και οι αντίστοιχες γραφικές παραστάσεις παρουσιάζονται στο Παράρτημα Β.

Από τη γραφική παράσταση που ακολουθεί φαίνεται ότι από τους 44 συνολικά διευθυντές και διευθύντριες που συμμετείχαν στην παρούσα αξιολόγηση, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών ήταν άνδρες (ποσοστό 81,8%). Επιπλέον, η γραφική παράσταση 2 δείχνει ότι οι περισσότεροι διευθυντές και διευθύντριες είναι μεταξύ 50 και 59 ετών (Μέσος Όρος = 54,37, Τυπική Απόκλιση = 4,82). Βάσει του συγκεκριμένου μέσου όρου έγινε και ο διαχωρισμός του δείγματος σε δύο επιμέρους ομάδες για τις ανάγκες της ανάλογης συγκριτικής ανάλυσης βάσει της ηλικίας τους.

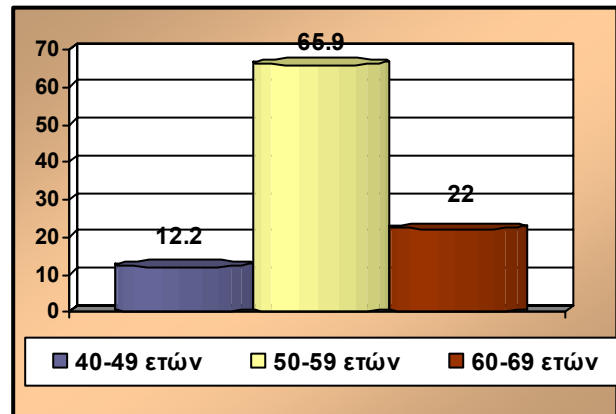
Γραφική Παράσταση 1:

Φύλο συμμετεχόντων



Γραφική Παράσταση 2:

Ηλικία συμμετεχόντων



Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των διευθυντών και διευθυντριών, το ελάχιστο ήταν 14 χρόνια και το μέγιστο 33 (Μ.Ο. 27,57 και Γ.Α. 4,45) ενώ σε επόμενο ερώτημα φάνηκε ότι κατά μέσο όρο οι διευθυντές και οι διευθύντριες κατείχαν σχεδόν τέσσερα χρόνια την διοικητική τους θέση, με μέγιστο αριθμό τα 28 έτη και ελάχιστο το μισό έτος (Πίνακας ερώτησης 4, Παράρτημα Β).

Στη συνέχεια οι διευθυντές και οι διευθύντριες ρωτήθηκαν σχετικά με την ειδικότητά τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών είναι φιλόλογοι (38,6%) και μαθηματικοί (29,5%) και ακολουθούν οι καθηγητές φυσικής αγωγής και οι θεολόγοι (ποσοστό 9,1% για κάθε κατηγορία). Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά οι συχνότητες και τα ποσοστά για κάθε ειδικότητα.

Πίνακας 1:

Ειδικότητα συμμετεχόντων

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό
Φυσικής Αγωγής	4	9,1
Φιλολόγος	17	38,6

Μαθηματικός	13	29,5
Φυσικός	3	6,8
Θεολόγος	4	9,1
Χημικός	1	2,3
Πληροφορική	1	2,3
Οικιακής Οικονομίας	1	2,3
<b>Σύνολο</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>

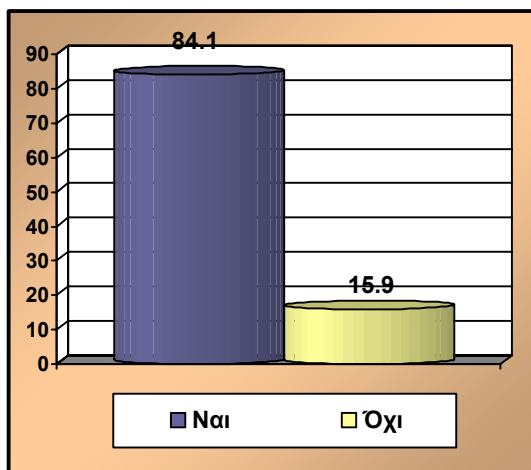
Τέλος, τέθηκαν τρεις ερωτήσεις στους διευθυντές και τις διευθύντριες που αφορούσαν τις επιπλέον σπουδές τους και τα επιμορφωτικά προγράμματα που πιθανόν έχουν παρακολουθήσει. Αναλυτικότερα, σε ερώτημα σχετικά με το εάν κατέχουν επιπλέον πτυχία, το 27,3% αυτών δήλωσαν ότι διαθέτουν κάποιο άλλο πτυχίο. Σε συνέχεια του παραπάνω ερωτήματος, τα άλλα πτυχία που δήλωσαν ότι έχουν είναι τα εξής: Παιδαγωγικής Ακαδημίας (N=2), Σελμέ (N=3), ΠΣΕ πρόγραμμα σπουδών επιλογής επιστήμη και πολιτισμός-H/Υ και εφαρμογές τους, Διδακτορικό, Παιδαγωγικής Σχολής του LUDWIGSBURG, Πιστοποίηση Αγγλικών και Πληροφορικής, Μεταπτυχιακό στην Αθλητική Ψυχολογία και Πτυχίο Παιδαγωγικών Σπουδών ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ.

Σε επόμενο ερώτημα φάνηκε ότι η διευθυντές και οι διευθύντριες στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 84,1%) έχουν λάβει μέρος σε συνέδρια (ποσοστό 84,1%) και έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σε σχέση με τη διοίκηση του σχολείου (ποσοστό 72,7%). Τα ποσοστά αυτά παρουσιάζονται αναλυτικότερα στις παρακάτω γραφικές παραστάσεις. Ως προς τον αριθμό των επιμορφωτικών σεμιναρίων σε σχέση με τη διοίκηση του σχολείου, το ένα

τέταρτο των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει 2 σεμινάρια (Μ.Ο. = 2,36, Τ.Α. = 1,93), ενώ ο ελάχιστος αριθμός ήταν 1 σεμινάριο και ο μέγιστος αριθμός, ο οποίος δηλώθηκε από έναν μόνο διευθυντή, ήταν 10 σεμινάρια (Πίνακας ερώτησης 8α, Παράρτημα Β).

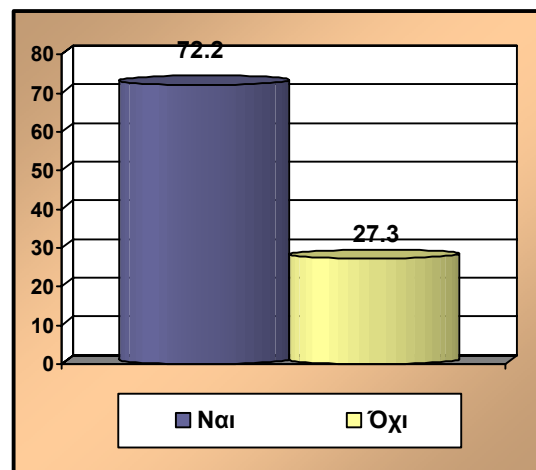
Γραφική Παράσταση 3:

Συμμετοχή σε συνέδριο/α



Γραφική Παράσταση 4:

Παρακολούθηση επιμορφωτικού/ων σεμιναρίου/ων για τη διοίκηση του σχολείου



Με την παραπάνω ερώτηση ολοκληρώθηκε το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε τα προσωπικά/γενικά στοιχεία των διευθυντών και των διευθυντριών που συμμετείχαν στην έρευνα.

### 2.2.2. Αποτελεσματικότητα

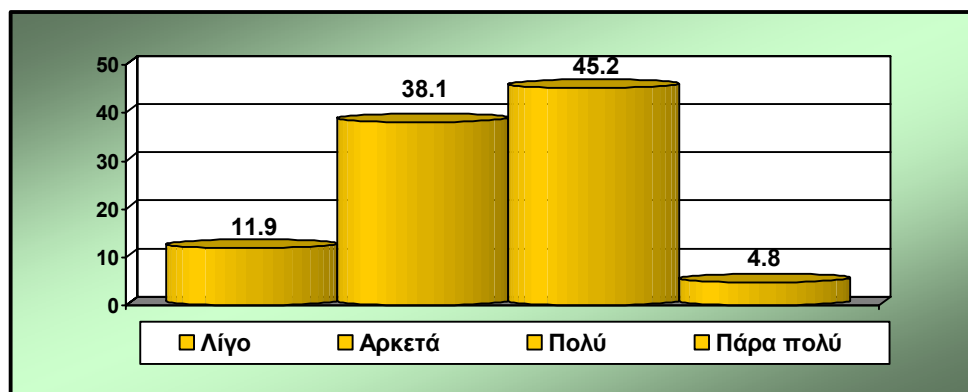
Αφού ολοκληρώθηκε η συμπλήρωση των προσωπικών στοιχείων, ακολούθησαν τέσσερις ερωτήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα. Η πρώτη από αυτές αφορούσε το ποιες σχολικές μονάδες θεωρούν οι διευθυντές και οι διευθύντριες ότι χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικές. Οι ερωτηθέντες μπορούσαν να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις.

Η πλειοψηφία αυτών, σε ποσοστό της τάξης του 77,6%, δήλωσαν ότι οι αποτελεσματικές σχολικές μονάδες πρέπει να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Οι άλλες επιλογές (αυτές που οι περισσότεροι απόφοιτοί τους έχουν υψηλό απολυτήριο, αυτές που προτιμώνται από τους γονείς για εγγραφή των παιδιών τους και αυτές που έχουν μεγάλες επιτυχίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) δηλώθηκαν από μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων (Πίνακας ερώτησης 9, Παράρτημα Β), ενώ κάποιοι πρότειναν κάποια άλλα χαρακτηριστικά όπως το «να προσφέρεται πραγματική μόρφωση» και να «προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών».

Σε επόμενο ερώτημα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό αποτελεσματικότητας του σχολείου που διοικούν. Όπως φαίνεται στη γραφική παράσταση που ακολουθεί, η οποία παρουσιάζει τα σχετικά ποσοστά για κάθε απάντηση, οι μισοί σχεδόν δήλωσαν ότι το θεωρούν «πολύ» ή «πάρα πολύ αποτελεσματικό», ενώ το ποσοστό που δήλωσε ότι το θεωρούν «λίγο» αποτελεσματικό ήταν σχετικά μικρό.

### Γραφική Παράσταση 5:

Αποτελεσματικότητα σχολείου σύμφωνα με το διευθυντή



Με την τρίτη ερώτηση αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με κάποιες δηλώσεις που αφορούσαν την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων που διοικούν. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει για κάθε δήλωση το αθροιστικό ποσοστό των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι «συμφωνούν» ή «συμφωνούν απόλυτα» με αυτή. Στο Παράρτημα Β (ερώτηση 11) παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά για όλες τις απαντήσεις κάθε ερώτησης, καθώς και οι αντίστοιχες γραφικές παραστάσεις.

Πίνακας 2: Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια σχολική μονάδα για να θεωρείται αποτελεσματική

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής σχολικής μονάδας	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό
α) Να τη διοικεί ικανός διευθυντής	40	93,0%
β) Το προσωπικό να πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και έτσι να βοηθάει όλους εξίσου	36	83,7%

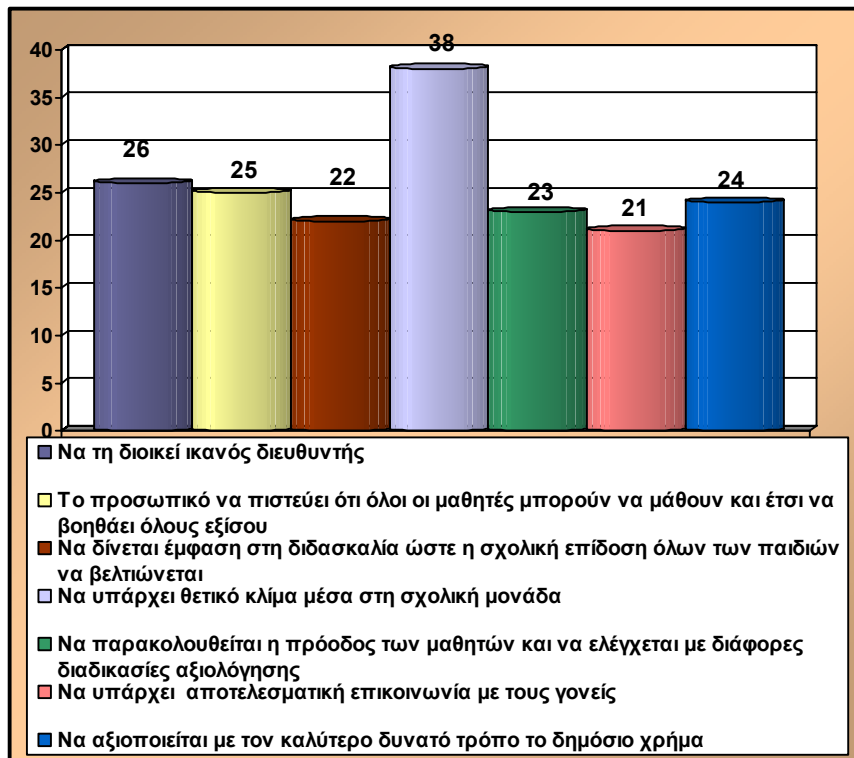


γ) Να δίνεται έμφαση στη διδασκαλία ώστε η σχολική επίδοση όλων των παιδιών να βελτιώνεται	37	90,2%
δ) Να υπάρχει θετικό κλίμα μέσα στη σχολική μονάδα	43	97,8
ε) Να παρακολουθείται η πρόοδος των μαθητών και να ελέγχεται με διάφορες διαδικασίες αξιολόγησης	38	88,4
στ) Να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς	40	93,0%
ζ) Να αξιοποιείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το δημόσιο χρήμα	39	90,7

Σε συνέχεια του παραπάνω ερωτήματος οι διευθυντές και οι διευθύντριες ρωτήθηκαν σχετικά με τα χαρακτηριστικά αυτά που πιστεύουν ότι ανταποκρίνονται στο σχολείο που διοικούν. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να δηλώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Τα σχετικά αποτελέσματα, δηλαδή ο αριθμός των συμμετεχόντων που συμφώνησε με κάθε χαρακτηριστικό, παρουσιάζονται στη γραφική παράσταση που ακολουθεί, ενώ ο αντίστοιχος πίνακας παρουσιάζεται στο Παράρτημα Β, ερώτηση 12.

