



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΧΕΙΛΑΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ**

**« Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ »**

**Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:**

**Επιβλέπων: Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων**

**Μέλη: Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων**

**Νικολάου Σουζάννα – Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε  
Ιωαννίνων**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018**

## Περιεχόμενα

Περίληψη	i
Abstract	ii
Πρόλογος	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
1.1 Η διατύπωση του προβλήματος	3
1.2 Σκοπός και στόχοι της παρούσας έρευνας	4
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα	4
1.4 Η σημασία του θέματος	5
1.5 Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	7
2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «σύστημα», «σχολείο» και «αποτελεσματικό σχολείο»	7
2.2 Παράγοντες και χαρακτηριστικά σχολικής αποτελεσματικότητας	11
2.3 Κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	18
3.1 Διοίκηση - ηγεσία: εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων	19
3.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και η συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα του σχολείου	22
3.3 Στρατηγικές, πρακτικές και δεξιότητες του αποτελεσματικού Διευθυντή	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	31
4.1 Ο ρόλος και τα καθήκοντα του διευθυντή	31
4.2 Αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας με βάση την Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002	32
4.3 Η έννοια του αποτελεσματικού διευθυντή	34
4.4 Ο ρόλος του αποτελεσματικού Διευθυντή σχολείου	37

4.5 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη	50
4.6 Δεξιότητες- ικανότητες αποτελεσματικού διευθυντή	54
4.7 Αποτελεσματικός διευθυντής-αποτελεσματική διοίκηση	63
4.8 Η συμβολή του Διευθυντή στην καθιέρωση και προαγωγή της σχολικής αποτελεσματικότητας	67
4.9 Αποτελεσματικός διευθυντής στην ελληνική πραγματικότητα.	69
4.10 Περιορισμός άσκησης του αποτελεσματικού ρόλου του διευθυντή στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο	73
4.11 Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	86
6.1 Συμπεράσματα	86
6.2 Προτάσεις	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	89
Α. Βιβλιογραφία στα Ελληνικά	89
Β. Βιβλιογραφία στα Ελληνικά από μετάφραση	96
Γ. Βιβλιογραφία στα αγγλικά	97
Δ. Νόμοι -Υπουργικές Αποφάσεις	102

## Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου, όπως αυτός παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία. Αρχικά, με την επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, προσδιορίζονται οι όροι σύστημα, σχολείο και αποτελεσματικό σχολείο, εξετάζονται οι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά σχολικής αποτελεσματικότητας και γίνεται αναφορά στο κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία. Στη συνέχεια, αναδεικνύεται η συμβολή του Διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και παρουσιάζονται οι στρατηγικές και οι πρακτικές που οφείλει να υιοθετεί. Έπειτα, διερευνάται ο ρόλος του διευθυντή, σύμφωνα με τις θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις της σχολικής αποτελεσματικότητας στην άσκηση των καθηκόντων που απορρέουν από το ρόλο του και αναλύονται τα χαρακτηριστικά, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που τον καθιστούν αποτελεσματικό. Τέλος, εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα εξετάζουμε αν είναι εφικτό να επιτελέσει αποτελεσματικά τον ρόλο του

Το βασικό συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι η συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι καθοριστική, καθώς από αυτόν εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό οι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Ακόμη διαπιστώνουμε πως ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή είναι πολύπλευρος, σύνθετος, απαιτητικός και σε καμία περίπτωση δεν εξαντλείται μόνο στον διοικητικό, διεκπεραιωτικό τομέα. Τέλος, συμπεραίνουμε πως ο διευθυντής του σχολείου στη χώρα μας έχει έναν ρόλο κυρίως εκτελεστικό, οι επιτελικές του αρμοδιότητες είναι περιορισμένες και συνήθως διαχειρίζεται πλήθος εντολών, που προέρχονται από την κεντρική διοίκηση λόγω τόσο του συγκεντρωτικού συστήματος εκπαίδευσης όσο και του μηχανισμού επιλογής των διευθυντικών στελεχών που δεν έχει στόχο την ποιοτική ανάπτυξή τους.

**Λέξεις – κλειδιά:** αποτελεσματικότητα, αποτελεσματικός διευθυντής, αποτελεσματικό σχολείο, ρόλος, επιμόρφωση

## **Abstract**

The present research explores the notion of the effective school principle, as this is justified in the relevant bibliography. Initially the review of the existing bibliography defines the notions of educative system, school and effective school. It also considers the conditions and characteristics of school effectiveness and there is a reference to the education movement of school effectiveness. Subsequently, the principle's contribution to the school's effectiveness is highlighted and at the same time there are presented the methods and strategies he is obliged to follow to achieve his goal. Furthermore, the principle's role is investigated, according to the theoretical and inquiring approaches of the school effectiveness, in performing the school duties that are derived from his role as principal. What is also analyzed are the characteristics, skills and abilities that make him effective as a principle. Finally, there is examined whether it is possible to effectively fulfill his role in the greek reality.

The main conclusion of the research is that the principle's contribution in the school's effectiveness is decisive, as this is largely dependent on the factors of school efficiency. It is also noted that the role of the effective principle is versatile, complex, demanding and is not limited in an administrative and performing role. Finally we assume that in Greece, the principle has got mainly an executive role with limited leading responsibilities. He has to manage and control many directives and orders coming from the central ministry administration as a result on the one hand of a centralised system and on the other of a selection system for staff and executives that does not aim at their qualitative development in their role.

Key words : effectiveness, effective school principle, efficient school, role, further education

## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική μελέτη εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος της κατεύθυνσης «Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων με θέμα «Ο αποτελεσματικός διευθυντής στην βιβλιογραφία». Ως πεδίο έρευνας αυτής της μελέτης ορίζεται ο χώρος της διοίκησης της εκπαίδευσης και το περιεχόμενό της αφορά τον αποτελεσματικό διευθυντή.

Η ανάγκη να ανταποκριθεί το σχολείο στην αποστολή του, όπως την εννοεί το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον, ανέδειξε από τον προηγούμενο ήδη αιώνα, σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τους στόχους του και τους παράγοντες που δρουν ενισχυτικά ή ανασταλτικά στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου. Παράγοντας καθοριστικής σημασίας προς αυτή την κατεύθυνση είναι ο διευθυντής του σχολείου. Παρά το γεγονός ότι δεν ανήκει στην ανώτερη και μεσαία βαθμίδα της εκπαιδευτικής διοικητικής ιεραρχίας, ο ρόλος του είναι νευραλγικός και πολυδιάστατος. Η εφαρμογή και η υλοποίηση της κυβερνητικής πολιτικής στο μικροεπίπεδο του σχολείου εξαρτάται σε ένα βαθμό από αυτόν. Καλείται δε να συνενώσει στο πρόσωπό του δύο αλληλοσυγκρουόμενες, πολλές φορές, ιδιότητες: του παιδαγωγού και του διοικητικού προϊσταμένου, με όλα τα καθήκοντα που απορρέουν από την καθεμιά τους. Σύμφωνα με τις παραπάνω παραδοχές η παρούσα έρευνα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον διευθυντή, και στη σημασία του ρόλου του σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου .

Στο **πρώτο κεφάλαιο** της μελέτης διατυπώνονται οι προβληματισμοί που μας οδήγησαν στη επιλογή του θέματος, η σκοπιμότητα και η σημασία της έρευνας, καθώς και η μεθοδολογία αυτής.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** εστιάζουμε στην εννοιολογική προσέγγιση των όρων σύστημα, σχολείο και αποτελεσματικό σχολείο και παρουσιάζουμε τους παράγοντες και τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Τέλος, γίνεται αναφορά στο κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** αποσαφηνίζουμε τις έννοιες της διοίκησης και της ηγεσίας και αναλύουμε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσά τους. Εξετάζουμε τη συμβολή των μοντέλων ηγεσίας στην σχολική αποτελεσματικότητα και καταλήγουμε στις στρατηγικές, τις πρακτικές και τις δεξιότητες που πλαισιώνουν τον αποτελεσματικό διευθυντή σχολείου.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** εστιάζουμε στην έννοια του αποτελεσματικού διευθυντή, παρουσιάζουμε τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες σύμφωνα με την Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, αναλύουμε τον πολύπλευρο ρόλο του, και αναδεικνύουμε τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ώστε να είναι αποτελεσματικός. Ακόμη, παρουσιάζουμε τη συμβολή του αποτελεσματικού διευθυντή τόσο στην αποτελεσματική διοίκηση όσο και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Επίσης, εξετάζουμε το ρόλο του διευθυντή στην ελληνική πραγματικότητα. Τέλος, αναδεικνύουμε τους παράγοντες που περιορίζουν την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του αποτελεσματικού διευθυντή και επισημαίνουμε την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης του διευθυντή στη χώρα μας μέσα από τη συστηματική μελέτη ερευνητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων της βιβλιογραφίας

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζουμε πορίσματα ερευνών που έχουν γίνει για τον αποτελεσματικό διευθυντή τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Στο **έκτο κεφάλαιο κεφάλαιο** της παρούσας έρευνας περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις μας.

Τέλος, ακολουθούν οι ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές. Στο σημείο αυτό οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσοι συνέβαλαν στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας και ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Μπάκα Θωμά, για την πολύτιμη υποστήριξή του, τις παραγωγικές υποδείξεις του και το πολύ καλό κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε συμβάλλοντας τα μέγιστα για την κατάρτιση της διπλωματικής μου εργασίας, τον συντονιστή της Κατεύθυνσης «Οργάνωση Διοίκηση και Αξιολόγηση», κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, καθώς και το μέλος της τριμελούς επιτροπής, την κ. Νικολάου Σουζάννα – Μαρία. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου μεταπτυχιακούς φοιτητές για τις ανταλλαγές απόψεων, το ειλικρινές ενδιαφέρον τους και για τη σημαντική βοήθειά τους σε όλα τα στάδια της εργασίας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Το ζήτημα του πώς ορίζεται ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές, καθώς πρέπει να διευκρινιστούν τα στοιχεία εκείνα που τον καθιστούν ικανό και υπεύθυνο συνδαιτυμόνα μεταξύ των διαφόρων ομάδων και υποσυστημάτων που συναποτελούν τη σχολική μονάδα, διατηρώντας την ισορροπία και την αποτελεσματική λειτουργία τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο της μελέτης διατυπώνονται οι προβληματισμοί που μας οδήγησαν στη επιλογή του θέματος, η σκοπιμότητα και η σημασία της μελέτης, καθώς και η μεθοδολογία αυτής.