### Γραφική Παράσταση 6:

Τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων σύμφωνα με την άποψη του διευθυντή



Κάτι που μελετήθηκε εκτενέστερα και πρέπει να σημειωθεί είναι ότι ενώ από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στο ενδέκατο ερώτημα φάνηκε ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες στην πλειοψηφία τους θεωρούν όλους τους παράγοντες πολύ σημαντικούς, στη δωδέκατη ερώτηση, όπου κλήθηκαν να δηλώσουν τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στο σχολείο που διοικούν, δεν αναφέρονται σε όλους τους παράγοντες. Ειδικότερα, έγινε ανάλυση της συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων στις δύο αυτές ερωτήσεις και φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ίδιων χαρακτηριστικών σε μία ερώτηση μόνο για δύο χαρακτηριστικά: «το

προσωπικό να πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και έτσι να βοηθάει όλους εξίσου» (Spearman's rho = 0,467 – n = 43 – p < 0,05). Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στην 1<sup>η</sup> ενότητα του Παραρτήματος Γ.

### 2.2.3. Εκπαιδευτική ηγεσία

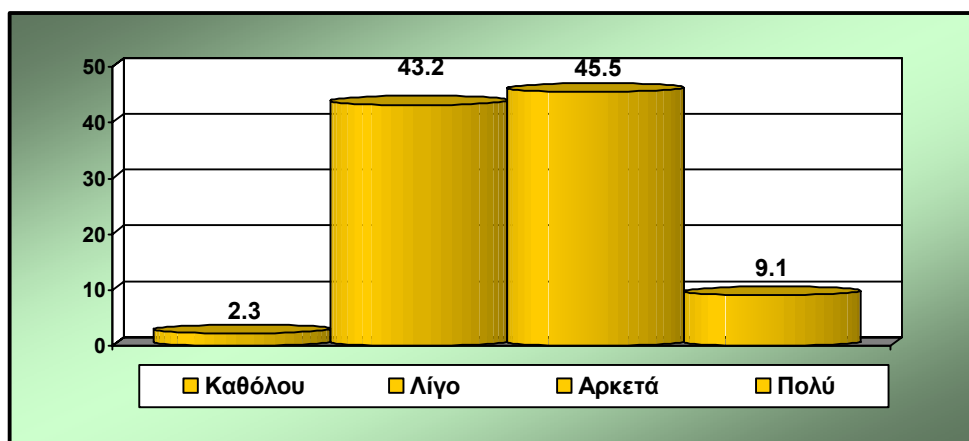
Η ενότητα αυτή περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία. Το πρώτο ερώτημα αφορούσε το άτομο/α που θεωρούν οι διευθυντές και οι διευθύντριες ως υπεύθυνο/α για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας. Οι ερωτηθέντες μπορούσαν να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Σύμφωνα με αυτές, οι μισοί σχεδόν δήλωσαν ότι είναι υπεύθυνοι όλοι – δηλαδή ο διευθυντής, οι καθηγητές, οι μαθητές και οι τοπική κοινότητα (ποσοστό 48,2%), ενώ το ένα τέταρτο περίπου αυτών δήλωσαν ότι ο διευθυντής είναι ο βασικός υπεύθυνος για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (ποσοστό 23,2%) (Βλ. Ερώτηση 13 Παράρτημα Β για το σχετικό πίνακα και γραφική παράσταση).

Σε επόμενο ερώτημα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το κατά πόσο θεωρούν ότι είναι ελεύθεροι ως διευθυντές ως προς τη λήψη αποφάσεων έτσι όπως είναι δομημένο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ερώτηση 15). Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η πλειοψηφία αυτών δήλωσε ότι αισθάνεται «λίγο» ή «αρκετά» ελεύθερος/η (αντίστοιχα ποσοστά 43,2% και 45,5% για κάθε κατηγορία). Το εν λόγω αποτέλεσμα φανερώνει το γεγονός ότι οι διευθυντές δεν έχουν ιδιαίτερη ελευθερία ως προς τη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα που διοικούν. Όσον αφορά τα περιθώρια αποκλίσεις από τις προβλέψεις του νόμου που θεωρούν οι διευθυντές και οι διευθύντριες ότι έχουν, φάνηκε από τις απαντήσεις τους ότι στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι το περιθώριο που έχουν είναι «λίγο», ενώ ένας στους πέντε σχεδόν δήλωσε ότι δεν

υπάρχει «καθόλου» περιθώριο απόκλισης. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στις γραφικές παραστάσεις που ακολουθούν, ξεχωριστά για κάθε ερώτημα.

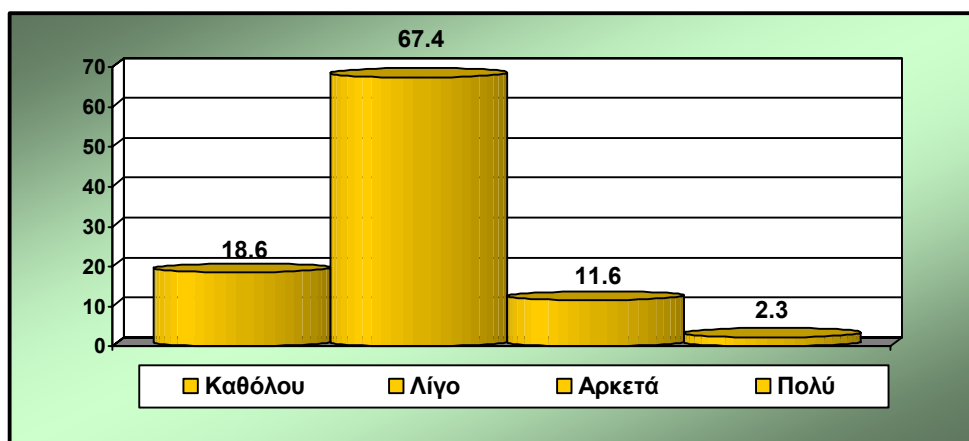
Γραφική Παράσταση 7:

Αποτελέσματα ερώτησης «Πόσο ελεύθεροι είστε ως διευθυντές να παίρνετε αποφάσεις έτσι όπως είναι δομημένο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;»



Γραφική Παράσταση 8:

Αποτελέσματα ερώτησης «Πόσα περιθώρια απόκλισης έχετε από αυτά που υπαγορεύει ο νόμος;»



Επιπλέον μελετήθηκε η πιθανή συσχέτιση μεταξύ των δύο παραπάνω ερωτημάτων. Βάσει της σχετικής στατιστικής ανάλυσης, υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού που δηλώνεται από τους διευθυντές και τις διευθύντριες ότι έχουν τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων και των περιθωρίων απόκλισης βάσει των προβλέψεων της ελληνικής νομοθεσίας (Spearman's rho = 0,328 – n = 43 – p < 0,05). Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερο βαθμό ανεξαρτησίας ως προς τη λήψη αποφάσεων θεωρούν ότι έχουν οι διευθυντές/διευθύντριες τόσο μεγαλύτερο περιθώριο απόκλισης δηλώνουν ότι έχουν από αυτά που προβλέπονται στην ελληνική νομοθεσία. Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στην 2<sup>η</sup> ενότητα του Παραρτήματος Γ.

Ακολούθησαν τρία ερωτήματα σχετικά με την εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας και τους εσωτερικούς στόχους που τίθενται. Πιο αναλυτικά, με την 16η ερώτηση οι διευθυντές και οι διευθύντριες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα εάν θεωρούν ότι μπορούν να εφαρμόσουν ή να διαμορφώσουν εσωτερική πολιτική μέσα στη σχολική μονάδα που διοικούν. Το ένα τρίτο σχεδόν αυτών δήλωσε «λίγο» και ίσο ποσοστό δήλωσε «αρκετά», ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετά μεγάλο ποσοστό της τάξης του 27,3% δήλωσε ότι έχει μεγάλη δυνατότητα να εφαρμόζει ή να διαμορφώνει την εσωτερική πολιτική του σχολείου (Πίνακας ερώτησης 16, Παράρτημα Β).

Όσον αφορά το εάν τίθενται εσωτερικοί στόχοι από τους διευθυντές και τις διευθύντριες στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι θέτουν τους δικούς τους εσωτερικούς στόχους «σχεδόν πάντα» ή «πάντα» (αθροιστικό ποσοστό για τις δύο κατηγορίες 68,2%, Πίνακας ερώτησης 17, Παράρτημα Β).

Σε συνέχεια του παραπάνω ερωτήματος, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να ελέγχουν εάν πραγματοποίησαν τους στόχους που έθεσαν. Σχεδόν οι μισοί δήλωσαν ότι τους ελέγχουν μέσω των συνελεύσεων με τους καθηγητές αλλά και μόνοι τους, ενώ 18 άτομα δήλωσαν ότι κάνουν απολογισμό στο τέλος του χρόνου (Πίνακας ερώτησης 18, Παράρτημα Β). Αυτά τα αποτελέσματα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες δε χρησιμοποιούν, συστηματικά τουλάχιστον, τη μέθοδο της ανατροφοδότησης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερώτησης 19, μεγάλος αριθμός διευθυντών θεωρεί τον εαυτό τους ως «ρυθμιστή της σχολικής ζωής» (ποσοστό 44,9%), ενώ αρκετοί θεωρούν ότι είναι «διαχειριστές της σχολικής ζωής» και «ηγέτες της ομάδας». Αυτό φανερώνει την αναγνώριση και επίγνωση που φαίνεται ότι διακρίνει τους διευθυντές ως προς τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους αλλά και το πόσο σημαντικός και καθοριστικός είναι ο ρόλος τους ως ηγέτες για την αποτελεσματική λειτουργία τους σχολείου. Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα και την αντίστοιχη γραφική παράσταση της ερώτησης 19 (Παράρτημα Β).

Ως προς το ποιος πρέπει να παίρνει τις αποφάσεις στο σχολείο, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται από το διευθυντή είτε ζητώντας τη γνώμη των καθηγητών είτε σε συνεργασία μαζί τους (αθροιστικό ποσοστό 62,8%). Παράλληλα, το ένα τρίτο και πλέον των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται από το σύλλογο διδασκόντων, ενώ κανένας δεν επέλεξε την απάντηση «ο διευθυντής μόνος του» (Πίνακας ερώτησης 20, Παράρτημα Β). Το παρόν αποδεικνύει την αναγνώριση που δείχνουν οι διευθυντές και οι διευθύντριες ως προς το συνεργατικό πνεύμα για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Από την άλλη μεριά, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ως προς τη συνεργατική λήψη αποφάσεων και το

ότι κανένας από τους διευθυντές/τις διευθύντριες δεν δήλωσε ότι οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται μόνο από τον ίδιο/την ίδια θα μπορούσε να σημαίνει ότι αποποιούνται τις ευθύνες τους ή μέρος αυτών των ευθυνών.

Με την ερώτηση 21, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διακρίνουν το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Βάσει των απαντήσεων του δείγματος, όλοι οι διευθυντές και οι διευθύντριες που απάντησαν στο εν λόγω ερώτημα δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται «για τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, το οποίο προωθεί τη συνεργασία και την επιτυχή ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου», ενώ η συντριπτική πλειοψηφία αυτών δήλωσε ότι ενδιαφέρεται «για την αποφυγή συγκρούσεων και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη μονάδα τους».

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι οι τρεις τελευταίες δηλώσεις, οι οποίες θεωρούνται ως σημαντικά χαρακτηριστικά από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων που απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα (βλέπε Πίνακα 3) είναι σύμφωνες με την παράγραφο 4 του Άρθρου 27 και την παράγραφο 10 του Άρθρου 28 του Καθηκοντολογίου των Διευθυντών, κάτι που συζητείται εκτενέστερα στα Συμπεράσματα της έρευνας.

Πίνακας 3: Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διακρίνουν το διευθυντή της σχολικής μονάδας

<b>Ο διευθυντής:</b>	<b>Αριθμός συμμετεχόντων</b>	<b>Ποσοστό</b>
α) Αποτελεί διαβιβαστή πληροφοριών, οδηγιών και εντολών των ανώτερων ιεραρχικά οργάνων της εκπαίδευσης προς τα κατώτερα.	21	51,2%
β) Ενδιαφέρεται αποκλειστικά και μόνο για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού	12	30,0%

έργου.		
γ) Ενδιαφέρεται για την αποφυγή συγκρούσεων και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη μονάδα του.	38	95,0%
δ) Ενδιαφέρεται για τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, το οποίο προωθεί τη συνεργασία και την επιτυχή ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου.	43	100,0%
ε) Αποτελεί εξισορροπιστή της σχολικής καθημερινότητας.	36	87,8%

Σε συνέχεια του παραπάνω ερωτήματος, οι διευθυντές ρωτήθηκαν ποια από τις παραπάνω προτάσεις θεωρούν ότι τους χαρακτηρίζει καλύτερα. Βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών και διευθυντριών (ποσοστό 89,2%) θεωρούν ότι «ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, το οποίο προωθεί τη συνεργασία και την επιτυχή ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου» (Πίνακας ερώτησης 22, Παράρτημα Β).

Με την τελευταία ερώτηση της ενότητας του ερωτηματολογίου σχετικά με τον παράγοντα εκπαιδευτική ηγεσία οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν κάποια χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός διευθυντής. Περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι ικανός να ανταποκρίνεται σε απρόβλεπτες καταστάσεις, ενώ το ένα τρίτο σχεδόν των ερωτηθέντων δήλωσε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να διακρίνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Πίνακας ερώτησης 23, Παράρτημα Β). Συνεπώς, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε βάσει των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων ότι η ικανότητα κάποιου να ανταποκρίνεται σε απρόβλεπτες καταστάσεις θεωρείται



ως πολύ σημαντικός παράγοντας από την πλειοψηφία των διευθυντών και των διευθυντριών. Ενδεχομένως να πρέπει να εισαχθούν προγράμματα εκπαίδευσης για τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων σε θέματα διαχείρισης κρίσεων και αντιμετώπισης έκτακτων περιστατικών ή αλλαγών.

#### **2.2.4. Έμφαση στη διδασκαλία**

Η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε τον παράγοντα «έμφαση στη διδασκαλία» και αποτελούνταν από έξι συνολικά ερωτήματα, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται στην παρούσα ενότητα. Τα τρία πρώτα ερωτήματα αφορούσαν τις συνελεύσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.

Ειδικότερα, οι διευθυντές και οι διευθύντριες ρωτήθηκαν σχετικά με τη συχνότητα πραγματοποίησης συνελεύσεων για διάφορα θέματα του σχολείου με το διδακτικό προσωπικό. Οι ερωτηθέντες μπορούσαν να δηλώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Θετικό είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσαν ότι οι συνελεύσεις πραγματοποιούνται μία φορά το μήνα (ποσοστό 37,1%) ενώ τέσσερα άτομα δήλωσαν ότι οι συνελεύσεις γίνονται κάθε εβδομάδα (Πίνακας ερώτησης 24, Παράρτημα Β). Επιπροσθέτως ενδιαφέρον παρουσίασαν οι άλλες απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στο εν λόγω ερώτημα, οι οποίες αφορούσαν τις συνελεύσεις του σχολείου. Σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες δήλωσαν και κάποιο άλλο λόγο για την πραγματοποίηση συνελεύσεων, με κυρίαρχο χαρακτηριστικό τη δήλωση ότι οι συνελεύσεις γίνονται όταν χρειαστεί – ανεξάρτητα της συχνότητας ή αυτών που προβλέπει ο νόμος. Οι εν λόγω απαντήσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Β, στο τέλος της ενότητας της ερώτησης 24.

Όσον αφορά τη σημαντικότητα των συνελεύσεων για τη σωστή λειτουργία του σχολείου, οι διευθυντές και οι διευθύντριες δήλωσαν στην

πλειοψηφία τους ότι είναι «πολύ» ή «πάρα πολύ» σημαντικές (αθροιστικό ποσοστό για τις δύο κατηγορίες 90,3%). Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικότερα στον πίνακα και την αντίστοιχη γραφική παράσταση της ερώτησης 25 (Παράρτημα Β).

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι μελετήθηκε η πιθανή συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων 24 και 25, καθώς προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι ενώ οι διευθυντές και οι διευθύντριες συμφωνούν στην πλειοψηφία τους με το ότι οι συνελεύσεις είναι σημαντικές, υπάρχει ποικιλομορφία απαντήσεων. Η σχετική στατιστική ανάλυση δεν έδειξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δηλώσεων της ερώτησης 24 και της ερώτησης 25 (Βλέπε Παράρτημα Γ, Ενότητα 3).

Στη συνέχεια οι διευθυντές κλήθηκαν να δηλώσουν τα θέματα που συζητούνται στις συνελεύσεις που πραγματοποιούνται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς (ερώτηση 26). Μεγάλο ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι ένα από τα υπό συζήτηση θέματα είναι η ανάθεση των τάξεων στους εκπαιδευτικούς, ενώ πολλοί δήλωσαν επίσης ότι στις ετήσιες συνελεύσεις διατυπώνονται οι εσωτερικοί στόχοι της σχολικής μονάδας. Το παρόν επιβεβαιώνει τη διάθεση των διευθυντών για συνεργατικό πνεύμα και επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της ερώτησης 20 που παρουσιάστηκαν παραπάνω, εφόσον οι αποφάσεις λαμβάνονται με τη συμμετοχή και των καθηγητών κατά τη διάρκεια των συνελεύσεων. Ενδιαφέρον προκαλεί επίσης το γεγονός ότι οι απαντήσεις του δείγματος είναι μοιρασμένες ως προς το εάν γίνεται απολογισμός της προηγούμενης χρονιάς (Βλ. Πίνακα και Γραφική Παράσταση ερώτησης 26γ στο Παράρτημα Β).

Επιπροσθέτως, είναι αξιόλογο να σημειωθεί ότι βάσει των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην 4<sup>η</sup> δήλωση της ερώτησης 26, μόνο το 47,8% αυτών δήλωσε ότι υποδέχεται τους νέους συναδέλφους «σχεδόν πάντα» ή «πάντα»

(αθροιστικό ποσοστό αντίστοιχων κατηγοριών απαντήσεων, βλέπε πίνακα ερώτησης 24δ, Παράρτημα Β). Ωστόσο, αυτό αποτελεί μία από τις υποχρεώσεις των διευθυντών σύμφωνα με την 11η παράγραφο του Άρθρου 28, κάτι που συζητείται περαιτέρω στο κεφάλαιο των Συμπερασμάτων.

Για την περαιτέρω διερεύνηση της παραπάνω παρατήρησης πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ της δεύτερης δήλωσης της ερώτησης 26 σχετικά με τη διατύπωση των εσωτερικών στόχων της σχολικής μονάδας και της ερώτησης 17 που αφορούσε το κατά πόσο θέτουν οι ίδιοι οι διευθυντές τους εσωτερικούς στόχους της σχολικής μονάδας. Η στατιστική ανάλυση έδειξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο ερωτημάτων (Spearman's rho = 0,474 – n = 40 – p < 0,05) κάτι που συζητείται περαιτέρω στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων. Οι πίνακες της στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζονται στην 4<sup>η</sup> ενότητα του Παραρτήματος Γ.

Πίνακας 4: Συνηθέστερα θέματα που συζητούνται στις συνελεύσεις που πραγματοποιούνται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς

Θέματα που συζητούνται στις συνελεύσεις του σχολείου:	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό
α) Ανάθεση τάξεων στους εκπαιδευτικούς	36	81,8%
β) Διατύπωση εσωτερικών στόχων της μονάδας	34	77,3%
γ) Απολογισμός της προηγούμενης χρονιάς	15	34,1%
δ) Υποδοχή νέων συναδέλφων	21	47,8%

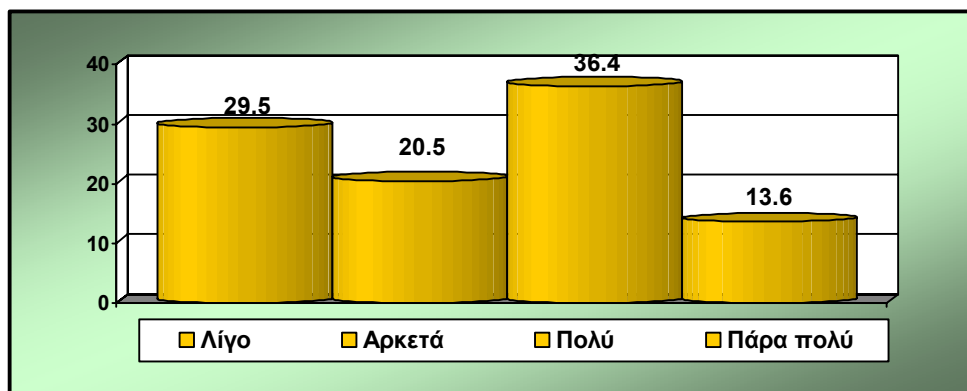
Ως προς τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η ανάθεση των τάξεων στους εκπαιδευτικούς, οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους δήλωσαν την επιθυμία των εκπαιδευτικών και τη διδακτική τους εμπειρία, ενώ λιγότεροι αναφέρθηκαν στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τα χρόνια προϋπηρεσίας του/της (Πίνακας ερώτησης 27, Παράρτημα Β). Αυτό το εύρημα αξίζει να σημειωθεί, καθώς αποτελεί έκπληξη ότι ενώ οι τρεις πρώτες δηλώσεις/απαντήσεις των ερωτηθέντων στο εν λόγω ερώτημα δείχνουν ότι η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική, υπάρχει μεγάλος αριθμός εξ αυτών, οι οποίοι δήλωσαν ότι η ανάθεση των τάξεων στους εκπαιδευτικούς γίνεται βάσει της επιθυμίας τους, κάτι που είναι αντιφατικό. Για την περαιτέρω διερεύνηση του παρόντος έγινε στατιστική ανάλυση μεταξύ των δηλώσεων των συγκεκριμένων ερωτημάτων, η οποία έδειξε ότι υπάρχει μία συσχέτιση μεταξύ της πρώτης δήλωσης (χρόνια προϋπηρεσίας) και της δεύτερης δήλωσης (διδακτική εμπειρία), η οποία είναι στατιστικά σημαντική (Spearman's rho = 0,394 – n = 44 – p < 0,05). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα επιβεβαιώνει το γεγονός ότι με τα χρόνια προϋπηρεσίας αυξάνεται και η διδακτική εμπειρία των διευθυντών και των διευθυντριών. Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στην 5<sup>η</sup> ενότητα του Παραρτήματος Γ.

Στο επόμενο ερώτημα οι διευθυντές και οι διευθύντριες ρωτήθηκαν σχετικά με την άποψή τους ως προς τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών στα γυμνάσια που διοικούν. Στο συγκεκριμένο ερώτημα είχαν τη δυνατότητα να δηλώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις, βάσει των οποίων μπορούμε να συμπεράνουμε ότι σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται μέσω της συνολικής εικόνας του μαθητή, ενώ αρκετά μικρότερος αριθμός διευθυντών και διευθυντριών αναφέρθηκαν στις ειτεταμένες γραπτές και προφορικές εξετάσεις ή τα γραπτά διαγωνίσματα μόνο.

Το τελευταίο ερώτημα της παρούσας ενότητας αφορούσε το εάν οι διευθυντές και οι διευθύντριες θεωρούν ότι το σχολείο τους παρέχει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή στους διδάσκοντες με στόχο την ποιοτικά προσανατολισμένη διδασκαλία. Όπως φαίνεται στη γραφική παράσταση που ακολουθεί, οι μισοί ερωτηθέντες δήλωσαν «πολύ» ή «πάρα πολύ» ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή (αθροιστικό ποσοστό των δύο κατηγοριών 50,0%).

Γραφική Παράσταση 9:

Αποτελέσματα ερώτησης «Θεωρείτε ότι το σχολείο σας παρέχει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή στους διδάσκοντες ώστε η διδασκαλία τους να είναι προσανατολισμένη ποιοτικά;»



### 2.2.5. Σχολικό κλίμα

Η πέμπτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα. Το πρώτο ερώτημα αποσκοπούσε στο να καταγραφούν οι απόψεις των συμμετεχόντων ως προς το σχολικό κλίμα. Όλοι οι ερωτηθέντες εκτός ενός συμφώνησαν ότι όλοι όσοι εμπλέκονται σε μία σχολική μονάδα είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος, ενώ η πλειοψηφία αυτών συμφώνησε ως προς το ότι «το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών» και ότι «το σχολικό κλίμα διαφέρει από τη μία εκπαιδευτική μονάδα στην άλλη». Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων χαρακτήρισαν το σχολικό κλίμα ως «την ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα σε μια σχολική μονάδα». Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει το συνολικό αριθμό ατόμων που δήλωσαν ότι «συμφωνούν» ή «συμφωνούν πολύ» με κάθε δήλωση, ενώ στην ενότητα της ερώτησης 30 στο Παράρτημα Β παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις σε κάθε δήλωση. Τα εν λόγω αποτελέσματα αναλύονται περαιτέρω βάσει της θεωρίας περί σχολικού κλίματος στο κεφάλαιο των Συμπερασμάτων της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Πίνακας 5: Ποσοστό διευθυντών/διευθυντριών που συμφωνούν σχετικά με τις παρακάτω δηλώσεις ως προς το σχολικό κλίμα

Άποψη διευθυντών/διευθυντριών σχετικά με το σχολικό κλίμα και την ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα σε μια σχολική μονάδα σχολείου:	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό
---	-----------------------	---------

α) Το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα σε μια σχολική μονάδα.	37	84,1%
β) Αποκλειστικός υπεύθυνος για τη δημιουργία του σχολικού κλίματος είναι ο διευθυντής.	16	36,3%
γ) Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών.	39	88,7%
δ) Το σχολικό κλίμα αποτελεί υποσύνολο της κουλτούρας της σχολικής μονάδας.	27	61,4%
ε) Η κάθε σχολική μονάδα αναπτύσσει το δικό της κλίμα.	38	86,4%
στ) Όλοι όσοι εμπλέκονται σε μία σχολική μονάδα είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος.	43	97,7%

Η δεύτερη ερώτηση σχετιζόταν με τα στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές και οι διευθύντριες συμφώνησαν και με τις τρεις δηλώσεις: «συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών» (N=.42), «συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» (N=.39) και «συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών (N=.41). Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Β, πίνακες και γραφικές παραστάσεις ερώτησης 31.