### **1.1 Η διατύπωση του προβλήματος**

Η ανάγκη να ανταποκριθεί το σχολείο στην αποστολή του, όπως την εννοεί το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον, ανέδειξε από τον προηγούμενο ήδη αιώνα, σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τους στόχους του και τους παράγοντες που δρουν ενισχυτικά ή ανασταλτικά στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Ωστόσο, το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας στο σχολείο στράφηκε από νωρίς στη διερεύνηση του παράγοντα «ηγεσία» και στην ανάδειξη της συμβολής του στο θέμα αυτό. Ο διευθυντής του σχολείου, άλλωστε, δεν μπορούσε να παραμεληθεί, τη στιγμή που ο ρόλος του θεωρείται από πολλούς μελετητές ως ο «βασικός μοχλός» στην προσπάθεια το σχολείο να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά (Hallinger & Huber, 2012:359).

Έχοντας, λοιπόν, σαφή αντίληψη του σημαντικού αυτού ρόλου του διευθυντή σχολείου σε διεθνές επίπεδο διενεργούνται ερευνητικά προγράμματα, προκειμένου να επανεξεταστεί ο ρόλος του και ο τρόπος που ασκεί ηγεσία, με στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Ένα από τα πιο γνωστά είναι το International Successful School Principal's Project (ISSPP) (The University of Nottingham, 2015). Παράλληλα, σε πολλές χώρες έχουν καθιερωθεί προδιαγραφές της αποτελεσματικής άσκησης σχολικής ηγεσίας σε μία προσπάθεια αποτίμησης του έργου των Διευθυντών σχολείων. Ενδεικτικά, αναφέρουμε το Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) στις Η.Π.Α. και το National Standards for Headteachers στην Αγγλία, τα κριτήρια των οποίων επικαιροποιούνται κάθε χρόνο (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2002). Ακόμη, ακαδημαϊκά ιδρύματα, όπως το Stanford University, εκπονούν έρευνες σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα με στόχο την



επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των Διευθυντών σχολικών μονάδων (Davis, Darling- Hammond, LaPointe, & Meyerson, 2005).

Ωστόσο, η διοίκηση των σχολικών μονάδων δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο σε επιστημονικά κριτήρια, αλλά είναι απαραίτητο να διαθέτει και διάφορα άλλα τεχνικά στοιχεία. Τούτο σημαίνει ότι στις σχολικές μονάδες που υπερισχύει ο ανθρώπινος παράγοντας, τα άτομα διαφέρουν κατά πολύ σε γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα και ανάγκες. Συνεπώς, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η άσκηση εξουσίας στον ευαίσθητο χώρο της παιδείας είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο έργο (Σαΐτης, 2007: 15), η επιτυχία του οποίου εξαρτάται από τις ενέργειες και την υποκίνηση των εργαζομένων.

Ειδικότερα, στη δική μας μελέτη, πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής ασφαλώς και πρέπει να έχει κατάρτιση και θεωρητικό υπόβαθρο στη διοικητική επιστήμη. Ταυτόχρονα, όμως, όπως ισχυρίζεται ο Barnard (1938: 290), πρέπει να διαθέτει και τη «γνώση της συμπεριφοράς», δηλαδή πώς θα είναι σε θέση να παρέχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, ώστε το σχολείο να είναι αποτελεσματικό. Η διοίκηση, λοιπόν, εκτός από επιστήμη είναι και ένα είδος τέχνης. Ασφαλώς βέβαια χρησιμοποιεί επιστημονικές μεθόδους και προσεγγίσεις αλλά την ίδια στιγμή μπορεί να θεωρηθεί τέχνη, αφού παρέχει τη δυνατότητα ευελιξίας και πρωτοβουλίας σε εκείνους που την ασκούν (Ζαβλανός, 2002: 25).

Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, διαπιστώθηκε από τον ερευνητή ότι στη βιβλιογραφία απουσιάζει η μελέτη που να συγκεντρώνει όλα εκείνα τα στοιχεία που καθιστούν τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεσματικό.

## **1.2 Σκοπός και στόχοι της παρούσας έρευνας**

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, στις στρατηγικές και τις πρακτικές που οφείλει να υιοθετεί καθώς και στις δεξιότητες-ικανότητες που οφείλει να διαθέτει. Ακόμη στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αναλύσει το ρόλο του στην ελληνική πραγματικότητα και κατά πόσο αυτός μπορεί να είναι αποτελεσματικός. Τέλος, αναδεικνύουμε την αναγκαιότητα επιμόρφωσης του διευθυντή, ώστε να επιτελέσει αποτελεσματικά το ρόλο του.

## **1.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Θέτοντας τους στόχους της παρούσας έρευνας, προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι σημαίνει αποτελεσματικό σχολείο και αποτελεσματικός διευθυντής;

2. Ποια είναι η συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου;
3. Ποιες είναι οι στρατηγικές και οι πρακτικές που οφείλει να ακολουθήσει ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός;
4. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή;
5. Πόσο εφικτό είναι να επιτελέσει αποτελεσματικά το ρόλο του ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο;

#### **1.4 Η σημασία του θέματος**

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αντιμετωπίζει καθημερινά ποικίλα ζητήματα στην προσπάθειά του να επιτελέσει αποτελεσματικά το ρόλο του. Για το λόγο αυτό απαιτείται μία πιο ολοκληρωμένη και εμπειριστατωμένη εμβάθυνση στη γνώση της διοίκησης και της σχολικής οργάνωσης. Κατά τη γνώμη μας, ο ρόλος που θα αναλάβει στη σχολική μονάδα ο διευθυντής μπορεί πραγματικά να αλλάξει το υπάρχον τοπίο στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο αποτελεσματικός διευθυντής θεωρείται απαραίτητος και γι' αυτό επιβάλλεται μια περαιτέρω προσεκτική διερεύνηση πάνω στο ποιες αλλαγές χρειάζεται να γίνουν, ώστε να δημιουργηθεί εκείνο το θεσμικό πλαίσιο που θα του παραχωρεί περισσότερες αρμοδιότητες και αυτονομία στη λήψη των αποφάσεων που σχετίζονται με την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων και θα θεμελιώνει την ηγετική συμπεριφορά. Για να μπορέσει ο διευθυντής να ανταποκριθεί στο ρόλο του και να βελτιωθεί η διοίκηση της σχολικής μονάδας, κρίνουμε σκόπιμο να δοθεί μία θεσμική βοήθεια στον μέχρι στιγμής διαχειριστικό ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας και να ξεκινήσει να παγιωθεί μια σοβαρή επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας. Συνεπώς, ευελπιστούμε ότι οι υπεύθυνοι σχεδίασης και οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων μαζί με την ανώτερη εκπαιδευτική ηγεσία να είναι οι ενδιαφερόμενοι αποδέκτες της παρούσας μελέτης. Ταυτόχρονα, θεωρούμε ότι τα πορίσματα της μελέτης μας θα έχουν ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και για τους ίδιους τους διευθυντές των σχολείων, προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στη σχολική μονάδα.

#### **1.5 Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας**

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας μελέτης, επιλέξαμε τη μέθοδο **της ιστορικής έρευνας**, μέσω της οποίας μπορούν ευκολότερα να εντοπιστούν και να αποτιμηθούν διαχρονικές τάσεις από ιστορική σκοπιά. Ωστόσο, το ζήτημα για τον αποτελεσματικό διευθυντή και κατ' επέκταση το αποτελεσματικό σχολείο απασχολεί όλους όσους εμπλέκονται

στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθιστώντας την επιλογή της ιστορικής έρευνας ιδιαίτερα χρήσιμη για την πληρέστερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην πολιτική και την εκπαίδευση.

Αρχικά, γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση των θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων για την «αποτελεσματικότητα» του σχολείου, τον αποτελεσματικό διευθυντή καθώς και τους παράγοντες και τα χαρακτηριστικά που καθιστούν το σχολείο αποτελεσματικό. Εστιάζοντας στον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη, η βιβλιογραφική επισκόπηση, πρόσφερε στον ερευνητή τα δεδομένα, προκειμένου να διερευνηθεί η συμβολή των ηγετικών μοντέλων στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και αναδυθούν οι στρατηγικές, πρακτικές και δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή.

Στη συνέχεια, ο ερευνητής, μελετώντας την ελληνική περίπτωση, εστιάζει στον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα και στη σύνδεση του ρόλου αυτού με την αποτελεσματικότητα. Η παραπάνω προσέγγιση βασίστηκε στη συστηματική μελέτη τόσο των θεωρητικών και ερευνητικών βιβλιογραφικών αναφορών όσο και κειμένων νομικού περιεχομένου. Τέλος, επιχειρήθηκε να παρουσιαστούν ερευνητικές προσεγγίσεις σχετικές με το υπό μελέτη θέμα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Η κοινωνία, ως ένας ευρύτερος κοινωνικός θεσμός, δημιούργησε μια σειρά από επιμέρους κοινωνικούς θεσμούς, μεταξύ των οποίων και το σχολείο, που αποσκοπούν στη ρύθμιση και την ικανοποίηση των κοινωνικοπολιτισμικών αναγκών των ανθρώπων αλλά και της ίδιας (Κωνσταντίνου, 2006:73). Επιδιώκοντας τον έλεγχο του θεσμού του σχολείου η πολιτεία ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί, προσδιορίζει τους σκοπούς του σχολείου, τις προτεραιότητές του, τους προσανατολισμούς του και συνολικά τη μορφή λειτουργίας του (Κωνσταντίνου, 2015:37). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στον ρόλο του επιτελώντας συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες οι οποίες έχουν ως σημεία αναφοράς αφενός το άτομο, και αφετέρου την κοινωνία και τα παράγωγά της (Κωνσταντίνου, 2006:75). Με δεδομένο ότι το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός, μέρος του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, από το οποίο δέχεται επιδράσεις και αλληλεπιδρά με άλλους κοινωνικούς θεσμούς και υποσυστήματα κατανοούμε ότι για να αποφανθούμε αν το σχολείο ανταποκρίνεται στον ρόλο του ή αποκλίνει από αυτόν, αν λειτουργεί αποτελεσματικά ή μη πρέπει να εξετασθούν σφαιρικά όλες οι παράμετροι που επηρεάζουν το σχολείο στη λειτουργία του και συνθέτουν την έννοια «αποτελεσματικό», δηλαδή ποιο είναι αποτελεσματικό σχολείο, από τη σκοπιά ποιων εμπλεκομένων: του Υπουργείου Παιδείας, του Εκπαιδευτικού, του Μαθητή, του Γονέα, της Κοινωνίας ή της Παιδαγωγικής επιστήμης; (Κωνσταντίνου, 2015).