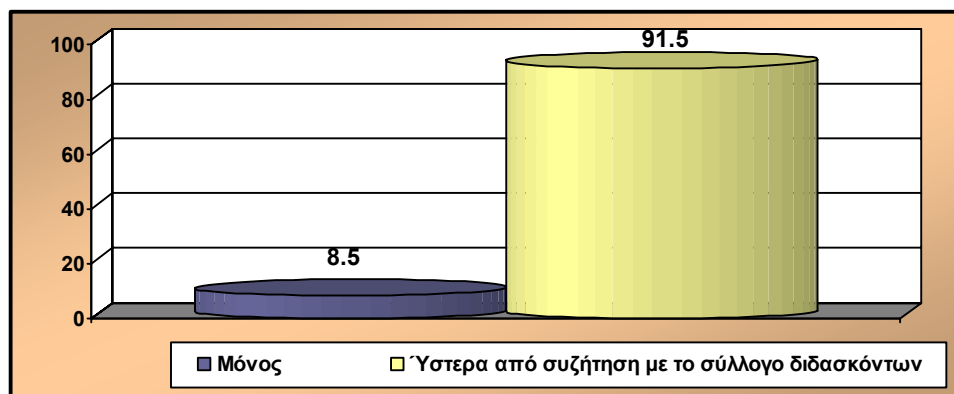
Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στο επόμενο ερώτημα φάνηκε ότι σχεδόν όλοι θεωρούν ότι όταν υπάρχει το κατάλληλο σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί οργανώνονται και εργάζονται πιο αποδοτικά, η διδασκαλία ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και αποφεύγονται οι παρεμβάσεις

από εξωτερικούς παράγοντες. Τα σχετικά ποσοστά και ο αριθμός των ερωτηθέντων που συμφώνησαν με κάθε δήλωση όπως και ο βαθμός συμφωνίας τους παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Β, πίνακες και γραφικές παραστάσεις ερώτησης 32.

Οι απαντήσεις των διευθυντών και των διευθυντριών στην ερώτηση 33 επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα παρόμοιων ερωτήσεων που συζητήθηκαν παραπάνω σχετικά με τη σημασία της συνεργατικότητας. Ειδικότερα, όλοι εκτός ενός δήλωσαν ότι επιλύουν τα προβλήματα κατόπιν συζήτησης με το σύλλογο διδασκόντων, ενώ τέσσερις μόνο διευθυντές δήλωσαν ότι επιλύουν τα προβλήματα μόνοι τους. Το τελευταίο ισχύει κάποιες φορές μόνο, εφόσον τα συγκεκριμένα άτομα δήλωσαν και άλλες απαντήσεις.

Γραφική Παράσταση 10:

Τρόπος επίλυσης προβλημάτων



Βάσει των απαντήσεων των διευθυντών και των διευθυντριών στο επόμενο ερώτημα, το οποίο αφορούσε τις υποχρεώσεις που θεωρούν ότι έχουν, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών αναφέρθηκε στο να συντονίζει όλες τις απαιτούμενες ενέργειες για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, να προωθείται το κλίμα συνεργασίας, συναδελφικότητας και αλληλοϋποστήριξης μέσα στη σχολική μονάδα και να συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για την



οργάνωση του σχολείου. Τα σχετικά ποσοστά παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 που ακολουθεί.

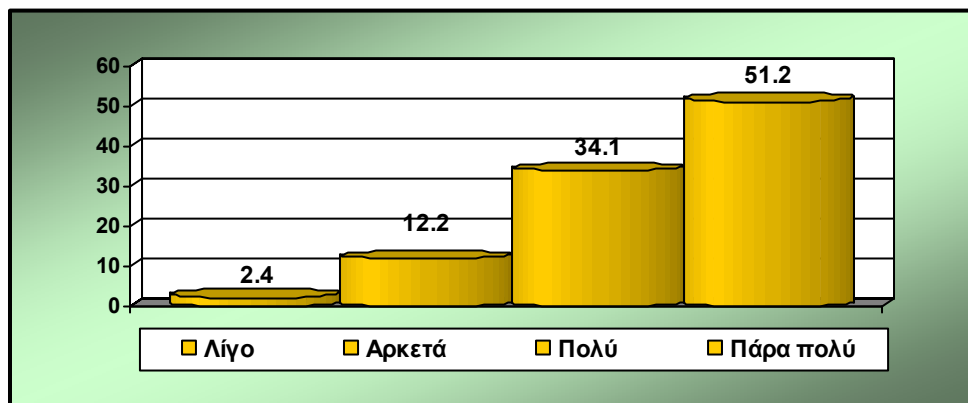
Πίνακας 6: Ποσοστό διευθυντών/διευθυντριών που συμφωνούν σχετικά με τις παρακάτω δηλώσεις ως προς τις υποχρεώσεις τους

Άποψη διευθυντών/διευθυντριών σχετικά με τις υποχρεώσεις τους:	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό
α) Να παρακολουθεί συστηματικά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	33	75,0%
β) Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας	32	72,7%
γ) Να προωθεί κλίμα συνεργασίας, συναδελφικότητας και αλληλοϋποστήριξης μέσα στη σχολική μονάδα	41	93,2%
δ) Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τις προσδοκίες του και για τις προσδοκίες των προϊσταμένων του	25	56,8%
ε) Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την υπόλοιπη κοινότητα για την εκπλήρωση ή μη των προσδοκιών	27	61,4%
στ) Να συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για την οργάνωση του σχολείου	41	93,2%
ζ) Να συντονίζει όλες τις απαιτούμενες ενέργειες για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου	43	97,8%

Στη συνέχεια οι διευθυντές και οι διευθύντριες ρωτήθηκαν σχετικά με το πόσο προσιτοί θεωρούν ότι είναι στους μαθητές τους (Γραφική παράσταση 11). Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι οι μισοί και πλέον θεωρούν ότι είναι «πάρα πολύ» προσιτοί ενώ περισσότεροι από το ένα τρίτο θεωρούν ότι είναι «πολύ» προσιτοί.

Γραφική Παράσταση 11:

Αποτελέσματα ερώτησης «Πόσο προσιτός είστε στους μαθητές κατά την άποψή σας;»



Ως προς τα θέματα στα οποία πρέπει να δίνεται έμφαση η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι το σημαντικότερο θέμα είναι η ενεργή συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (ποσοστό 75,0%), ενώ αρκετά μεγάλο ποσοστό αυτών συμφώνησαν με τη σημαντικότητα των ανθρώπινων σχέσεων εντός του σχολείου. Αντίθετα, μόνο δύο από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στην τυπική οργάνωση και στις τυπικές διαδικασίες (Πίνακας και γραφική παράσταση ερώτησης 36, Παράρτημα Β). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, δηλαδή ο σημαντικά μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων που συμφώνησαν με την «ενεργή συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού στην οργάνωση και

διοίκηση του σχολείου» σε αντίθεση με το αρκετά μικρό ποσοστό που συμφώνησαν με το να δίνεται προτεραιότητα στις τυπικές διαδικασίες, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αντιφατικό. Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω εύρημα δείχνει την τάση των διευθυντών και των διευθυντριών να μην ακολουθούν τη γραφειοκρατική οργάνωση, η οποία χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Στο επόμενο ερώτημα ζητήθηκε από τους διευθυντές και τις διευθύντριες να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που διοικούν, τους ανακοινώνουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τα συζητούν με το σύλλογο διδασκόντων, προτείνουν λύσεις για τυχόν προβλήματα που έχουν διαπιστώσει, χρησιμοποιούν την αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης και τέλος εάν θα επιθυμούσαν να έχουν κάποιον από τους παραπάνω ρόλους. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει το αθροιστικό ποσοστό των ερωτηθέντων που δήλωσαν ότι κάνουν «συχνά» ή «πολύ συχνά» καθένα από τα παρακάτω. Αναλυτικότερα τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στο Παράρτημα Β (ενότητα ερ. 37).

Πίνακας 7: Συχνότητα με την οποία οι διευθυντές/διευθύντριες αναλαμβάνουν κάποιες δραστηριότητες/ενέργειες

Αριθμός διευθυντών/διευθυντριών που δήλωσαν ότι κάνουν συχνά ή πολύ συχνά καθένα από τα παρακάτω:	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό
α) Αξιολογείτε τους εκπαιδευτικούς σας;	9	20,4%
β) Ανακοινώνετε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς;	4	9,1%
γ) Σχολιάζετε τα αποτελέσματα αυτά με το σύλλογο διδασκόντων;	32	72,7%

δ) Προτείνετε λύσεις για τυχόν προβλήματα που έχετε διαπιστώσει;	15	34,1%
ε) Χρησιμοποιείτε την αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης;	9	20,4%
στ) Εάν δεν κάνετε τίποτα από αυτά, θα θέλατε να έχετε αυτό το ρόλο;	41	93,2%

Επιπροσθέτως, λόγω του ενδιαφέροντος που προκαλεί η παραπάνω ερώτηση εξετάστηκε η πιθανή συσχέτιση μεταξύ των διαφόρων δηλώσεων. Όπως φάνηκε από τη σχετική ανάλυση (βλέπε ενότητα 6, Παράρτημα Γ) υπήρχαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ αυτών που συμφώνησαν με τη δήλωση ότι «αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς τους» και «ανακοινώνουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς» (Spearman's rho = 0,385 – n = 38 – p < 0,05). Το εν λόγω αποτέλεσμα δείχνει ότι όσοι διευθυντές δήλωσαν ότι αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που διοικούν επικοινωνούν σε αυτούς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Επιπλέον, στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε και μεταξύ της πρώτης δήλωσης και της δήλωσης ότι «χρησιμοποιούν την αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης» (Spearman's rho = 0,474 – n = 37 – p < 0,05), κάτι που επιβεβαιώνει επίσης τη συμφωνία στις απαντήσεις των διευθυντών και των διευθυντριών ως προς την αξιολόγηση και τη λειτουργία της για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, πρέπει να σημειωθεί η αντίθεση που φαίνεται να υπάρχει ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση 34 σχετικά με τις υποχρεώσεις που έχουν οι διευθυντές και της πρώτης δήλωσης της ερώτησης 37, η οποία αφορούσε το κατά πόσο αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς. Βάσει των απαντήσεων, μόνο εννέα άτομα δήλωσαν ότι αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, παρόλο που στην ερώτηση 37 συμφώνησαν

στην πλειοψηφία τους ως προς τη σημαντικότητα που έχει αυτό για το αποτελεσματικό σχολείο. Η στατιστική ανάλυση μεταξύ των δηλώσεων των συγκεκριμένων ερωτημάτων έδειξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της δήλωσης «ο διευθυντής οφείλει: Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τις προσδοκίες του και για τις προσδοκίες των προϊσταμένων του» και της συχνότητας με την οποία δήλωσαν ότι αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς τους (Spearman's rho = 0,363 – n = 36 – p < 0,05) καθώς και μεταξύ της δήλωσης «ο διευθυντής οφείλει: Να συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για την οργάνωση του σχολείου» και της συχνότητας με την οποία δήλωσαν ότι αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς τους (Spearman's rho = 0,372 – n = 36 – p < 0,05). Το εν λόγω αποτέλεσμα δείχνει ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες που συμφώνησαν με τη σημαντικότητα της συνεργατικότητας στη σχολική μονάδα υπό την ευθύνη τους δήλωσαν επίσης ότι αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς τους με μεγαλύτερη συχνότητα. Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στην 7<sup>η</sup> ενότητα του Παραρτήματος Γ.

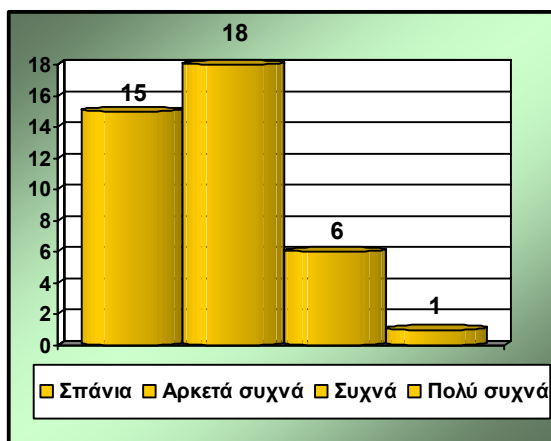
Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τρεις δηλώσεις στους συμμετέχοντες ως προς το κλίμα που επικρατεί μέσα στη σχολική μονάδα που διοικούν. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών συμφώνησε με την τρίτη δήλωση «το διδακτικό προσωπικό συνεργάζεται αρμονικά για την επίτευξη τόσο των ανεπίσημων όσο και των επίσημων στόχων του σχολείου» (ποσοστό 95,5%) ενώ μόνο ένας διευθυντής συμφώνησε με τη δήλωση «το διδακτικό προσωπικό ακολουθεί πιστά τους κανονισμούς του σχολείου και δεν αναπτύσσει ιδιαίτερες διαπροσωπικές σχέσεις» και ένας άλλος με τη δήλωση «ο κάθε εκπαιδευτικός λειτουργεί αυτόνομα και ανεξάρτητα από τους όποιους κανονισμούς». Αναλυτικότερα τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στην ενότητα της ερώτησης 38 στο Παράρτημα Β.

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας αφορούσαν τη συχνότητα που επισκέπτονται οι γονείς το σχολείο και τις χρονικές στιγμές των

επισκέψεων αυτών. Όπως φαίνεται στις δύο γραφικές παραστάσεις που ακολουθούν, 15 διευθυντές και διευθύντριες δήλωσαν ότι οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο «σπάνια» και 18 «αρκετά συχνά». Ως προς τις χρονικές περιόδους επίσκεψης των γονέων στο σχολείο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι αυτό γίνεται όποτε το επιθυμούν οι γονείς, αρκετοί δήλωσαν ότι οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο «σε συγκεκριμένες προκαθορισμένες ημέρες και ώρες» και σχεδόν το ένα τέταρτο αυτών «ύστερα από εντολή του καθηγητή». Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικότερα στις ενότητες των ερωτήσεων 39 και 40 στο Παράρτημα Β.

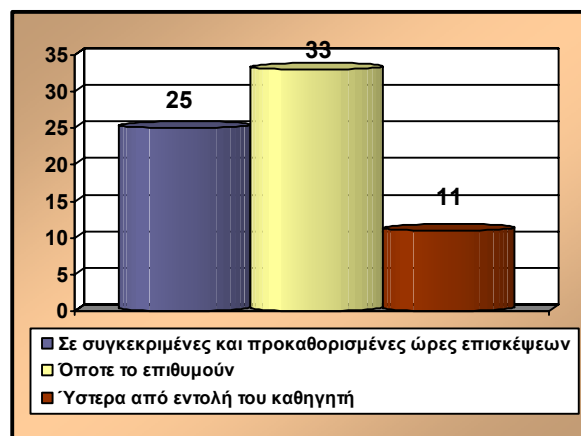
Γραφική Παράσταση 12:

Συχνότητα επισκέψεων των γονέων



Γραφική Παράσταση 13:

Οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο...



### 2.2.6. Επικοινωνία

Η έκτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε την επικοινωνία ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολική μονάδας και αποτελούνταν από επτά ερωτήσεις συνολικά. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε το ρόλο των γονέων σύμφωνα με τους διευθυντές και τις διευθύντριες των γυμνασίων. Ειδικότερα, τα τρίτα τέταρτα των συμμετεχόντων, σε ποσοστό της τάξης του 74,5%, δήλωσαν ότι οι γονείς είναι «βοηθοί της εκπαιδευτικής

διαδικασίας». Σχεδόν ένας στους τέσσερις δήλωσαν ότι «ο ρόλος των γονέων είναι αδιάφορος», ενώ μόνο δύο δήλωσαν ότι οι γονείς «παρεμποδίζουν τη σχολική καθημερινότητα» (Πίνακας και γραφική παράσταση ερώτησης 41).

Επιπλέον, μελετήθηκε η πιθανή συσχέτιση μεταξύ της ερώτησης 39, τα αποτελέσματα της οποίας συζητήθηκαν παραπάνω, και της ερώτησης 41, η οποία αφορούσε το ρόλο των γονέων. Βάσει της ανάλυσης υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας επίσκεψης των γονέων στο σχολείο και της δήλωσης ότι «είναι βοηθοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Spearman's  $\rho = 0,384 - n = 40 - p < 0,05$ ). Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στην 8<sup>η</sup> ενότητα του Παραρτήματος Γ.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τα άτομα που πρέπει να μετέχουν στις προγραμματισμένες συνελεύσεις του σχολείου. Οι μισοί και πλέον ερωτηθέντες δήλωσαν ότι πρέπει να συμμετέχει τόσο ο σύλλογος διδασκόντων αλλά και ο διευθυντής, μικρότερο ποσοστό της τάξης του 42,0% ότι πρέπει να συμμετέχουν και οι γονείς, ενώ μόνο δύο δήλωσαν ότι πρέπει να συμμετέχει μόνο ο σύλλογος διδασκόντων. Εδώ είναι αξιόλογο να σημειωθεί ότι παρόλο που στην ερώτηση 41 οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι οι γονείς είναι «βοηθοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας» μόλις το 42% αυτών δήλωσαν ότι πρέπει να συμμετέχουν οι γονείς στις σχολικές συνελεύσεις.

Τα επόμενα τέσσερα ερωτήματα αφορούσαν την επικοινωνία με τους γονείς και την ενημέρωσή τους. Αναλυτικότερα, βάσει των αποτελεσμάτων της ερώτησης 43, οι διευθυντές και οι διευθύντριες δήλωσαν ότι οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται είτε με επιστολές (N=30), είτε από τους μαθητές (N=17), είτε με δική τους πρωτοβουλία (N=3) σχετικά με τις συνελεύσεις του σχολείου. Επιπλέον, στο επόμενο ερώτημα οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η επικοινωνία με τους γονείς αποτελεί ευθύνη του διευθυντή (N=33), των καθηγητών (N=16) και των μαθητών (N=4). Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται

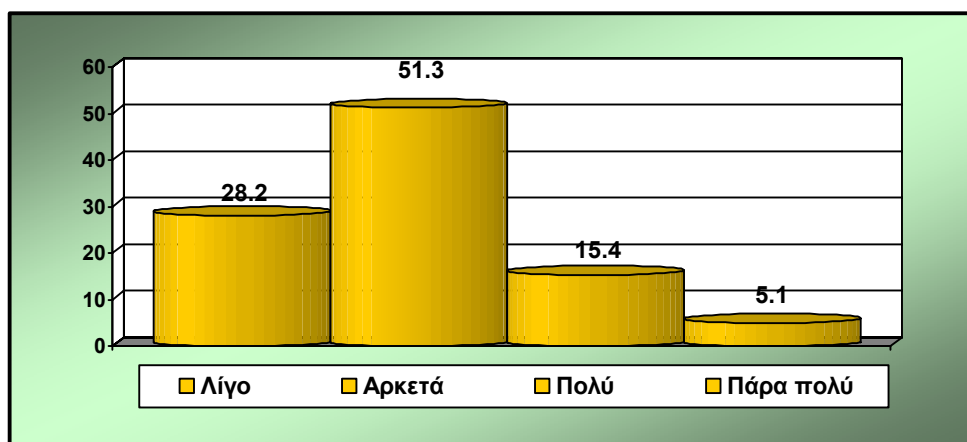
αναλυτικότερα στις ενότητες των ερωτήσεων 43 και 44 στο Παράρτημα Β και συζητούνται εκτενέστερα στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων.

Επιπροσθέτως, μελετήθηκαν οι πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των δηλώσεων των ερωτήσεων 43 και 44. Από την εν λόγω στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της δήλωσης ότι οι γονείς ενημερώνονται με δική τους πρωτοβουλία και της δήλωσης ότι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την ενημέρωση των γονέων (Spearman's rho = 0,542 – n = 44 – p < 0,001). Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στην 9<sup>η</sup> ενότητα του Παραρτήματος Γ.

Όσον αφορά τη συχνότητα επικοινωνίας με τους γονείς, οι διευθυντές και οι διευθύντριες δήλωσαν στην πλειοψηφία τους οι γονείς επισκέπτονται «αρκετά» το σχολείο ενώ το ένα τρίτο σχεδόν αυτών ότι οι γονείς επισκέπτονται «λίγο» το σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στη γραφική παράσταση που ακολουθεί καθώς και στην ενότητα της ερώτησης 45 στο Παράρτημα Β.

Γραφική Παράσταση 14:

Συχνότητα επισκέψεων των γονέων στο σχολείο





Η ερώτηση 46 αφορούσε τους τρόπους μέσω των οποίων πραγματοποιείται η επικοινωνία με τους γονείς. Βάσει της ανάλυσης των απαντήσεων των διευθυντών και των διευθυντριών, οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις, η επικοινωνία γίνεται μέσω τηλεφωνημάτων (ποσοστό 71,4%) ενώ οι μισοί ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στις προγραμματισμένες συναντήσεις και στην αλληλογραφία ως τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς (Βλ. Πίνακα και γραφική παράσταση ερώτησης 46 στο Παράρτημα Β).

Με την τελευταία ερώτηση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στο κατά πόσο συμφωνούν ή όχι με κάποιες δηλώσεις σχετικά με τη συμβολή των γονέων. Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί και δείχνουν ότι η διευθυντές και οι διευθύντριες στη συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωσαν ότι οι γονείς «πρέπει να ενημερώνονται για τους στόχους και τις προσδοκίες του σχολείου».

Πίνακας 8: Ποσοστό διευθυντών/διευθυντριών που συμφωνούν σχετικά με τις παρακάτω δηλώσεις ως προς τη συμβολή των γονέων

Οι γονείς:	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό
α) Πρέπει να ενημερώνονται για τους στόχους και τις προσδοκίες του σχολείου.	40	90,9%
β) Μπορούν να προσφέρουν βοήθεια και υποστήριξη στις αίθουσες διδασκαλίας.	6	13,6%
γ) Τροφοδοτούν με ιδέες τα σχέδια και τα προγράμματα του σχολείου.	15	34,1%

### 2.2.7. Συγκριτική ανάλυση ως προς την ηλικία των διευθυντών και των διευθυντριών

Η έβδομη και οι όγδοη ενότητα του κεφαλαίου των αποτελεσμάτων αφορούν τη συγκριτική ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών, οι οποίες είναι όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εκτός των δημογραφικών χαρακτηριστικών, βάσει κάποιων δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα της ηλικίας και του φύλου τους. Ειδικότερα, οι εξαρτημένες μεταβλητές ορίζονται από τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου και παρουσιάζονται αναλυτικότερα στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, όπου αναφέρονται οι ερευνητικοί άξονες και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.

Η παρούσα ενότητα ασχολείται με τη σειρά στατιστικών αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν για τη σύγκριση των απαντήσεων των ερωτηθέντων βάσει του προσωπικού παράγοντα ηλικία. Όπως είδαμε και αναλυτικότερα στην πρώτη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, στο οποίο ασχοληθήκαμε με τα προσωπικά και γενικά στοιχεία των διευθυντών και των διευθυντριών, ο μέσος όρος ηλικίας των ερωτηθέντων ήταν 54,37. Βάσει του συγκεκριμένου αριθμού χωρίστηκε το δείγμα σε δύο επιμέρους ομάδες: «Έως 54 ετών» και «55 ετών και άνω» έτσι ώστε να έχουμε ίσο σχεδόν αριθμό ατόμων σε κάθε ομάδα ( $N = 20$  και  $N = 23$  αντίστοιχα για κάθε ομάδα). Πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι ένας από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό και συνεπώς δεν συμπεριλήφθηκε στην εν λόγω στατιστική ανάλυση.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Program for the Social Sciences), στο οποίο εισήχθησαν τα αρχικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό

κριτήριο  $\chi^2$  εφόσον θέλουμε να μελετήσουμε τις πιθανές διαφορές σε κατηγορικές μεταβλητές μεταξύ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων: έως 54 ετών και 54 ετών και άνω. Αναλυτικές λεπτομέρειες σχετικά με το στατιστικό τεστ βάσει του κριτηρίου  $\chi^2$  έχουν ήδη παρουσιαστεί στην αντίστοιχη ενότητα του κεφαλαίου Μεθοδολογία και Προβληματική της Έρευνας.

Οι στατιστικές αναλύσεις βάσει της ηλικίας των υποκειμένων παρουσιάζονται στο σύνολό τους σε πίνακες στο Παράρτημα Δ της παρούσας εργασίας. Στις παραγράφους που ακολουθούν παρουσιάζονται οι δύο ερωτήσεις στις οποίες παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων των διευθυντών και των διευθυντριών.

Στην Ερώτηση 18, όπου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τους τρόπους με τους οποίους ελέγχουν το εάν έχουν πραγματοποιήσει τους στόχους τους, η δεύτερη δήλωση με την οποία μπορούσαν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν οι διευθυντές και οι διευθύντριες αφορούσε το κατά πόσο κάνουν «συχνούς ελέγχους». Σύμφωνα με τη συγκριτική ανάλυση βάσει της ηλικίας των ερωτηθέντων φάνηκε ότι σχεδόν οι μισοί εξ αυτών που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα «έως 54 ετών» δήλωσαν ότι κάνουν συχνούς ελέγχους για να αξιολογήσουν την πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας που διοικούν, ενώ ο αντίστοιχος αριθμός ατόμων της ηλικιακής ομάδας «55 ετών και άνω» ήταν σχετικά μικρότερος, εφόσον λιγότερο από το ένα τέταρτο των διευθυντών και διευθυντριών αυτής της ομάδας απάντησαν θετικά σε αυτή τη δήλωση.

Η ανάλογη στατιστική ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο επιμέρους ομάδων. Αυτό το εύρημα θα μπορούσαμε να πούμε ότι δείχνει τη σταδιακή ίσως συνειδητοποίηση των διευθυντών και διευθυντριών ως προς τα καθήκοντά τους που αφορούν ελέγχους για τη σωστή λειτουργία του σχολείου που διοικούν. Οι σχετικές συχνότητες για κάθε υποομάδα

παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα και ακολουθεί ο πίνακας με τις στατιστικές αναλύσεις.

Πίνακας 9: Αποτελέσματα ερώτησης 18β ως προς την ηλικία των ερωτηθέντων

					Σύνολο
			Όχι	Ναι	
ΗΛΙΚΙΑ	Έως 54 ετών	Συχνότητα.	11	9	20
	55 ετών και άνω	Συχνότητα	19	4	23
Σύνολο		Συχνότητα	30	13	43

Πίνακας 9α: Στατιστική ανάλυση

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΤΕΣΤ Χ2					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,866(b)	1	,049		
Continuity Correction(a)	2,668	1	,102		
Likelihood Ratio	3,923	1	,048		
Fisher's Exact Test				,094	,051
Linear-by-Linear Association	3,776	1	,052		

<b>N of Valid Cases</b>	43			
a Computed only for a 2x2 table				
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.05.				