### **2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «σύστημα», «σχολείο» και «αποτελεσματικό σχολείο»**

Ο όρος «σύστημα» είναι μια γενική έννοια που παρουσιάζεται σε όλες τις εκφράσεις της καθημερινής ζωής. Υποδηλώνει ένα πλήθος αλληλεξαρτημένων στοιχείων ή υποσυστημάτων, τα οποία συνδεόμενα μεταξύ τους, μέσω σχέσεων αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, αποβλέπουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Σαΐτη, 2008:15).

Με βάση τη συστημική θεωρία, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιμέρους σύστημα του κοινωνικού συστήματος, το οποίο συνιστούν ένα πλήθος στοιχείων (άνθρωποι, σχολεία, προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι κ.ά.), καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του έργο, ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης. Ακολουθώντας την ίδια θεώρηση, το σχολείο είναι δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ένα υποσύστημα της κοινωνίας,

δομημένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και γενικά κοινωνική βάση, μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με άλλα υποσυστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (άλλα σχολεία, κοινωνικούς οργανισμούς, ομάδες ατόμων κ.ά.), (Κωνσταντίνου, 2006:69· Μιχόπουλος, 1998α:74· Πετρίδου, 2002· Σαΐτη, 2008:15· Σαΐτης, 2008β:6).

Ο όρος σχολείο παράγεται από την αρχαία ελληνική λέξη «σχολή» που σήμαινε ελεύθερη ασχολία, ελεύθερο χρόνο, αργία ή απραξία. Αυτό σημαίνει ότι στις παλαιότερες εποχές δεν φοιτούσαν όλοι οι νέοι στα σχολεία. Ο όρος «σχολείο» στους Ρωμαίους, κατά την περίοδο της αυτοκρατορίας τους παίρνει την έννοια του ιδρύματος μαθητών, του τόπου μαθήσεως, του οίκου μορφώσεως των νέων και ενός συνόλου μαθητών. Από την ελληνική λέξη «σχολή» προήλθε ετυμολογικά η λέξη «schola» και από αυτήν αργότερα η έννοια του σχολείου σε ορισμένες νεολατινικές γλώσσες (στην αγγλική – school, στη γερμανική – schule), (Μετοχιανάκης, 2000:375-376). Το σχολείο, όπως κι όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν το κοινωνικό γίγνεσθαι, είναι μια «κοινωνική κατασκευή» με χρόνο έναρξης και διακριτά στάδια εξέλιξης. Η προέλευσή του τοποθετείται ιστορικά στο σημείο που η κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη ενός λαού, μιας κοινωνικής ομάδας ή χώρας επιβάλλει προγραμματισμένη, οργανωμένη και μεθοδευμένη αγωγή και μάθηση (Κωνσταντίνου, 2015:19· Ξωχέλλης, 1991:11).

Από τη σκοπιά της παιδαγωγικής επιστήμης το σχολείο ορίζεται ως ένας «παιδαγωγικός οργανισμός, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς και αποκτά εξειδικευμένο χαρακτήρα, ως προς την οργάνωση, τη λειτουργία και τους προσανατολισμούς του. Δεδομένου ότι στο σχολείο κυριαρχούν παιδαγωγικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν στο επίκεντρό τους την υπό διαμόρφωση γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ταυτότητα του ανήλικου μαθητή» (Κωνσταντίνου, 1994:23-24·2015:33). Συνεπώς, ο οργανισμός αυτός αποτελεί «τη σπουδαιότερη εστία προγραμματισμένης αγωγής και μάθησης και παράγοντα κοινωνικής εξέλιξης» (Ξωχέλλης, 1981:71· 2005:85).

Κατά τον Dewey το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, που αφενός αποτελεί τον καθρέπτη της υπαρκτής κοινωνίας, αφετέρου έχει σκοπό να την βελτιώσει. Το σχολείο είναι η πραγματική ζωή και όχι απλώς η προετοιμασία για τη ζωή. Εκπροσωπεί την πραγματικότητα της ζωής σε όλες τις εκφάνσεις κι όχι μια πλασματική εικόνα της τελευταίας (Κρίβας, 2002: 201· Νικολάου, 2009:26).

Για την επιστήμη της κοινωνιολογίας το «σχολείο» είναι «ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση (αναπαραγωγή) της γνώσης, που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων» (Φραγκουδάκη,1985:15), απαραίτητος για την παροχή «οργανωμένης παιδείας ύστερα από την εμφάνιση των πολιτικών κοινωνιών, τη συσσώρευση γνώσης και πείρας, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του πολιτισμού» (Αθανασούλα-Ρέππα,1999α:18).

Στο πλαίσιο της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης το σχολείο «νοείται ως κοινωνική οργάνωση (ή οργανισμός ή σύστημα), που χαρακτηρίζεται από μια αλληλεξάρτηση των στοιχείων της, όπως αξίες, κοινωνικοί ρόλοι, σύστημα διοίκησης κ.ά., τα οποία και υπηρετούν τις ειδικές λειτουργίες (π.χ. ιδεολογικές, οικονομικές κ.ά.), που αναλαμβάνει να επιτελέσει το σχολείο. Με την έννοια αυτή παρέχεται η δυνατότητα για καλύτερη κατανόηση της οργανωτικής δομής του σχολείου και των συνθηκών στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία» (Σαΐτης, 2008α:17).

Το σχολείο, όμως, δεν αποτελεί απλώς μια οργάνωση, που αναπτύσσεται κοινωνική δυναμική, είναι ένας οργανωμένος κοινωνικός θεσμός ο οποίος προέκυψε για να συμβάλει στη ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών αναγκών του ανθρώπου ή επιβλήθηκε εξαιτίας προσδοκιών και αξιώσεων που συγκεκριμενοποιήθηκαν για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών. Γι' αυτό άλλωστε έχει προσανατολισμό αξιολογικό και σχέση αλληλεξάρτησης με τα ευρύτερα κοινωνικά φαινόμενα, έναν προσανατολισμό ο οποίος διαπερνάει κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2001:13· Παπαναούμ, 1995:40).

Στην προσπάθεια μας να ενοποιήσουμε τα βασικά σημεία όλων των παραπάνω προσεγγίσεων καταλήγουμε στον ακόλουθο ορισμό: «Ως σχολείο αντιλαμβανόμαστε ένα κοινωνικό δημιούργημα (υποσύστημα της κοινωνίας), που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες. Είναι ένας οργανισμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και ο οποίος αποτελείται από ανθρώπους που αναπτύσσουν δράση ανάμεσά τους» (Κωνσταντίνου, 2006:70· 2015:18). Το σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός, οφείλει μέσα από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του να επιτυγχάνει τους παιδαγωγικούς, θεσμικούς και κοινωνικούς στόχους και κατ' επέκταση να ανταποκρίνεται στην παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του (Κωνσταντίνου, 2015:89), γιατί μόνο τότε μπορεί να θεωρηθεί ότι λειτουργεί αποτελεσματικά.

Αποτελεσματικότητα (effectiveness) χαρακτηρίζεται η ιδιότητα του αποτελεσματικού, αυτού που είναι ικανός να φέρει αποτέλεσμα (effect). Ο όρος της αποτελεσματικότητας (effectiveness, efficacy), που συναντάται συχνά, αντιπαραβάλλεται με εκείνον της αποδοτικότητας (efficiency). Θα μπορούσε να διατυπωθεί ότι αποτελεσματικότητα είναι η ιδιότητα που οφείλει ή είναι υποχρεωμένος να έχει κάποιος, να εκπληρώνει, να συμπληρώνει, να τελειοποιεί με τις ενέργειές του οτιδήποτε αναλαμβάνει, η ικανότητα να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ενώ αποδοτικότητα είναι η ιδιότητα να παράγει κάποιος αρκετό έργο, να αποφέρει κέρδος, οφέλη (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010:5· Μπαμπινιώτης, 1998: 262). Η έννοια «αποτελεσματικότητα» για το σχολείο, διαφοροποιείται από εκείνη που αφορά άλλες οργανώσεις, καθώς τα βασικά ερωτήματα για το σχολείο, ως οργάνωση, ανήκουν στο πεδίο της παιδαγωγικής θεωρίας. Η αδυναμία, επομένως, να διατυπωθεί ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για το τι σημαίνει «αποτελεσματικό» σχολείο φαίνεται να είναι εγγενής στον ίδιο τον θεσμό της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 1995:40).

*Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015:13), αναφερόμενοι στο σχολείο «...με το επίθετο αποτελεσματικό, εννοούμε ότι μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες οργανώνονται από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, επιτυγχάνονται οι στόχοι που αυτοί επιδιώκουν. Η παιδαγωγική και θεσμική αποστολή του σχολείου και του εκπαιδευτικού οφείλει να πραγματοποιείται κατά τέτοιον τρόπο, ώστε τελικά να ωφεληθούν και να ευεργετηθούν οι αποδέκτες των εκπαιδευτικών διαδικασιών τους, που είναι ο μαθητής και η κοινωνία».*

Ως αποτελεσματικότητα του σχολείου, συνεπώς, νοείται ο βαθμός στον οποίο κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Αυτό συνεπάγεται ότι η κάθε σχολική μονάδα οριοθετεί την αποτελεσματικότητά της, θέτει στόχους, σχεδιάζει την επίτευξή τους, αξιολογεί την επίτευξη των στόχων αυτών και επανασχεδιάζει (Κατσαρού & Λιακοπούλου, 2014:46).

Ο Mortimore (1991:215) υποστηρίζει ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο του οποίου οι μαθητές σημειώνουν μεγαλύτερη επίδοση από αυτή που προσδοκάται με βάση τα δεδομένα και τα τελικά αποτελέσματά του, ενώ ο Creemers (1994) και οι Scheerens & Bosker (1997), (όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010:8), συνδυάζουν την αποτελεσματικότητα με την ποιότητα της διδασκαλίας, ορίζοντας ως αποτελεσματικά τα σχολεία που επιτυγχάνουν να είναι αποτελεσματικές οι διδασκαλίες που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Ο Gaskell (1995) επεσήμανε πως «αποτελεσματικό θεωρείται

*εκείνο το σχολείο, που κατορθώνει να συνδυάσει τους στόχους και τα προγράμματα σπουδών, ώστε όλοι οι μαθητές να οδηγούνται στην επιτυχία και να αισθάνονται πως με τον τρόπο αυτό ικανοποιείται το σύνολο των κοινωνικών αναγκών τους».*

Ανακεφαλαιώνοντας την παρούσα ενότητα και επιχειρώντας μια προσπάθεια σύγκλισης των παραπάνω προσεγγίσεων, καταλήγουμε ότι με την έννοια «αποτελεσματικό» νοείται η επίτευξη του αναμενόμενου αποτελέσματος. Συνεπώς, αποτελεσματικό είναι το σχολείο στο οποίο, μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, επιτυγχάνονται οι στόχοι του, που είναι αφενός η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και ειδικότερα η διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητάς του και αφετέρου η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Επομένως, για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο «αποτελεσματικό», εξαρτάται από τη μορφή που είναι οργανωμένο και λειτουργεί, τον τρόπο που υλοποιεί τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του, το σχολικό κλίμα κ.ο.κ. (Κωνσταντίνου, 2015: 89).