Επιπροσθέτως, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων φάνηκαν κατά τη συγκριτική ανάλυση της πρώτης δήλωσης της ερώτησης 27, η οποία αφορούσε τα κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η ανάθεση των τάξεων στους εκπαιδευτικούς. Βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων, οι διευθυντές και οι διευθύντριες της ηλικιακής ομάδας «έως 54 ετών» συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό με την δήλωση ότι η ανάθεση των τάξεων γίνεται «βάσει της εμπειρίας των εκπαιδευτικών» σε σύγκριση με τα άτομα της ηλικιακής ομάδας «55 ετών και άνω». Η ανάλογη στατιστική ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο επιμέρους ομάδων ( $\chi^2=4,083 - df=1 - p<0,05$ ). Αυτό ενδεχομένως δείχνει μία πιθανή βελτίωση του συστήματος βάσει του οποίου κατανέμονται οι τάξεις στους εκπαιδευτικούς, κάνοντας μία στροφή σε πιο αξιοκρατικές διαδικασίες, βάσει της προϋπηρεσίας κάθε εκπαιδευτικού. Οι σχετικές συχνότητες για κάθε υποομάδα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα και ακολουθεί ο πίνακας με τις στατιστικές αναλύσεις.

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ερώτησης 27α ως προς την ηλικία των ερωτηθέντων

					Σύνολο
			Όχι	Ναι	
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	Έως 54 ετών	Συχνότητα.	12	8	20
	55 ετών και άνω	Συχνότητα	20	3	23
<b>Σύνολο</b>		Συχνότητα	32	11	43

Πίνακας 10α: Στατιστική ανάλυση

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟ ΤΕΣΤ Χ2					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
<b>Pearson Chi-Square</b>	4,083(b)	1	,043		
<b>Continuity Correction(a)</b>	2,790	1	,095		
<b>Likelihood Ratio</b>	4,170	1	,041		
<b>Fisher's Exact Test</b>				,078	,047
<b>Linear-by-Linear Association</b>	3,988	1	,046		
<b>N of Valid Cases</b>	43				

a Computed only for a 2x2 table
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.12.

### 2.2.8. Συγκριτική ανάλυση ως προς το φύλο των διευθυντών και των διευθυντριών

Η τελευταία σειρά στατιστικών αναλύσεων που επιχειρήθηκε αφορούσε τη σύγκριση των απαντήσεων των ερωτηθέντων βάσει του προσωπικού παράγοντα φύλο. Όπως είδαμε και αναλυτικότερα στην πρώτη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, στο οποίο ασχοληθήκαμε με τα προσωπικά και γενικά στοιχεία των διευθυντών και των διευθυντριών, ο αριθμός των ανδρών που συμμετείχαν στην έρευνα υπερβαίνει κατά πολύ τον αντίστοιχο αριθμό γυναικών που βρίσκονται σε διευθυντικές θέσεις και συμμετείχαν στην έρευνα αυτή. Το εν λόγω θέμα συζητείται περαιτέρω στην ενότητα των συμπερασμάτων της παρούσας εργασίας ενώ πρέπει να σημειωθεί ότι λόγω του αρκετά μεγαλύτερου αριθμού ανδρών σε σχέση με τις γυναίκες, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων πρέπει να γίνει με προσοχή και λαμβάνοντας υπόψη μας αυτόν τον παράγοντα.

Για τη διεξαγωγή της εν λόγω στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Program for the Social Sciences), στο οποίο εισήχθησαν τα αρχικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  εφόσον θέλουμε να μελετήσουμε τις πιθανές διαφορές σε κατηγορικές μεταβλητές μεταξύ δύο ανεξάρτητων δειγμάτων: άνδρες και γυναίκες. Από το σύνολο των ερωτήσεων παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στα υποερωτήματα τριών ερωτήσεων.



Ωστόσο, λόγω του άνισου αριθμού ανδρών και γυναικών, οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή του στατιστικού τεστ  $\chi^2$  δεν πληρούνται.

### 2.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη σχεδιάστηκε με σκοπό να αποτυπώσει τις απόψεις των διευθυντών και των διευθυντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο. Ειδικότερα, οι διευθυντές και οι διευθύντριες σαράντα τεσσάρων γυμνασίων της περιφέρειας Ηπείρου δήλωσαν τις απόψεις τους ως προς την αποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τέσσερις παράγοντες που σχετίζονται με αυτή: την εκπαιδευτική ηγεσία, την έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία, το σχολικό κλίμα και τους τρόπους επικοινωνίας. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται περιληπτικά τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας και συζητούνται σε σχέση με άλλες έρευνες και με τις θεωρίες που αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας.

Στη σύγχρονη εποχή ο ρόλος του διευθυντή διευρύνεται συνεχώς και γίνεται όλο και πιο απαιτητικός, εφόσον τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας τροποποιούνται, οι εκπαιδευτικοί διεκδίκησαν το δικαίωμά τους να εκφράζουν άποψη και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου, οι γονείς και το κοινωνικό περιβάλλον εμπλέκονται όλο και περισσότερο στις υποθέσεις του σχολείου (Αναγνωστοπούλου, 2001). Οι απόψεις των συμμετεχόντων καταγράφηκαν σε σχέση με τα εν λόγω ζητήματα μέσω της παρούσας έρευνας.

Όσον αφορά τα προσωπικά στοιχεία των διευθυντών και διευθυντριών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι αξιοσημείωτος ο πολύ μικρότερος αριθμός γυναικών σε διοικητικές θέσεις σε σχέση με τον αντίστοιχο αριθμό ανδρών. Το συγκεκριμένο θέμα έχει μελετηθεί σε κάποιες έρευνες στη χώρα μας. Μία αντιπροσωπευτική έρευνα είναι αυτή της Ελένης Δαράκη, η οποία θέτει το ζήτημα της μικρής αντιπροσώπευσης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση. Είναι όντως παράδοξο στη χώρα μας που ενώ ο αριθμός των γυναικών που εργάζονται ως δασκάλες - ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση - ο αριθμός γυναικών σε διευθυντικές θέσεις είναι πολύ μικρός (Δαράκη, 2007). Αυτό συνεχίζει να ισχύει ακόμα και σήμερα, παρά τις διεθνείς τάσεις και τη θέσπιση ανάλογων νομοθεσιών ως προς την ισότιμη αντιμετώπιση των δύο φύλων.

Αναλυτικότερα, κοιτώντας τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ για τα σχολικά έτη 1994-1995 παρατηρούμε ότι το ποσοστό των γυναικών είναι πολύ μικρότερο τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνολικά παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των προϊσταμένων διευθύνσεων και προϊσταμένων γραφείου είναι άνδρες (ποσοστό 96,9%).

Πίνακας: Κατανομή διοικητικών στελεχών ανά φύλο στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση

Φύλο	Α/βάθμια Εκπαίδευση		Β/βάθμια Εκπαίδευση		Σύνολο
	Προϊστάμενοι Διευθύνσεων	Προϊστάμενοι Γραφείου	Προϊστάμενοι Διευθύνσεων	Προϊστάμενοι γραφείου	
Γυναίκες	0 (0%)	2 (1.4%)	2 (3.5%)	8 (5.8%)	12 (3.1%)
Άνδρες	57 (100%)	137(98.6%)	55 (96.5%)	129(94.2%)	378(96.9%)
Σύνολο	57 (100%)	139 (100%)	57 (100%)	137 (100%)	390 (100%)

(Πηγή: Δ/νση Προσωπικού Α/βάθμιας & Β/βάθμιας εκπ. του ΥΠΕΠΘ για τα έτη 1994-95)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Μαραγκουδάκη, Ε. (2008) Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Δεληγιάννη-Κουιμτζή Β. (Επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. ΕΠΕΑΕΚ II – ΑΞΟΝΑΣ 4 – ΜΕΤΡΟ 4.1 – Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της ισότητας των φύλων: σελ. 207.

Παράλληλα, αξίζει να δούμε την εξέλιξη της εικόνας ως προς την εκπροσώπηση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις τα επόμενα χρόνια μετά το 1994-1995. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα το ποσοστό των γυναικών σε διοικητικές θέσεις έχει αυξηθεί σχετικά μέσα σε λιγότερο από μία δεκαετία κατά 6 ποσοστιαίες μονάδες. Ειδικότερα, ενώ το σχολικό έτος 1994-95 οι γυναίκες αποτελούσαν το 5% περίπου των εκπαιδευτικών στη Διεύθυνση και τα Γραφεία της Β/βαθιάς το αντίστοιχο ποσοστό για το σχολικό έτος 2002-2003 είναι 11%. Ωστόσο, παρά τη σχετική αύξηση του εν λόγω ποσοστού, ο αριθμός των γυναικών σε διοικητικές θέσεις παραμένει αρκετά μικρός. Συνεπώς, η κατανομή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, όπου όπως είδαμε υπήρχε πολύ μεγαλύτερος αριθμός ανδρών διευθυντών (81,8%), δεν αποκλείει από τη γενικότερη εικόνα που επικρατεί στη χώρα μας. Παράλληλα, το γεγονός ότι οι γυναίκες αποτέλεσαν το ένα πέμπτο σχεδόν του δείγματος, ενδέχεται να υποδεικνύει ότι ο αριθμός των γυναικών σε θέσεις διοίκησης έχει αυξηθεί ακόμα περισσότερο από το 2003, κάτι που βέβαια πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο σε μεγαλύτερο συνολικό δείγμα διευθυντών και διευθυντριών.

Πίνακας: Κατανομή εκπαιδευτικών ανά φύλο στη Διεύθυνση και τα Γραφεία της Β/βαθιάς σε τρεις διαδοχικές επιλογές σχολικών ετών

	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>ΑΝΔΡΕΣ</b>		<b>ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	
1994-95	194	184	95 %	10	5 %
1998-99	180	163	91 %	17	9 %
2002-03	207	184	89 %	23	11 %

(Πηγή: Γενική Δ/νση Διοίκηση Π.Ε.Κ.Δ.Ε. του ΥΠΕΠΘ<sup>4</sup>)

---

<sup>4</sup> Ο.π. σελ. 212.

Θετικό στοιχείο ως προς τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων είναι ότι αρκετοί από αυτούς δήλωσαν ότι έχουν και κάποιο άλλο πτυχίο. Παράλληλα, οι διευθυντές και οι διευθύντριες στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε συνέδρια και έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα επιμορφωτικό σεμινάριο σε θέματα διοίκησης του σχολείου.

Διάφορες έρευνες τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο έχουν αποδείξει τη συμβολή του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας και το ρόλο που διαδραματίζει στην πρόοδο και την μετέπειτα εξέλιξή της. Επιπροσθέτως ο ρόλος του διευθυντή έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικότητάς της σχολικής μονάδας.

Μέσω της παρούσας ερευνητικής μελέτης καταγράψαμε τις απόψεις των συμμετεχόντων ως προς την αποτελεσματικότητα. Οι ανάλογες στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι η πλειοψηφία αυτών θεωρούν ως αποτελεσματικές τις σχολικές μονάδες που παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ενώ οι μισοί και πλέον δήλωσαν ότι το σχολείο που διοικούν είναι από πολύ έως πάρα πολύ αποτελεσματικό. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκτός ενός δήλωσαν ότι η αποτελεσματική σχολική μονάδα πρέπει να χαρακτηρίζεται από θετικό κλίμα, ενώ πολλοί ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι πρέπει να τη διοικεί ικανός διευθυντής.

Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από άλλες δηλώσεις των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, οι διευθυντές και οι διευθύντριες δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται για τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, το οποίο προωθεί τη συνεργασία και την επιτυχή ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία αυτών δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται για την αποφυγή συγκρούσεων και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη μονάδα τους. Το εν λόγω αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με την 10<sup>η</sup> παράγραφο του Άρθρου 28 από το Καθηκοντολόγιο των διευθυντών, το οποίο ορίζει τα γενικά καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων και αναφέρει

«(ο διευθυντής) έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας». Σε άλλο αντίστοιχο ερώτημα, το οποίο αφορούσε τις υποχρεώσεις που θεωρούν ότι έχουν οι διευθυντές, φάνηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία αυτών αναφέρθηκε στο να συντονίζει όλες τις απαιτούμενες ενέργειες για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, να προωθείται το κλίμα συνεργασίας, συναδελφικότητας και αλληλοϋποστήριξης μέσα στη σχολική μονάδα και να συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για την οργάνωση του σχολείου.

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα, ως λήψη αποφάσεων ορίζεται «η διαδικασία εκείνη κατά την οποία επιλέγονται μια σειρά από ενέργειες, που είναι ικανές για την επίλυση ενός συγκεκριμένου προβλήματος» (Α. Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 71). Συνεπώς, η λήψη αποφάσεων αποτελεί τη συνειδητή έκφραση των αναγκών και επιθυμιών της σχολικής μονάδας και αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και τη διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής. Όσον αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία, από τη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε ότι οι διευθυντές και οι διευθύντριες δεν έχουν ιδιαίτερη ελευθερία ως προς τη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα που διοικούν, ενώ παράλληλα δήλωσαν ότι το περιθώριο απόκλισης που έχουν από αυτά που ορίζει ο νόμος είναι μικρό, ενώ ένας στους πέντε σχεδόν δήλωσε ότι δεν υπάρχει καθόλου περιθώριο απόκλισης. Περαιτέρω στατιστική ανάλυση έδειξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών ερωτημάτων. Αυτό επιβεβαιώνει το γεγονός ότι το γραφειοκρατικό μοντέλο ρυθμίζει στο μεγαλύτερο μέρος τη δόμηση των σχολικών οργανώσεων, κάτι που συζητήθηκε εκτενώς στο θεωρητικό μέρος της εργασίας.