## **2.2 Παράγοντες και χαρακτηριστικά σχολικής αποτελεσματικότητας**

Οι όροι «ποιότητα» και «αποτελεσματικότητα», αν και προέρχονται από τον χώρο των οικονομικών επιστημών, τοποθετήθηκαν και στον εκπαιδευτικό χώρο (Δούκας, 1999:172) με συνέπεια η συζήτηση να μετατοπιστεί στη διαδικασία της οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων, στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, τη στοχοθεσία τους, την εκπαιδευτική ηγεσία, στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και τη διαμορφούμενη από αυτό επικοινωνία (Κουτούζης, 2011β:45).

Με ποια κριτήρια, όμως, αξιολογείται ένα σχολείο ως αποτελεσματικό και κάποιο άλλο ως αναποτελεσματικό ή λιγότερο αποτελεσματικό; Ποιοι είναι οι αποφασιστικοί εκείνοι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου;

Αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο ότι η σχολική μονάδα αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύστημα, στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη που το αποτελούν (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό σχολείου, γονείς). Η ικανοποίηση των αναγκών όλων των «μελών» της σχολικής κοινότητας και ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του (Ξουρίδας, 2016:34).



Μελετώντας τα πορίσματα διεθνών ερευνών, αναφορικά με τη σχολική ποιότητα και αποτελεσματικότητα, καταδεικνύεται ένα πλήθος παραμέτρων, κυρίως ενδοσχολικών, που αναφέρονται είτε στο οργανωτικό επίπεδο, είτε στο κλίμα της μονάδας και συμβάλλουν στην ουσιαστική βελτίωση του σχολείου, ώστε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα να αναδεικνύεται ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό. Παράγοντες, όπως η ηγεσία και η διεύθυνση του σχολείου, ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, χαρακτηρίζονται από διεθνείς μελέτες ως οι βασικότεροι συντελεστές της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές και οι θεωρητικοί του αντικειμένου πρότειναν μια σειρά κριτηρίων προσδιορίζοντας ένα σύνολο παραμέτρων που συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και οδηγούν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μια κατάταξη αυτών των κριτηρίων για το αποτελεσματικό σχολείο παρουσιάζεται στη συνέχεια (Κωνσταντίνου, 2015: 103-104· MacBeath, 2001: 36-37· Παμουκτσόγλου, 2001: 83-84· 2007: 199· Πασιαρδή, 2001), Schoemaker (1982) και William (1985), όπ, ανάφ στο Ανδρεαδάκης 2014β:7)

- **Εκπαιδευτική ηγεσία, οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου, σταθερή και με στόχους, σχεδιασμό, συνεργατικότητα, παιδαγωγικό και διοικητικό επαγγελματισμό.** Πρωταρχικό μέλημα του διευθυντή αποτελεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας οφείλει να επιδιώκει την αγαστή συνεργασία και την επικοινωνία με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, μεταδίδοντας τους με αυτό τον τρόπο την αποστολή του σχολείου. Ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας συνεργάτης, ένας εμπυχωτής.
- **Κοινό όραμα, κοινοί στόχοι, συνέπεια στην εκπαιδευτική πρακτική, συλλογικότητα και συνεργασία.** Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του.
- **Περιβάλλον μάθησης και σχολείου:** σωστή οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας-σχέσης, συστηματική διαδικασία μάθησης, ελκυστικό εργασιακό και, γενικότερα, σχολικό περιβάλλον και παιδαγωγικό κλίμα.
- **Επικέντρωση στους εκπαιδευτικούς στόχους:** στόχος η σχολική επιτυχία, με έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

- **Σκόπιμη διδασκαλία:** αποδοτική οργάνωση, σαφήνεια στους στόχους, σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος και σύνδεση με την πράξη. Έχει ιδιαίτερη σημασία ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μαθητών – εκπαιδευτικών.
- **Υψηλές προσδοκίες:** αυξημένες προσδοκίες σε όλα τα επίπεδα, επικοινωνιακές προσδοκίες και διανοητική διέγερση.
- **Διαπροσωπικές σχέσεις:** η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος διευκολύνει τη μάθηση και τη διδασκαλία. Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί εγγύηση για την πραγμάτωση των στόχων της σχολικής μονάδας .
- **Θετική ενίσχυση:** σαφής και δίκαιη πειθαρχία, ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και επιβράβευση.
- **Παρακολούθηση της προόδου:** έλεγχος της επίδοσης των μαθητών και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης με παιδαγωγικά χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή, όσο και του προγράμματος.
- **Δικαιώματα και ευθύνες μαθητών:** ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, θέσεις ευθύνης, έλεγχος της εργασίας, συναποφάσεις, συνευθύνη.
- **Συνεργασία γονέων και σχολείου:** ενεργητική και αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων.
- **Μια κοινότητα μάθησης:** ανάπτυξη συνεργασίας, δραστηριοποίηση του διδακτικού προσωπικού στον σχολικό χώρο.
- **Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα:** έτσι επιτυγχάνεται η αποκέντρωση, υπάρχει ευελιξία και δίνεται έμφαση στις πραγματικές και όχι – ενδεχομένως- στις εικονικές ανάγκες των μαθητών.
- **Παιδαγωγική έμφαση στις λειτουργίες του σχολείου** (αγωγή, διδασκαλία, μάθηση, κοινωνικοποίηση, αξιολόγηση) διαμορφώνοντας παιδαγωγικά κατάλληλο σχολικό κλίμα.

Πολλοί ερευνητές συνέβαλλαν αποφασιστικά στο να συμπεριληφθούν και άλλα χαρακτηριστικά στον μακρύ κατάλογο των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολείου. Οι Levine και Lezotte (1990) αναφέρουν χαρακτηριστικά που επικεντρώνονται στους μαθητές: αίσθηση αισιοδοξίας από τους μαθητές, πολυπολιτισμική διδασκαλία και ευαισθησία, προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, ισότιμες πρακτικές προώθησης των μαθητών, υπευθυνότητα των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Ενώ ο Kooper (1993) εστιάζει σε χαρακτηριστικά που αφορούν, κυρίως, την εκπαιδευτική – μαθησιακή διαδικασία, όπως

κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, γνώση και κατανόηση των γεγονότων που επηρεάζουν τη σχολική ζωή, ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία διδασκαλίας- μάθησης και αξιολόγησης, κατανόηση των στόχων των δραστηριοτήτων από τους μαθητές, παροχή ευκαιριών και προκλήσεων στους μαθητές (όπ. ανάφ. στο Ανδρεαδάκης, 2014β:10-11). Γενικά μπορεί να πει κανείς ότι τα αποτελεσματικά σχολεία φαίνεται να χαρακτηρίζονται από ισχυρή κουλτούρα που ενθαρρύνει την παραγωγικότητα, το υψηλό ηθικό, την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση σε κοινούς στόχους, σε μια αίσθηση αποστολής (Παπαναούμ, 1995:43).

Να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση ενός σχολείου, ως αποτελεσματικού ή μη, αφορά αποκλειστικά το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς του. Έτσι, ένα σχολείο το οποίο θεωρείται αποτελεσματικό σε μια περιοχή μπορεί να αποδειχτεί αναποτελεσματικό σε μια άλλη. Γενικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας που συνδέονται με το αποτελεσματικό σχολείο έχουν υπόσταση και είναι εφαρμόσιμα μόνον όταν εντάσσονται στο συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, αφού οι παράγοντες της αποτελεσματικότητας δεν είναι επεξηγήσιμες αλλά αλληλεπιδράσεις (MacBeath, 2001: 38).

Συμπερασματικά, είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς τόσο τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου, όσο και τα τυπικά χαρακτηριστικά τους, όπως έχουν διατυπωθεί από τους διάφορους ερευνητές. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι υπάρχει αυτόματα ένα σχέδιο που μπορεί να ακολουθήσει κάθε σχολείο, ώστε να είναι αποτελεσματικό. Τα σχολεία διαφέρουν στη σύσταση του μαθητικού τους δυναμικού, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διαφορετικές ανάγκες στους μαθητές. Επίσης, τα σχολεία διαφέρουν σε ό,τι αφορά τις αξίες της κοινότητας στην οποία είναι ενσωματωμένα. Για τους λόγους αυτούς, ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου πρέπει να βρουν τρόπους να προσαρμόσουν τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου τους, για να μπορέσουν να προγραμματίσουν κατάλληλα και να εφαρμόσουν το καλύτερο δυνατό σχέδιο βελτίωσης για το σχολείο τους (Davis, 1989)

### **2.3 Κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία**

Η αναζήτηση της «αποτελεσματικότητας» έχει τις αρχές στη δεκαετία του '70, η πεποίθηση ότι η ανύψωση του πνευματικού επιπέδου του συνόλου του πληθυσμού σημαίνει επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, που θα οδηγήσει σε αύξηση της ατομικής παραγωγής και κατ' επέκταση σε άμεση οικονομική ανάπτυξη, είχε ως αποτέλεσμα να στραφεί το ενδιαφέρον

των πολιτικών και επιστημόνων προς το σχολείο, δηλαδή στις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο κι αν επιτυγχάνεται η ισότητα των ευκαιριών (Νικολάου, 2009:103). Το κίνημα για το «αποτελεσματικό σχολείο» προσπάθησε να ερευνήσει και να απαντήσει στο πρόβλημα της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας των μαθητών, ο στόχος του ήταν να ενισχύσει τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, ώστε να ξεπεράσουν την κοινωνική τους μοίρα (Παμουκτσόγλου, 2001:82).

Ορόσημο των ερευνών ήταν η μελέτη του Coleman και των συνεργατών του το 1966 και μετέπειτα οι αντίστοιχες του Jensen 1969 και του Jencks και των συνεργατών του το 1972, κεντρικό τους θέμα ήταν η επίδραση του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Όλες οι έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «τα σχολεία δεν μπορούν να επιδράσουν» σημαντικά στη σχολική επιτυχία του μαθητή κι έτσι αμφισβήτησαν τη σχολική επίδραση στο κοινωνικό γίνεσθαι και προκάλεσαν ένα πλήθος άλλων μελετών (Δούκας, 1999:173· Κωνσταντίνου, 2015:89· Παμουκτσόγλου, 2001:82).