Προσπαθώντας να ορίσουμε τι σημαίνει ικανός διευθυντής διαπιστώνουμε ότι υπάρχει πληθώρα απόψεων, οπότε θα αναφέρουμε ένα χαρακτηριστικό ορισμό που δόθηκε από τους Little και συνεργάτες: «ο ικανός διευθυντής είναι σε θέση να οργανώνει, να συντονίζει, να χειρίζεται επιδέξια

όλες τις καταστάσεις. Δίνει έμφαση στις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και επιδιώκει να αναπτύξει στο σχολείο του κλίμα σύμπνοιας, μέσα από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφοράς, τρόπου σκέψης και έκφρασης, θέτοντας κοινούς στόχους και επιδιώξεις (Little, Roserhonlz & Sergiiovanni, 1991: στο Αναγνωστοπούλου, 2001: 256-257). Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων στην τελευταία ερώτηση της ενότητας σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία, περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι ικανός να ανταποκρίνεται σε απρόβλεπτες καταστάσεις ενώ το ένα τρίτο σχεδόν των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να διακρίνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τον Adair (1990)<sup>5</sup> ως αλλαγή ορίζεται η μετάβαση από μία κατάσταση πραγμάτων σε μία άλλη, η οποία αποτελεί μια διαδικασία προσαρμογής και επανατοποθέτησης ενός ατόμου ή μιας ομάδας σε ένα καινούριο περιβάλλον για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της μονάδας. Οι διευθυντές πρέπει να υποστηρίζουν και να συμβάλλουν ενεργά τόσο στις μεταβατικές περιόδους αλλαγών όσο και στην αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων. Βάσει των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ικανότητα κάποιου να ανταποκρίνεται σε απρόβλεπτες καταστάσεις θεωρείται ως πολύ σημαντικός παράγοντας από την πλειοψηφία των διευθυντών και διευθυντριών. Ενδεχομένως να πρέπει να εισαχθούν προγράμματα εκπαίδευσης για τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων σε θέματα διαχείρισης κρίσεων και αντιμετώπισης έκτακτων περιστατικών ή αλλαγών.

---

<sup>5</sup> Στο Χαραλάμπους, Α. (2006). Αλλαγή: Έννοια, θεωρίες και διαδικασία εφαρμογής. *Νοσηλευτική* 45(1): 25-31 (Ειδικό άρθρο) σελ. 26.

Επιπλέον σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Leithwood και Montgomery το 1986 στις ΗΠΑ και τον Καναδά φάνηκε η σημαντικότητα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου και τη λήψη αποφάσεων, κάτι που συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε σχέδιο δράσης πρέπει να προσδιορίζει τους στόχους και τους σκοπούς ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αναγνωρίζοντας τα σημαντικά σημεία και τις προτεραιότητές του και επιτρέποντας τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη δυναμικών σχέσεων μεταξύ των μελών του (Πασιαρδής, 2004). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι διευθυντές και διευθύντριες θέτουν τους δικούς τους εσωτερικούς στόχους τις περισσότερες φορές, αν όχι πάντα. Σε παρεμφερές ερώτημα φάνηκε ότι οι εσωτερικοί στόχοι συζητούνται και στις συνελεύσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, κάτι που επιβεβαιώνει την επιθυμία διατήρησης του πνεύματος συνεργασίας. Επιπλέον, η συμμετοχική λήψη των αποφάσεων φάνηκε από τις απαντήσεις των διευθυντών και διευθυντριών σε διάφορα ερωτήματα.

Ειδικότερα, σε σχετική ερώτηση η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται από το διευθυντή είτε ζητώντας τη γνώμη των καθηγητών είτε σε συνεργασία μαζί τους. Το παρόν αποδεικνύει την αναγνώριση που δείχνουν οι διευθυντές και οι διευθύντριες ως προς το συνεργατικό πνεύμα για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι είναι σύμφωνο με την 4η Παράγραφο του Άρθρου 27 από το Καθηκοντολόγιο των Διευθυντών το οποίο ορίζει ότι ο διευθυντής «Διευθύνει τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης (*primus inter pares*). Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει



τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς».

Επιπλέον, σε παρόμοιο ερώτημα ως προς τη συνεργατικότητα οι απαντήσεις των διευθυντών και των διευθυντριών επιβεβαίωσαν τα παραπάνω αποτελέσματα σχετικά με τη σημασία της συνεργατικότητας. Πιο συγκεκριμένα, όλοι εκτός ενός δήλωσαν ότι επιλύουν τα προβλήματα κατόπιν συζήτησης με το σύλλογο διδασκόντων, ενώ τέσσερις μόνο διευθυντές δήλωσαν ότι επιλύουν τα προβλήματα μόνοι τους, κάποιες φορές βέβαια εφόσον τα συγκεκριμένα άτομα δήλωσαν και άλλες απαντήσεις. Εντούτοις, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι ενώ ο αριθμός των ερωτηθέντων που δήλωσαν ότι αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και τους ανακοινώνουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ήταν σχετικά μικρός, οι διευθυντές και οι διευθύντριες δήλωσαν ότι προτείνουν λύσεις για προβλήματα τα οποία διαπιστώνουν.

Όσον αφορά την υποδοχή νέων συναδέλφων, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων έδειξαν ότι αυτό είναι κάτι που κάνουν πάντα ή σχεδόν πάντα λιγότεροι από τους μισούς διευθυντές και διευθύντριες παρόλο που αποτελεί μία από τις υποχρεώσεις των διευθυντών σύμφωνα με την 11η παράγραφο του Άρθρου 28 από το Καθηκοντολόγιο των Διευθυντών, η οποία αναφέρει: «(ο διευθυντής) ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση».

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας ως προς την αποτελεσματικότητα είναι το σχολικό κλίμα, το οποίο αντικατοπτρίζει την φυσική και ψυχολογική κατάσταση του σχολείου και παρέχει τις συνθήκες τις απαραίτητες για διδασκαλία και μάθηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων χαρακτήρισαν το σχολικό κλίμα ως «την ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα σε μια σχολική μονάδα». Επιπλέον, όλοι οι ερωτηθέντες εκτός

ενός συμφώνησαν ότι όλοι όσοι εμπλέκονται σε μία σχολική μονάδα είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος, ενώ η πλειοψηφία αυτών συμφώνησε ως προς το ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και ότι το σχολικό κλίμα διαφέρει από τη μία εκπαιδευτική μονάδα στην άλλη.

Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος διευκολύνει την μάθηση και τη διδασκαλία. Επιπροσθέτως, όταν το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα είναι ευχάριστο και φιλικό, τότε προάγεται η συνεργασία και όλοι λειτουργούν με γνώμονα το κοινό συμφέρον, κάτι που επιβεβαιώνει περαιτέρω τη σημαντικότητα τη συνεργασίας.

Τέλος, τα αποτελέσματα που αφορούσαν τον παράγοντα επικοινωνία μας έδωσαν κάποια στοιχεία για τη συμμετοχή και το ρόλο των γονέων κυρίως. Όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές συνελεύσεις, είναι αξιόλογο να σημειωθεί ότι παρόλο που σε σχετικό ερώτημα οι διευθυντές και οι διευθύντριες δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι οι γονείς είναι βοηθοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας ούτε οι μισοί εξ αυτών δε συμφώνησαν με το ότι πρέπει να συμμετέχουν οι γονείς στις σχολικές συνελεύσεις. Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι το ένα τρίτο και πλέον των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι η ενημέρωση των γονέων αποτελεί ευθύνη των μαθητών, παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών αναγνωρίζουν ότι η ενημέρωση των γονέων αποτελεί δική τους ευθύνη.

Όσον αφορά τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνητικών μελετών, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η περαιτέρω μελέτη της επίδρασης άλλων δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως η ηλικία και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας αλλά και προϋπηρεσίας σε διοικητικό ρόλο, καθώς και οι παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν τη μικρή αντιπροσώπευση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις, κάτι το οποίο παρατηρείται συχνά στη χώρα μας όπως συζητήθηκε παραπάνω. Κάτι άλλο που θα ήταν αξιόλογο να

μελετηθεί περαιτέρω αλλά δεν έγινε λόγω του δυσανάλογου αριθμού υποκειμένων σε κάθε επιμέρους κατηγορία είναι η επίδραση των επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα διοίκησης του σχολείου που έχουν παρακολουθήσει οι διευθυντές και οι διευθύντριες ως προς τη δουλειά τους και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν διάφορα καθημερινά θέματα στο σχολικό περιβάλλον.

Όπως είδαμε στο θεωρητικό σκέλος της ερευνητικής εργασίας, σύμφωνα με τον Scheerens (2001) ο εκπαιδευτικός είναι ο πρωταγωνιστής και ο καθοριστικότερος συντελεστής, ο οποίος ρυθμίζει τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, ενώ σύμφωνα με το μοντέλο των ανθρώπινων πόρων, στο επίκεντρο όλων των παραγόντων της σχολικής αποτελεσματικότητας βρίσκεται η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το εκπαιδευτικό έργο που παράγει. Σε μελλοντικές μελέτες πρέπει να μελετηθεί εκτενέστερα η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους διευθυντές και τις διευθύντριες στις σχολικές μονάδες που εργάζονται, ενώ και στη συγκεκριμένη έρευνα θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετούσαμε την άποψη των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων γυμνασίων σχετικά με τα θέματα για τα οποία ρωτήθηκαν οι διευθυντές τους.

Τέλος, σε μελλοντικές παρόμοιες μελέτες πρέπει να διερευνηθούν οι απόψεις τόσο των διευθυντών των σχολικών μονάδων όσο και των εκπαιδευτικών ως προς όλους τους παράγοντες αποτελεσματικότητας. Στη συγκεκριμένη μελέτη διερευνήθηκαν τέσσερις από τους επτά συνολικά παράγοντες (εκπαιδευτική ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου, έμφαση στη σχολική διδασκαλία, διαπροσωπικές σχέσεις, υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης μας βοήθησαν να κατανοήσουμε καλύτερα τις απόψεις των διευθυντών και των διευθυντριών ως προς την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, την εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, τη διδασκαλία και την επικοινωνία. Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων μπορούν να γίνουν κάποιες προτάσεις ως προς τη βελτίωση του συστήματος όπως ισχύει σήμερα, την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των διοικητικών στελεχών των σχολικών μονάδων καθώς και την ανάπτυξη του περιβάλλοντος που επικρατεί στους χώρους πραγματοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πέρα από αυτά για τα οποία μας επιβεβαίωσε η έρευνα, η προσπάθεια αυτή έφερε στο φως και μια σειρά από αντιθέσεις, οι οποίες θέτουν ενδεχομένως και άλλα ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα που αναδύεται είναι το εξής. Αν η αποτελεσματικότητα των διευθυντών είναι γεγονός, κάτι στο οποίο καταλήγει η έρευνα, τότε γιατί οι μαθητές χρειάζονται το φροντιστήριο, μια πρακτική στην οποία το παρόν πόνημα δεν επικεντρώθηκε. Επιπλέον, γιατί οι επιδόσεις των ελλήνων μαθητών, όπως αναφέρεται σε διεθνή ευρύματα, και ιδιαίτερα σε εκείνα της έρευνας PISA, του ΟΟΣΑ, δεν είναι ικανοποιητικές. Τίθεται λοιπόν το εξής ερώτημα: Μπορεί οι σχολικές μονάδες να είναι αναποτελεσματικές και οι διευθυντές αποτελεσματικοί;

Οι παράμετροι που θα πρέπει κανείς να λάβει υπόψη του για να απαντήσει σε αυτά τα δύο ερωτήματα είναι αρκετές. Η αφετηρία όλων των απαντήσεων είναι το τί περιλαμβάνουμε στον όρο «αποτελεσματικότητα». Η αποτελεσματικότητα είναι μια έννοια στην οποία πολλοί αναφέρονται, αλλά οι ορισμοί της είναι πολλοί και ευρείς. Επίσης, η σχολική επιτυχία δεν σχετίζεται μόνο με την αποτελεσματικότητα, αλλά και με την αποδοτικότητα. Ως αποτελεσματικότητα νοείται η ικανότητα του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ενώ αποδοτικότητα είναι η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος, οφέλη (Μπαμπινιώτης, 1998: 262).

Σύμφωνα με τον Levacic (1992,οπ. αν. Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006 : 272), «αποτελεσματικότητα είναι να κάνεις τα σωστά πράγματα, ενώ αποδοτικότητα να κάνεις τα πράγματα σωστά». Επίσης, το αποτελεσματικό σχολείο διαφοροποιείται απο το «επιτυχημένο σχολείο» το οποίο δεν σχετίζεται τόσο με την σχολική επίδοση, όσο με τον ίδιο τον κοινωνικό και κοινωνικοποιητικό του ρόλο.

Στο πλαίσιο αυτό, υπάρχουν πολλοί ορισμοί της σχολικής αποτελεσματικότητας. Πέρα απο τις διαφοροποιήσεις τους όλοι συγκλίνουν τουλάχιστον σε δύο σημεία. Στην διοίκηση ως παράγοντα αποτελεσματικότητας και στην σχολική επίδοση.