Τα ευρήματα των ανωτέρω ερευνών αμφισβητήθηκαν έντονα και από το 1971 ως το 1985 πυροδότησαν μια σειρά νεώτερων μελετών, οι οποίες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools), αρχικά στις ΗΠΑ και αργότερα στη Μεγάλη Βρετανία. Εμπνευστής του κινήματος ήταν ο Ronald R. Edmonds, ο οποίος με μια ομάδα συνεργατών του κατάφερε να πείσει τον εκπαιδευτικό κόσμο ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να μεταρρυθμιστούν, προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες από τις μελέτες: Weber, 1971· Summers & Wolfe, 1977 Hoover, 1978 Lezotte & Passalacqua, 1978· Brookover et al., 1979· Edmonds, 1979· Rutter et al., 1979· Murnane, 1981· Cohen, 1982· Purkey - Smith, 1983· Lipsitz, 1984· Rosenholtz, 1985· Stedman, 1985 κ.ά.

Η βασική διαπίστωση των ερευνών αυτών ήταν ότι υπήρχαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των σχολείων, οι οποίες ασκούσαν καθοριστική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών. Το σημείο στο οποίο συγκλίνουν τα πορίσματα των μελετών είναι ότι η κοινωνική και η οικονομική προέλευση των μαθητών δεν αποτελεί, οπωσδήποτε, παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας τους, αφού πολλοί μαθητές προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, κατόρθωναν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και να εξασφαλίσουν στη συνέχεια επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη.

Τα αποτελεσματικά σχολεία, σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ανεξάρτητα από

την κοινωνική, πολιτισμική προέλευσή τους. Συνεπώς, τα «αποτελεσματικά σχολεία» μπορούν, ως έναν βαθμό, να αντισταθμίσουν ορισμένες κοινωνικές ανισότητες και ευθύνων των ίδιων των σχολείων είναι να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της κοινωνικής ισότητας και να μην δίνουν σημασία σε πιθανές κοινωνικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών. Ουσιαστικά, είναι η πρώτη φορά που δίνεται έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και στον σημαντικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και τις αρχές του '80, το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων κατέληξε στην παρουσίαση καταλόγων, οι οποίοι περιελάμβαναν βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου. Σημαντική μελέτη στη θεματική αυτή ήταν εκείνη του R. Edmonds (1979), στην οποία παρουσιάστηκαν πέντε παράγοντες οι οποίοι συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο (Δούκας, 1999:173):

1. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου.
2. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο.
3. Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις.
4. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων.
5. Έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Με βάση την εκτενή βιβλιογραφία επί του θέματος, ο Murphy (1992), καταλήγει σε τέσσερις αρχές, οι οποίες είναι απαραίτητες να τηρούνται, όταν αναφερόμαστε σε ένα αποτελεσματικό σχολείο:

1. Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
2. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό.
3. Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία κι όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
4. Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι.

Καταληκτικά, αποτέλεσμα του κινήματος του αποτελεσματικού σχολείου ήταν η ιδιαίτερη έμφαση που δόθηκε στις διαδικασίες που ακολουθούνται μέσα σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα και συνακόλουθα η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, η ανάπτυξη του πεδίου της διοίκησης της εκπαίδευσης, η μεταφορά του αρχών του επιστημονικού management στις σχολικές μονάδες, καθώς και η

επικέντρωση σε ζητήματα «ηγεσίας» (leadership) στην εκπαιδευτική μονάδα (Κουτούζης, 2011:9).

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ**

Όπως επισημάναμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι ερευνητικές προσπάθειες δεν έχουν καταλήξει στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου θεωρητικού μοντέλου, που να αποδίδει με απόλυτη σαφήνεια τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Έχουν, ωστόσο, συνεισφέρει στην ανάδειξη των παραγόντων που συμβάλλουν αποφασιστικά στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του.

Μεταξύ λοιπόν των παραγόντων που επιδρούν και ενισχύουν, την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι η σχολική ηγεσία και ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο Διευθυντής στη σχολική μονάδα. Υπάρχουν επιστημονικές μελέτες (Τριλιανός 1987, Θεοφιλίδης 1994, Σαΐτης 1997), που μας επιβεβαιώνουν την άποψη ότι σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου της. Βέβαια, είναι δυνατό να βρούμε εξαιρετικούς δασκάλους σε διαφορετικά σχολεία, αλλά ασυνήθιστο να βρούμε ποιοτική δουλειά μέσα σ' ένα σχολείο, αν ο διευθυντής και οι λοιποί διδάσκοντες δεν ασκούν κατάλληλη ηγεσία.

Γενικά, ο όρος «σχολική ηγεσία» θα μπορούσε να εννοηθεί ως «μια διεργασία, κατά την οποία οι σχολικοί ηγέτες ασκούν επίδραση στους εκπαιδευτικούς, άλλους επαγγελματίες του χώρου και στους μαθητές προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων του σχολείου» (E.T.U.C.E, 2012, σ. 7).

Η έννοια της ηγεσίας κατέχει κομβική θέση, τόσο στη θεωρία της διοικητικής και οργανωτικής επιστήμης, όσο και στην αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου, όπως προέκυψε και από τις έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο, που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αποσαφήνιση των εννοιών της διοίκησης και της ηγεσίας και ανάλυση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσά τους, ώστε να γίνει καλύτερα αντιληπτή η έννοια της ηγεσίας. Επιπρόσθετα, γίνεται ανάλυση μοντέλων ηγεσίας που συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της απόδοσης των σχολικών μονάδων και τέλος αποτυπώνονται, οι στρατηγικές και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι αποτελεσματικοί Διευθυντές σχολείων, όσο και οι δεξιότητες που οφείλουν να διαθέτουν ώστε να ασκούν αποτελεσματικά και ορθά το ρόλο τους.

### **3.1 Διοίκηση - ηγεσία: εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων**

Οι δύο αυτές έννοιες συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες, γεγονός που δημιουργεί ασάφεια, πολυπλοκότητα και σύγχυση ως προς την κατανόησή τους. Σύμφωνα με τους Μάρδα και Βαλκάνο (2002: 109) «*διοίκηση είναι η κάθε δραστηριότητα που αναπτύσσουν τα άτομα και κάθε λογής δημόσιοι ή ιδιωτικοί οργανισμοί για τη συστηματική και συνεχή διεύθυνση και διαχείριση των υποθέσεών τους*». Ο Naylor (2004) στον ορισμό του για τη διοίκηση, αναφέρεται στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων λαμβάνοντας υπόψη και παραμέτρους, όπως η αποτελεσματικότητα, η δικαιοσύνη, η οργάνωση, οι διαθέσιμοι πόροι, αλλά και οι μεταβαλλόμενες συνθήκες. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει μια πληθώρα ορισμών για τη διοίκηση. Ανεξάρτητα, όμως, από το πλήθος των ορισμών οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν πως οι κύριες λειτουργίες της διοίκησης είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος (Κουτούζης, 1999; Μπουραντάς, 2002, Σαΐτης, 2007).

Ακόμη μεγαλύτερο εύρος ορισμών διαπιστώνεται ερευνώντας τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την ηγεσία. Σύμφωνα με τη διοικητική επιστήμη, η ηγεσία είναι μια διαδικασία επίδρασης των άλλων, η οποία βασίζεται, και στη λογική, και στο συναίσθημα, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Μπουραντά (2005:197) «*ηγεσία είναι μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με τη κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον*».

Κατά παρόμοιο τρόπο, ο Yukl (2009:27) ορίζει την ηγεσία ως τη «*διαδικασία άσκησης επιρροής στους άλλους, ώστε να κατανοήσουν και να συμφωνήσουν σχετικά με το τι χρειάζεται να γίνει και πώς να γίνει, καθώς και η διαδικασία διευκόλυνσης των ατομικών και συλλογικών προσπαθειών για την επίτευξη κοινών στόχων*». Χαρακτηριστικός είναι και ο ορισμός των Koontz & O' Donnell (1982) οι οποίοι αναφέρονται στην ηγεσία, ως τέχνη και ως επιρροή και όχι μόνο ως διαδικασία. Παράλληλα, οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να την προσδιορίσουν καλύτερα, αναφέρονται εκτεταμένα στις διαστάσεις και στα χαρακτηριστικά της. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί πως η ηγεσία δεν έχει πάντα σχέση με τον ιεραρχικά ανώτερο (π.χ. διευθυντή) σε έναν οργανισμό.



Η έννοια της ηγεσίας συνδέεται στενά με την έννοια του «οπαδού». Πράγματι, είναι λογικό ότι δεν μπορεί να υπάρξει ηγέτης χωρίς οπαδούς. Οι οπαδοί (followers) είναι αυτοί που αναγνωρίζουν τον ηγέτη ως καθοδηγητή τους, ανεξάρτητα από τη θέση του στην ιεραρχία, και τον ακολουθούν εθελοντικά, πιστά και πρόθυμα (Μπουραντάς, 2005; Yukl, 2009). Προκειμένου όμως να πετύχει το παραπάνω στην περίπτωση του διευθυντή, ο αποτελεσματικός διευθυντής ως ηγέτης θα πρέπει να έχει κάποια συγκεκριμένα γνωρίσματα. Οι Hoy & Miskel (1996) επισημαίνουν ως κύρια στοιχεία για επιτυχή ηγεσία είναι: α. τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως την αυτοπεποίθηση και την ακεραιότητα, β. η εργασιακή παρακίνηση και γ. οι τεχνικές, διαπροσωπικές και διοικητικές δεξιότητες.

Επίσης, αρκετές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια υποστηρίζοντας πως ο ηγέτης οφείλει να έχει αναπτυγμένη την συναισθηματική νοημοσύνη. Η πιο γνωστή είναι η έρευνα του Goleman, σύμφωνα με την οποία, η βασική προϋπόθεση για να ασκήσει επιρροή ένας ηγέτης στους οπαδούς τους είναι η κατανόηση και η διαχείριση, τόσο των δικών του συναισθημάτων του, όσο και των μελών της ομάδας της οποίας ηγείται. Συγκεκριμένα, οι Goleman, Boyatzis και McKee (2002) συγκέντρωσαν τις ικανότητες αυτές στις ακόλουθες τέσσερις:

- Αυτεπίγνωση: η βαθιά κατανόηση του ατόμου για τα όρια που έχει, τις αξίες, τα ιδανικά, τις προτιμήσεις και τα κίνητρά του.
- Αυτοδιαχείριση: η ικανότητα του ατόμου για αυτοέλεγχο, την πρωτοβουλία, διαχείριση συναισθημάτων, την αισιοδοξία και την ψυχραιμία.
- Κοινωνική επίγνωση: η επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων με συνακόλουθο το ενδιαφέρον του για αυτούς (ενσυναίσθηση).
- Διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων: περιλαμβάνει χαρακτηριστικά, όπως τη διαχείριση συγκρούσεων, την ανάπτυξη και παρακίνηση των άλλων, τη συνεργασία.

Από τα παραπάνω συνάγεται πως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας είναι η ύπαρξη οράματος για τον οργανισμό που συμμετέχει, το οποίο μεταδίδει ο ηγέτης στους οπαδούς, δημιουργώντας, σαφείς και ορατές αξίες, οι οποίες διακατέχουν και επηρεάζουν όλη τη λειτουργία του οργανισμού. Σε αυτό το σημείο δεν πρέπει να αμελήσουμε να αναφέρουμε πως, σύμφωνα με τον Yukl (2009), πολύ σημαντική είναι και η συναισθηματική κυρίως, επιρροή, η οποία προτάσσεται έναντι των λογικών επιχειρημάτων. Μάλιστα, επισημαίνει, σε αντίθεση με τον Μπουραντά (2005), πως η επιρροή που ασκεί ο ηγέτης δεν είναι απαραίτητο να οδηγεί στην ενθουσιώδη αφοσίωση των οπαδών, καθώς ένας manager για να είναι αποτελεσματικός, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ανάλογα με τη φύση και

ιδιαιτερότητα της κατάστασης, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιήσει και άλλες μεθόδους, όπως τον έλεγχο ως μέσο ανταμοιβής, ακόμη και την χειραγώγηση.

Έπειτα από τη σύγκριση των δύο εννοιών που παρουσιάσαμε, της ηγεσίας και της διοίκησης, εξάγουμε το συμπέρασμα πως η διοίκηση είναι προσανατολισμένη στην επιτέλεση καθημερινών γραφειοκρατικών αρμοδιοτήτων για τη λειτουργία του οργανισμού, σε αντίθεση με την ηγεσία, η οποία δίνει έμφαση στο κοινό όραμα και στην κατεύθυνση που θα πάρει ο οργανισμός θέλει να κινηθεί (Πασιαρδής, 2014). Θα μπορούσαμε να πούμε πως η διοίκηση εστιάζει στην εκτέλεση των διαδικασιών και εργασιών, σε αντίθεση με την ηγεσία που επικεντρώνεται στον ανθρώπινο παράγοντα. Τις διαφορές αυτές έχει πολύ εύστοχα αποδώσει ο Μπουραντάς (2005) στον Πίνακα 1.

*Πίνακας 3.1. Διαφορές μεταξύ μάνατζερ και ηγέτη (Μπουραντάς, 2005, σελ. 203)*

<b>ΜΑΝΑΤΖΕΡ:</b>	<b>ΗΓΕΤΗΣ:</b>
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη δύναμη	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες, κατευθυντήριες γραμμές, εντολές, ανταμοιβές, τιμωρίες, παρακινεί μέσω «κατώτερων» αναγκών του ατόμου	Διαμορφώνει κοινό όραμα, στόχους, εμπνέει, πείθει, κινητοποιεί μέσω ιδανικών, αξιών, «ανώτερων» αναγκών του ατόμου
Ελέγχει αυστηρά	Κερδίζει εμπιστοσύνη, ενδυναμώνει, αξιολογεί
Επικεντρώνεται στις διαδικασίες, στις εργασίες, στα συστήματα και στη λογική	Επικεντρώνεται στον ανθρώπινο παράγοντα, στα συναισθήματα, στη διαίσθηση.
Κινείται σε προκαθορισμένα και τυπικά πλαίσια	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια,
Ενδιαφέρεται για το «πώς»	Ενδιαφέρεται για το «γιατί».
Διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση, σταθερότητα	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί, εξελίσσει
Αποδέχεται την πραγματικότητα, την υπάρχουσα κατάσταση	Ερευνά και εξετάζει την πραγματικότητα
Έμφαση στο παρόν, βραχυπρόθεσμη προοπτική	Δίνει έμφαση στο μέλλον, μακροπρόθεσμη προοπτική.
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί, ότι η διοίκηση και ηγεσία δε θα πρέπει να θεωρούνται ως δύο διακριτοί ρόλοι, παρά τις διαφορές και τα αντικρουόμενα στοιχεία που παρουσιάζονται στον πίνακα, αλλά να λειτουργούν συμπληρωματικά και να αποτελούν έννοιες αλληλένδετες

και αλληλοεπηρεαζόμενες, με την ηγεσία να αποτελεί ευρύτερη έννοια από αυτή της διοίκησης (Πασιαρδής, 2014). Ακόμη πρέπει να επισημάνουμε πως για την αποτελεσματική άσκηση της διοίκησης στους σύγχρονους οργανισμούς είναι απαραίτητοι και οι δύο ρόλοι. Σύμφωνα με τον Καλογιάννη (2014:46) στην αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει τόσο η σωστή διοίκηση όσο και η ηγεσία. Η ηγεσία μέσω του οραματισμού χαράσσει τη μελλοντική πορεία του οργανισμού, μεταδίδοντας ενθουσιασμό, ενώ η διοίκηση ως εκτελεστική και εφαρμοστική διαδικασία διασφαλίζει την αποτελεσματική εκτέλεση των λειτουργιών της σχολικής μονάδας. Κλείνοντας, πρέπει να τονιστεί πως για την αποτελεσματική διεύθυνση του σχολείου χρειαζόμαστε ηγέτες, και όχι μόνο διεκπεραιωτές προϊσταμένους.

### **3.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και η συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα του σχολείου**

Η διοίκηση του σχολείου, οι τρόποι λήψης αποφάσεων, το ηθικό των εκπαιδευτικών, η συναισθηματική επίδοση των μαθητών και ο τρόπος άσκησης ηγεσίας, αποτελούν παράγοντες που σύγχρονες έρευνες αποδέχονται εν μέρει στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας (Θεοφιλίδης, 1994:50)

Ένας από τους κύριους παράγοντες για τη σχολική εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων εν γένει είναι η έννοια της ηγεσίας, η οποία απασχολεί έντονα τον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς συνδέεται με την αποτελεσματική διεύθυνση του σχολείου.

Από τη βιβλιογραφία, προκύπτει ένας μεγάλος όγκος μοντέλων ηγεσίας, που συχνά παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Ακόμη, ορισμένα αποδίδονται και ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο και ορολογία από τους διάφορους ερευνητές (Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford, 2000). Συνεπώς, για να γίνουν αντιληπτές οι προθέσεις του κάθε ερευνητή είναι σημαντικό να έχουμε διασαφηνίσει το μοντέλο ηγεσίας που υποστηρίζει.

Οι Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999), μετά από τη μελέτη 121 άρθρων, κατέληξαν σε έξι βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας: εκπαιδευτική ή καθοδηγητική, διοικητική ή διαχειριστική, μετασχηματιστική, ηθική και συμμετοχική. Αργότερα, οι Bush & Glover (2003) ενίσχυσαν την παραπάνω ταξινόμηση προσθέτοντας μερικά άλλα μοντέλα και κατέληξαν συνολικά στα ακόλουθα εννέα μοντέλα:

- Διοικητική ηγεσία (Managerial leadership).
- Ηθική ηγεσία (Moral leadership).
- Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership).
- Μεταμοντέρνα ηγεσία (Post-modern leadership).
- Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership).
- Συμμετοχική ηγεσία (Participative leadership).
- Διαπροσωπική ηγεσία (Interpersonal leadership).
- Συγκυριακή ηγεσία (Contingent Leadership).
- Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership).

Με κριτήριο επιλογής τη συμβολή του κάθε μοντέλου στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και κατά συνέπεια στον αποτελεσματικό διευθυντή θα εξετάσουμε τρία βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και συγκεκριμένα, τη μετασχηματιστική, τη συμμετοχική και τη συναλλακτική ηγεσία.

Έχοντας ως στόχο τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού διευθυντή, το μοντέλο που προωθεί όλα τα παραπάνω σύμφωνα με μια πληθώρα ερευνών (Valentine & Prater, 2011 Leithwood & Jantzi, 1999· Geijsel et al., 2003), αποτελεί η μετασχηματιστική ηγεσία.

Στη μετασχηματιστική ηγεσία, διευθυντής και εκπαιδευτικοί δεσμεύονται με αμοιβαίο τρόπο στην προσπάθεια για επίτευξη του οράματος, που από κοινού έχουν θέσει, υποκινούμενοι από εσωτερικά, ανώτερα, κίνητρα (Burns, 1978). Έτσι, το αποτέλεσμα της αλλαγής αφορά κυρίως το ανθρώπινο δυναμικό και όχι μόνο τον οργανισμό, καθώς μέσω του συγκεκριμένου μοντέλου ο αποτελεσματικός διευθυντής μετατρέπει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς σε ηγέτες (Bass, 1985). Τον παραπάνω στόχο τον επιτυγχάνει μέσω της ισχυρής παρακίνησης. Ο αποτελεσματικός διευθυντής, σύμφωνα με τους Bass & Avolio (1994), διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Διανοητικό ερέθισμα - Intellectual Stimulation: ο αποτελεσματικός διευθυντής παρακινεί και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να είναι δημιουργικοί, εναλλακτικοί και καινοτόμοι για την επίτευξη των στόχων τους.

- Εξιδανικευμένη επιρροή - Idealized Influence: ο αποτελεσματικός διευθυντής με την αξιοπιστία, τον σεβασμό και τη συμπεριφορά που επιδεικνύει, κερδίζει τον θαυμασμό, την πίστη και τον σεβασμό των εκπαιδευτικών του σχολείου, οι οποίοι τον ακολουθούν στο όραμά του.

- Εξατομικευμένη εκτίμηση - Individualized Consideration: ο αποτελεσματικός

διευθυντής χαρακτηρίζεται από αίσθημα ευθύνης για τον οργανισμό και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου γνωρίζοντας καλά τις ανάγκες τους.

■ Εμπνευσμένα κίνητρα - Inspirational Motivation: ο αποτελεσματικός διευθυντής, μέσω της αφοσίωσης, καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του προς την επίτευξη των στόχων και του οράματος του.