Σε ότι λοιπόν μας αφορά, φαίνεται να καταλήγουμε στο εξής συμπέρασμα. Μπορεί η σχολική διοίκηση να είναι αποτελεσματική αλλά η σχολική επίδοση να παραμένει χαμηλή. Με πιο απλά λόγια, άλλο πράγμα είναι το αποτέλεσμα (το οποίο κρίνεται από τη μέτρησή του, δηλαδή είτε υπάρχει, είτε δεν υπάρχει) και άλλο η φροντίδα να υπάρξει καλό αποτέλεσμα. Η φροντίδα δεν παράγει πάντοτε αποτέλεσμα, είναι απλώς μία από τις πολλές παραμέτρους που το προσδιορίζουν.

Έτσι η αποτελεσματική διοίκηση δεν συνεπάγεται για παράδειγμα απαραίτητα την ύπαρξη αποτελεσματικής διδασκαλίας. Τα σχολεία στα οποία ερευνήσαμε φαίνεται να λειτουργούν καλά σε διοικητικό επίπεδο, αλλά στην πραγματικότητα δεν γνωρίζουμε το πόσο καλά λειτουργούν σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Αλλά ούτε και είμαστε σε θέση να απαντήσουμε στο πως η διδασκαλία επηρεάζεται και σε σχέση με ευρύτερες μεταβλητές, όπως για παράδειγμα ο κεντρικός προσανατολισμός και οι κατευθύνσεις σε σχέση με τις προτεραιότητες στην σχολική διδασκαλία (π.χ. η επιλεγθείσα ύλη).

Στο σημείο αυτό η παρούσα μελέτη δείχνει και τα όριά της, θέτοντας παράλληλα και μια σειρά απο προβληματισμούς οι οποίοι θα μπορούσαν να απασχολήσουν και μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα.

### **3. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

#### **1. Ελληνική**

- Αθανασούλα – Ρέππα Α., (1995). *Αξιολόγηση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης*. Το ΠΕΚ Αθηνών, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. Τ. 17:175-195.
- Αθανασούλα–Ρέππα, Α., (2005). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, στο Πασιαρδής, Π. *Η Αξιολόγηση του διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 61: 252-262.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα :Νέα Σύνορα –Λιβάνη.
- Βαρσαμίδου κ Ρες (2006). *"Αποτελεσματικά σχολεία - Μύθος ή Πραγματικότητα"*. Διαθέσιμο στο <http://users.sch.gr>.
- Βαρσαμίδου κ Ρες (2007). *"Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας"*. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra29.htm>
- Βλάχος, Φ. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*,τ.13:99-112
- Βαμβούκας Μ., (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. (6η εκδ.) Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη
- Γεωργιάδου, Β., Καμπουρίδης, Γ. (2005), Ο Διευθυντής ηγέτης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*,τ.10:121-129
- Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ. και Παπακωνσταντίνου Π., (2000). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος Α., (2002), *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος Α., (2003), *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg
- Δαράκη Ε. (2007), *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Δούκας, Χ.(1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση-Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*,τ.1, σσ.172-185.
- Ζαβλανός, Μ. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Έλλην
- Ζαβλανός Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλη.
- Θεοφιλίδης, Χ (1999). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου, *Παρουσία*, τ.1, σσ. 48-55.
- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κατσάνος Χ, Αβούρης Ν. (2008). Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης πειραματικών δεδομένων συνεργασίας. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (Επιμέλεια Έκδοσης) *Συνεργατική τεχνολογία, συστήματα, και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης* (σσ. 483-516). Αθήνα :Κλειδάριθμος.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ – Π.Ι. : Αθήνα
- Κατσαρού Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ – Π.Ι. :Αθήνα.
- Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε.& Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτούζης Μ.,(1999). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός, και Ο Σχεδιασμός-Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες* (κεφ. 1 & 2) στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος και Δ. Χαλκιώτης, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, επιστ. επιμέλεια Αλ. Κόκκος,. , Πατρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. & Νιτσόπουλος, Β. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.
- Κουτούζης Μ.- Χατζηευστρατίου Ι. (1999), «Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα». Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α.- Κουτούζης Μ.- Χατζηευστρατίου Ι. *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής*

Πολιτικής , επιστ. επιμέλεια Αλ. Κόκκος, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Γ'(κεφάλαιο 1, σελ.13-44). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Κουτούζης, Μ. (2007). *Η σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων και η δυνατότητα άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Όρια ,προϋποθέσεις και περιορισμοί)*. Διαθέσιμο στο: <http://eap-dem.pblogs.gr/2007/12/1h-graph-ergasia-aytonomia-kai-eswterikh-ekp-politikh.html>
- Κωνσταντίνου Χ (2002). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008), Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Δεληγιάννη-Κουιμτζή Β. (Επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΑΞΟΝΑΣ 4 – ΜΕΤΡΟ 4.1 – Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων: σ. 207.
- Ματθαίου, Δ. (2007), Ποιότητα στην Εκπαίδευση- Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές- Μια συγκριτική θεώρηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*,τ.13:10-32.
- Ματσαγγούρας, Η. (1989). Αποτελεσματικότητα Εκπαίδευσης. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 3 (σσ. 1694-1698). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999α) «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής», κεφ.4(σελ.115-160). Στο Αθανασούλα – Ρέππα Α.,Κουτούζης Μ.,Μαυρογιώργος Γ.,Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ., «*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*», Τόμος Α', επιστ. Επιμ. Αλ.Κόκκος. Πάτρα:ΕΑΠ .
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999β), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο Ρέππα,Α., Ανθόπουλος,Σ. & Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.) *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β'. Πάτρα:ΕΑΠ .
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007), Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό. Εισήγηση στο συνέδριο του ΚΕΕ, με θέμα: «*Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την αποτύπωση του συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*, 15-16 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα.
- Μιχαλακόπουλος , Γ. (1987) «Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική – εκπαιδευτική διαδικασία», περ. «*Παιδαγωγική Επιθεώρηση*», τ.7, σσ. 149-194.



- Μιχόπουλος, Α. (1993), *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας*, Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Α. (1998), *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*
- Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., Ρεκλείτης, Π. (1999). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*, Αθήνα.
- Ξηροτύρη – Κουφίδου, Σ. (2003). «*Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα*» εισήγηση στο: Παπαναούμ Ζ. & Χατζηπαναγιώτου Π. (επιμ.) *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: τάσεις και πρακτικές*, Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- ΟΟΣΑ – ΕΕ. (2004). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Ένα εγχειρίδιο για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Υπουργείο Απασχόλησης.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001), *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.5, σσ. 81-90.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2000). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2005), *Κράτος και αποκέντρωση των Εκπαιδευτικών συστημάτων*. Εισήγηση στο 2ο πανελλήνιο συνέδριο στη Διοίκηση Α΄/Βαθμιας και Β/Βαθμιας Εκπαίδευσης, 2-4- Δεκεμβρίου 2005, Άρτα.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Παρασκευά Φ. & Παπαγιάννη Αικ. (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ – ΠΙ : Αθήνα
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμ. 2. Αθήνα : Τυπωθήτω
- Πασιαρδή , Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής , Π. & Πασιαρδή, Γ. (1993), *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Πασιαρδής , Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000), *Αποτελεσματικά Σχολεία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Πασιαρδής, Π. (1993). «Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια κριτική παρουσίαση», περ. «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», τ.18, σσ. 5-30.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πραμαγγιούλης, Π. (2008). *Οδηγός Ανάλυσης Δεδομένων με τη Χρήση SPSS*. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Στατιστικής.
- Ρες, Γ. (2005), *Σχολική Κουλτούρα και Εκπαιδευτικός Οργανισμός*. Διαθέσιμο στο: <http://www.cpe.gr/periodiko> .
- Σαΐτης Χ. (2002), Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.124:62-71.
- Σαΐτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. ΥΠΕΠΘ – Π.Ι. : Αθήνα.
- Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Γιώργος Μπαγάκης (επιμέλεια), σς. 61-69 . Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φασουλής Κ., (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης- Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας». Δ.Ο.Π.,(Γ.Ο.Μ.), 4, σσ. 186-197 *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.

## 2. Ξενόγλωσση

- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Bennis, G. W. (2011). *Post – bureaucratic leadership The working population of the future will be younger, smarter and more mobile—bureaucracy as we know it probably cannot accommodate these changes*, Volume 6, Number 9, 44-52, Springer , DOI: 10.1007/BF02819884.
- Bertalanffy, L.Von. (1974). *Perspectives on General System Theory* Edited by Edgar Taschdjian. George Braziller, New York. Διαθέσιμο στο: [http://projects.iss.org/perspectives\\_on\\_general\\_system\\_theory](http://projects.iss.org/perspectives_on_general_system_theory)

- Cheng, Y. & Tam, W. (1997). *Multi-models of Quality in education. Quality Assurance in Education*, v.5: 22-31.
- Cohen, W. A. (1990). *The art of the leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualizing challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5): 441-62.
- Everard, K., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα:ΕΑΠ.
- Gibson, J. Firestone,W./Wilson, B. (1985), Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: the principal's contribution, *Educational Administration, Quarterly*, 21,2
- Grendstad, G.& Strand, T. (1999). Organizational types and leadership roles, *Scandinavian Journal of Management*, Volume 15, Issue 4, 1 December 1999, Pages 385-403
- Hall, R. (1999). *Organizations: structures, processes and outcomes*. Englewood cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Holmes, M., & Wynne, E. (1989). *Making the school an effective community: Belief Practice and Theory in School Administration*. Lewer: Falmer Press.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα : Τυπωθήτω
- Lock, D.(1997), *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, μτφρ. Σαρρής Ν., Αθήνα: Έλλην.

- Lortie A., (1964), *Study of power and autonomy in educational decision-making*. EPIE Forum, 91 (4), 509-536.
- McBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθηνά: Ελληνικά Γράμματα.
- Motrimore, P. (1991), *School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads?* *School Effectiveness and School improvement*, 2,3:213-229.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Fransisco: Jossey – Bass.
- Scheerens, J. (guest editor) (2001). *School Effectiveness in Developing Countries*. Special issue of *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 353-466.
- Tableman, B. (2004). *School climate and learning: Best practice brief* (No. 31).
- Taylor F. W., (1947). *Scientific Management*. New York: Harper.
- Weber, M., (1947) Translated by A. M. Henderson & Talcott Parsons. *The Theory of Social and Economic Organization*. N.Y., The Free Press.
- Wilson, W., *The study of administration, political Science, Quarterly*, Vol. 2, N.2, pp. 197-222
- Wilson, J. (1989). *Bureaucracy*, *Basic Books*.
- Visscher, A. J. and Coe, R. (2003) 'School performance feedback systems: conceptualisation, analysis, and reflection.', *School effectiveness and school improvement*, 14 (3). pp. 321-349.

### 3. Διαδικτυακές Πηγές

- Βασικές Αρχές Κανονισμού Λειτουργίας του Σχολείου (Νομοθεσία)
- Γκούσια - Ρίζου, Μ. (2002). «Διευθυντές Γυμνασίων: Ποια θεωρούν αναγκαία βήματα για να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους στο μέλλον;» του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στην ηλεκτρονική σελίδα: [www.pee.gr/e-athena/sin.ath.htm](http://www.pee.gr/e-athena/sin.ath.htm) .
- Lazaridou A., Tsolakidis, I. (2011). An exploration of organizational climate in Greek high schools, In *academic Leadership Live The online Journal, Volume 9 Issue 1 Winter 2011*, In: <http://www.academicleadership.org/cgi/article/print/an-exploration-of-organizational-climate-in-greek-high-schools->
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Θεματικό Περίγραμμα Ενότητας 3α (Κοινωνιολογία). Βασικές κοινωνιολογικές έννοιες – Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Ε.Ε. για ΕΚΠΑ- ΑΣΠΑΙΤΕ, Στο: [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1089/3/1089\\_01\\_oae\\_d\\_enotita03a\\_v01.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1089/3/1089_01_oae_d_enotita03a_v01.pdf)
- Σαϊτης, Χ. (2008β). Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση στα πλαίσια της «Παιδαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ» Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Ε.Ε. για ΕΚΠΑ- ΑΣΠΑΙΤΕ, Στο: [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1093/3/1093\\_01\\_oae\\_d\\_enotita05\\_v01.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1093/3/1093_01_oae_d_enotita05_v01.pdf)
- Καθηγοντολόγιο: Διευθυντές - Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων και Διευθυντές - Υποδιευθυντές Σ.Ε.Κ. - Υπεύθυνοι Τομέων Σ.Ε.Κ. Διαθέσιμο

στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

[http://www.5sek.gr/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=96&Itemid=64](http://www.5sek.gr/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=96&Itemid=64) .

- *Νόμοι – εγκύκλιοι*

- Ν. 1566/85: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

- Ν. 3467/2006: «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

- Ν. 3848/2010: <http://www.nomotelia.gr/photos/File/3848-10.htm>

- Υπ. απόφαση αριθμ. Φ. 350. 2/1/52091/6-5-1978 (ΦΕΚ 472 τ.Α').

- Υπ. απόφαση με αρ. ΔΙΠΑ/Φ.1/6787/6-4-2005 του Υπουργείου. Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης & Αποκέντρωσης, Διεύθυνση Ποιότητας & Αποδοτικότητας, Τμήμα Τεκμηρίωσης & Καλύτερων Πρακτικών.

- Ν. 2986/13-2-2002,(ΦΕΚ. 24 τ. Α): «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»

- Προεδρικό Διάταγμα 25 / 2002:

<http://www.dipe.pie.sch.gr/entipa/pd/pd25-02.doc>

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