Η καίρια συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα τεκμηριώνεται και από το πλήθος ερευνών (Valentine & Prater, 2011· Leithwood & Jantzi, 1999· Geijsel et al., 2003) Οι Leithwood & Jantzi (2005), μελέτησαν 32 εμπειρικές έρευνες, που εκδόθηκαν κατά τα έτη 1996 - 2005, συγκέντρωσαν τα κύρια χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνεται η δημιουργία ισχυρού οράματος και ο καθορισμός υψηλών στόχων για τον οργανισμό, η παροχή διανοητικής παρακίνησης, η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεχής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη στέρεων δομών για συμμετοχή και συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων, αλλά και της τοπικής κοινωνίας στη λήψη των αποφάσεων, καθώς και η διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στη χώρα μας. Αυτό διότι η μετασχηματιστική ηγεσία βρίσκει εφαρμογή σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. (Κουτούζης, 1999; Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Στη χώρα μας, λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού μας συστήματος, με την χρήση κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων, δεν αφήνει περιθώρια αυτονομίας και ανάληψης πρωτοβουλιών.

Μέσω της συμμετοχικής ή αλλιώς επιμεριστικής ηγεσίας, ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει δυνατά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, επιδρώντας θετικά και στις επιδόσεις των μαθητών (Menon - Eliophotou, 2011· Mulford & Silins, 2003).

Πιο αναλυτικά, στη συμμετοχική ηγεσία ο αποτελεσματικός διευθυντής με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων και ευθυνών στο εκπαιδευτικό προσωπικό εξασφαλίζει τη μέγιστη συνεισφορά και συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Κάθε μέλος της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και η ευρύτερη κοινότητα, μπορεί να λάβει ηγετικό ρόλο, και όχι μόνο πρόσωπα που κατέχουν θεσμοθετημένες θέσεις εξουσίας (Leithwood et al., 1999). Ο αποτελεσματικός διευθυντής μέσω της συμμετοχικής ηγεσίας επιφέρει, έμμεση, αλλά σημαντική θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις μέσα από την αλληλεπίδραση πολλών ηγετών, η οποία πραγματοποιείται μέσω της ορθής

ανακατανομής της ηγεσίας. (Menon - Eliophotou, 2011· Mulford & Silins, 2003· Spillane et al., 2008). Επιπρόσθετα, η συνακόλουθη μεταβίβαση εξουσίας τους εξασφαλίζει χρόνο για να ασχοληθούν με το συντονιστικό τους έργο (Σαΐτης, 2007).

Βάση το μοντέλου της συναλλακτικής ηγεσίας ο αποτελεσματικός διευθυντής ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση εξωτερικών κινήτρων. Συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να γνωρίζει επακριβώς τις ανάγκες των υφισταμένων του και τους ανταμείβει, να ολοκληρώσουν τους στόχους που ο ίδιος έχει θέσει.

Σύμφωνα με τον Burns (1978) η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται σε μια αμοιβαία συναλλαγή ανάμεσα σε ηγέτες και οπαδούς- υφιστάμενους. Συνεπώς, ο αποτελεσματικός διευθυντής σε αυτού του είδους, δεν έχει ευελιξία και δεν επιθυμεί καμία αλλαγή στους σκοπούς του οργανισμού και επικεντρώνεται κυρίως στις δομές και όχι στο ανθρώπινο δυναμικό (Bass, 1985).

Τέλος να επισημάνουμε πως, οι Bass & Avolio (1994), σε αντίθεση με τον Burns, θεωρούν πως αν και η μετασηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία, είναι έννοιες αντίθετες, ο σωστός ηγέτης- αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ακολουθεί τακτικές και των δύο, καθώς αλληλοσυμπληρώνονται. Πιο συγκεκριμένα, η συναλλακτική σχετίζεται με τις βραχυπρόθεσμες ανάγκες του σχολείου, ενώ η μετασηματιστική με τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της και τη αναμόρφωσή της. Στην ίδια κατεύθυνση είναι και το πόρισμα της μελέτης των Judge & Piccolo (2004) που κατέληξαν πως οι δύο αυτές μορφές ηγεσίας συνδέονται και είναι δύσκολο να ξεχωρίσουμε την επίδραση της καθεμιάς ξεχωριστά.

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η εφαρμογή ενός μόνο μοντέλου ηγεσίας από τον διευθυντή δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα και ποικιλομορφία τόσο των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων όσο και του πολύπλευρου και απαιτητικού ρόλου του διευθυντή. Ακόμη, πρέπει να τονιστεί πως κανένα μοντέλο δεν είναι αποτελεσματικό για όλες τις περιστάσεις. Αντίθετα, ο Διευθυντής-ηγέτης πρέπει να υιοθετεί ένα συνδυασμό ηγετικών μοντέλων, δηλαδή συμπεριφορών και πρακτικών για να επηρεάσει τους υφισταμένους του, ώστε να μπορέσει να εξασφαλίσει την σχολική αποτελεσματικότητα (Day & Sammons, 2013).

Ωστόσο, ερώτημα που προκύπτει είναι ποιος είναι ο κατάλληλος συνδυασμός των μοντέλων ηγεσίας και όχι ποιο είναι το ενδεδειγμένο μοντέλο ηγεσίας που οφείλει να υιοθετήσει ο αποτελεσματικός διευθυντής ώστε να συμβάλει με μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Ως απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα οι Brauckmann & Pashiardis (2011) προτείνουν το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας, που διαμορφώθηκε για το πρόγραμμα LISA (Leadership Improvement for Student Achievement). Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση με συμμετοχή επτά Ευρωπαϊκών χωρών.

Το συγκεκριμένο μοντέλο συνίσταται σε πέντε στιλ ηγεσίας και ο αποτελεσματικός διευθυντής ανάλογα με τις μεταβλητές του συγκεκριμένου μέσα στο οποίο δρα και εργάζεται πρέπει να επιτύχει το δυναμικό συγκερασμό όλων των επιμέρους συστατικών των στιλ ηγεσίας του συγκεκριμένου μοντέλου. Πιο αναλυτικά:

- Συμμετοχικό στιλ (Participative style): για το οποίο έχει ήδη προηγηθεί ανάλυση.
- Παιδαγωγικό στιλ (Instructional style): Ο αποτελεσματικός διευθυντής μέσω της ανάπτυξης κλίματος υψηλών προσδοκιών και στόχων και της εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών εστιάζει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.
- Επιχειρηματικό στιλ (Entrepreneurial style): Στόχος του αποτελεσματικού διευθυντή είναι η εξασφάλιση βοήθειας στην εφαρμογή της σχολικής αποστολής, ακόμη και μέσω της εξασφάλισης πόρων για τις σχολικές δραστηριότητες. Ο διευθυντής δημιουργεί ένα δίκτυο συνεργασίας με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Το εξωτερικό περιβάλλον περιλαμβάνει, τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, τις άλλες σχολικές μονάδες, την τοπική κοινότητα, την ευρύτερη κοινωνία, τις επιχειρήσεις και την κυβέρνηση.
- Δομικό στιλ (Structuring style): ο αποτελεσματικός διευθυντής δίνει έμφαση στη διεκπεραίωση συγκεκριμένων εργασιών, διαδικασιών και ρουτινών, προκειμένου με τον συντονισμό του να υλοποιηθεί το όραμα που έχει τεθεί για τη σχολική μονάδα.
- Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού (Personnel Development style): ο αποτελεσματικός διευθυντή εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρέχοντας κίνητρα σε κάθε μέλος του προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα, ενθαρρύνει προγράμματα επιμόρφωσης, παρέχει στους εκπαιδευτικούς περιθώρια επαγγελματικής ανάπτυξης και προωθεί τη συζήτηση καινοτομιών (Clement & Vandenberghe, 2001).

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν μπορεί να αντιμετωπίσει από μόνο του την πολύπλοκη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ηγεσία στο σχολείο είναι έννοια με πολύπλοκες και ποικίλες διαστάσεις, τις οποίες άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο ο αποτελεσματικός διευθυντής ενσωματώνει στο έργο του. Οι διαφοροποιήσεις, οι αλληλοεπικαλύψεις, η διαφορετική εστίαση και σημαντικότητα της κάθε μορφής ηγεσίας, αλλά και τα δυσδιάκριτα όρια μεταξύ τους οδηγούν στη διαπίστωση

ότι δεν πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα αποκλειστικά στην επισήμανση και την κατηγοριοποίηση των διαφόρων τύπων ηγεσίας, αλλά κυρίως στην αναζήτηση εκείνων των μοντέλων, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να προωθήσει θετική οργανωτική αλλαγή και βελτίωση (Harris, 2005).

Είναι γεγονός, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), πως καμιά μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλες της σχολικές μονάδες. Σε κάθε περίπτωση η αποτελεσματική ηγεσία είναι ταυτόσημη με την εξέλιξη και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μέσα από διαδικασίες συνεχούς επαναξιολόγησης (Μπουραντάς, 2002). Αυτό που χρειάζεται να υιοθετηθεί από τον αποτελεσματικό διευθυντή είναι ένας συνδυασμός μοντέλων ηγεσίας, που θα ενσωματώνει προσεγγίσεις και στοιχεία από διάφορους τύπους ηγεσίας αξιοποιώντας τις επιμέρους πρακτικές και βασισμένος στην ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας και στην κατάσταση που επικρατεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στο περιβάλλον του.

### **3.3 Στρατηγικές, πρακτικές και δεξιότητες του αποτελεσματικού Διευθυντή**

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες με αντικείμενο μελέτης τον αποτελεσματικό Διευθυντή και στόχο την αποτύπωση, των συμπεριφορών, των δεξιοτήτων, των στρατηγικών και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι αποτελεσματικοί Διευθυντές σχολείων. Ωστόσο, εντοπίστηκαν ορισμένα σημεία σύγκλισης όσον αφορά την αποτελεσματική σχολική διοίκηση και ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, οι αποτελεσματικοί Διευθυντές έχουν ένα συγκεκριμένο όραμα, το οποίο προσπαθούν να μεταδώσουν στην σχολική κοινότητα όπως στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς, στους μαθητές αλλά και στην τοπική κοινωνία. Δίνουν έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία και στη συνεργασία για την επίτευξη στόχων. Παράλληλα, εξασφαλίζουν στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους καθώς δίνουν μεγάλη σημασία στην ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης. Προωθούν τη δια βίου εκπαίδευση, ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη, τόσο των ίδιων, όσο και των εκπαιδευτικών. Παρόμοια, δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη βελτίωση, εξέλιξη και ανάπτυξη του σχολείου, του οποίου ηγούνται, εισάγοντας καινοτομίες. Τέλος, επιδεικνύουν δέσμευση, σοβαρότητα και προσήλωση στους στόχους που έχουν θέσει ενεργώντας με βάση ηθικές αρχές και αξίες (Day, Leithwood, & Sammons, 2008)



Οι Day et al. (2011) συγκεκριμενοποιούν τις στρατηγικές, τις πρακτικές και τις συμπεριφορές των αποτελεσματικών Διευθυντών. Αναλυτικότερα, στηριζόμενοι στα επτά σημεία επιτυχημένης ηγεσίας (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008), στα οποία είχαν αναφερθεί τα συμπεράσματα παλαιότερων ερευνών τους, επεξεργάστηκαν, επεξέτειναν και τελικά κατέληξαν στα ακόλουθα δέκα σημεία:

1. Οι διευθυντές είναι η κύρια πηγή και βασική ηγεσίας στα σχολεία, καθώς ασκούν σημαντική επίδραση στους εκπαιδευτικούς και στις επιδόσεις των μαθητών.

2. Αναφέρθηκαν σε κάποιες κύριες διαστάσεις της επιτυχημένης ηγεσίας με στόχο την ενίσχυση και βελτίωση της παρεχόμενης μάθησης και των επιτευγμάτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, τονίστηκε ο καθορισμός κοινών οράματος και αξιών, η δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης, η ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, η βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας, η αναμόρφωση των οργανωτικών δομών του σχολείου, ο επανασχεδιασμός και εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος, η συνεργασία εντός και εκτός του σχολείου.

3. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η συναισθηματική αντοχή, η προσαρμοστικότητα, οι αξίες, η αισιοδοξία, και οι υψηλές προσδοκίες που θέτουν είναι εξίσου καθοριστικές για την αποτελεσματικότητα των Διευθυντών (Leithwood et al, 2008). Ακόμη, διακρίνονται για το μόχθο, το πάθος τους για μάθηση, την σοβαρότητα, την υπευθυνότητα και τη δέσμευσή τους προς μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τέλος, πιστεύουν στην ισότητα των ευκαιριών και δείχνουν σεβασμό προς την διαφορετικότητα.

4. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό ηγετικών στρατηγικών και μοντέλων ηγεσίας. Έτσι, ενεργούν ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα, το προσωπικό, τους μαθητές, αλλά και τη εμπειρία τους.

5. Οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων επηρεάζουν τη φύση, την κατεύθυνση και τον ρυθμό των ηγετικών στρατηγικών. Χαρακτηριστικό είναι πως οι διευθυντές οι οποίοι έχουν στα σχολεία τους ετερογενείς ομάδες μαθητών, μαθητές από οικογένειες μεταναστών, μαθητές από γονείς με χαμηλά εισοδήματα, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για εξέλιξη και βελτίωση σε πολλούς τομείς, όπως το σχολικό κλίμα, τη συμπεριφορά, την συνεργασία και το επίπεδο δέσμευσης των μαθητών, αλλά και των οικογενειών τους (Leithwood & Riehl, 2003). Παράλληλα, οι ερευνητές αναγνωρίζουν τη συμμετοχική ηγεσία, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνεργασία του Διευθυντή με μαθητές και γονείς ως άκρως σημαντικές παραμέτρους για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων (Harris, 2002· Klar & Brewer, 2013).

6. Οι διευθυντές μέσω διάφορων στρατηγικών και ενεργειών, όπως η δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την παρακολούθηση και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και την υλοποίηση σύγχρονων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων συνεισφέρουν στην ενίσχυση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και των επιτευγμάτων των μαθητών.

7. Η επιτυχημένη ηγεσία αποτελείται από τρεις φάσεις. Κατά την πρώτη, δίνεται έμφαση στη καλύτερευση των συνθηκών του σχολείου και στη συμπεριφορά των μαθητών. Στις επόμενες δύο φάσεις αρχίζει ο επιμερισμός των ρόλων στο πλαίσιο της συμμετοχικής ηγεσίας.

8. Η επιτυχία της ηγεσίας διασφαλίζεται από ένα συνδυασμό στρατηγικών, πρακτικών και ενεργειών.

9. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές μοιράζουν ηγετικούς ρόλους και υπευθυνότητες στο προσωπικό δημιουργώντας αρχικά αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Μάλιστα, οι Leithwood & Riehl (2003) τονίζουν, πως εκτός από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές, αλλά και οι γονείς αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ηγεσίας στη σχολική μονάδα.

10. Η ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, η δημιουργία θετικής σκέψης και η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας επιτυγχάνονται από την επιτυχημένη διανομή της ηγεσίας η οποία εξαρτάται από την εδραίωση της εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών.

Να υπογραμμίσουμε πως παρά τις διαφορές στα εκπαιδευτικά συστήματα, και σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, μεταξύ των χωρών, οι βασικές διαστάσεις της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι οι ίδιες. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από αρκετές έρευνες που έχουν διεξαχθεί, τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην Αμερική, στην Ασία και στην Αυστραλία. (Drysdale, 2011· Gurr et al., 2005).

Στο σημείο αυτό να επισημάνουμε πως πέρα από όλα τα παραπάνω, απαραίτητο χαρακτηριστικό για έναν αποτελεσματικό Διευθυντή - ηγέτη είναι να είναι φορέας αλλαγής και καινοτομιών, να βοηθήσει τους άλλους να ανακαλύψουν και να καταλάβουν τι σημαίνει αλλαγή και πώς επηρεαζόμαστε από αυτήν, να ασχοληθεί και να αντιμετωπίσει τον φόβο που προκαλεί η προοπτική της αλλαγής στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Everard & Morris, 1999). Ειδικότερα, όσον αφορά το εκπαιδευτικό έργο, ο Fullan (2014) επισημαίνει πως ο σύγχρονος αποτελεσματικός διευθυντής δεν μπορεί να αμελήσει τα νέα δεδομένα, όπως την παγκοσμιοποίηση και την ψηφιακή επανάσταση κατά την άσκηση του έργου του.

Τέλος, όσον αφορά τις δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή, όπως αυτές πηγάζουν από την άσκηση του ρόλου του, οι ίδιοι οι διευθυντές τονίζουν ως αναγκαία δεξιότητα την επικοινωνία, τον αλληλοσεβασμό, τη συνεργασία και την επίλυση συγκρούσεων (Στραβάκου, 2003· Pashiardis, 1998· Reeves, Moos, & Forrest, 1998). Επιπρόσθετα, αναφέρονται στην ψύχραιμη αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, στην αισιοδοξία, στην συνεργασία, στη φιλική προσέγγιση των συναδέλφων, στο ευχάριστο κλίμα και στη δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων (Reeves et al., 1998).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ**

Όπως αναδείχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας στο σχολείο στράφηκε από νωρίς στη διερεύνηση του παράγοντα «ηγεσία» και στην ανάδειξη της συμβολής του διευθυντή του σχολείου στο θέμα αυτό. Ο διευθυντής του σχολείου, άλλωστε, δεν μπορούσε να παραμεληθεί, τη στιγμή που ο ρόλος του θεωρείται από πολλούς μελετητές ως ο «βασικός μοχλός» στην προσπάθεια του σχολείου να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά (Hallinger & Huber, 2012:359).

### **4.1 Ο ρόλος και τα καθήκοντα του διευθυντή**

Η έννοια του ρόλου συνίσταται από ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων που προκύπτουν από τη θέση την οποία κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση (Σαΐτης 2002α). Σύμφωνα με την κλασική θεώρηση, ρόλος του διευθυντή μιας οργάνωσης είναι να επιβλέπει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του. Έχει αποδειχθεί όμως ότι διευθυντής σε μια σύγχρονη οργάνωση, άρα και στη σχολική μονάδα, εκτελεί και πολλές άλλες λειτουργίες (Sayles 1964, Strauss 1962).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν θεωρείται σήμερα απλός διεκπεραιωτής διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων που διαθέτει μόνο τα ακαδημαϊκά προσόντα. Ήδη από τη δεκαετία του 1980 επικράτησε θέση ότι το άτομο που διαθέτει μόνο ακαδημαϊκά, τυπικά προσόντα και όχι βασικές διοικητικές δεξιότητες δεν μπορεί να θεωρείται κατάλληλο για τη θέση του διευθυντή (Peters 1976). Ο διευθυντής έχει έναν πολλαπλό ρόλο: οργανώνει και διοικεί τη σχολική μονάδα, συντονίζει μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, που έχουν ακόμη και διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα (Miller and Miller 2001), αναμορφώνει και αναβαθμίζει το ρόλο της σχολικής μονάδας (Smyth 1989). Ο ρόλος του περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών-υφισταμένων του, των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, των μαθητών κ.λπ.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να κατέχει σήμερα μια περίοπτη θέση στα εκπαιδευτικά πράγματα και να παίζει σημαντικό ρόλο σε εκπαιδευτικά ζητήματα, στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, στην οργάνωση και διοίκησή του. Έχει μια σειρά από αρμοδιότητες: διοικητικές, διαχειριστικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διδακτικές και επωμίζεται έτσι ένα πολύ δύσκολο και πολύμορφο ρόλο.

Τα σχολεία, εκτός από το βασικό τους στόχο, που είναι παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στους μαθητές τους, έχουν και άλλους στόχους που πρέπει ο διευθυντής να

συμβιβάσει και να εναρμονίσει. Ο διευθυντής δεν θα πρέπει μόνο να αναπτύξει ένα εργασιακό περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί θα νοιώθουν άνετα, θα είναι ευτυχισμένοι και θα ικανοποιούν τις ανάγκες τους, αλλά πρέπει παράλληλα το σχολείο που διευθύνει να υπηρετεί και να εκπληρώνει τους στόχους και τις προσδοκίες του γραφειοκρατικού μοντέλου που διέπει την εκπαίδευση. Ο διευθυντής θα πρέπει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες όλων των συστημάτων και υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν με το σχολείο (ΥΠΕΠΘ, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Προϊστάμενος Γραφείου, Σχολικός Σύμβουλος, Σύλλογος Διδασκόντων, Γονείς), επιλέγοντας μια λεπτή ισορροπία μεταξύ των προτεραιοτήτων που θέτει το καθένα από αυτά.

Σχετικά με το εύρος των καθηκόντων του διευθυντή σχολικής μονάδας, ο Greenfield (1987) επισημαίνει ότι ο διευθυντής συμμετέχει σχεδόν σε όλα τα συμβούλια και σε όλες τις επιτροπές που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το έργο της σχολικής μονάδας που διευθύνει και παίζει σημαντικό και ενεργό ρόλο σ'όλα τα δρώμενα της σχολικής μονάδας.

Για τη θεώρηση του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας στην ελληνική πραγματικότητα, η Παπαναούμ (1995) προχωρεί σε μια εμπειρική διερεύνηση. Ταυτόχρονα με τη θεωρητική παρουσίαση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, διερευνά το θέμα και από εμπειρική σκοπιά. Στο πρώτο (θεωρητικό) μέρος της εργασίας της παρουσιάζονται και μελετώνται θεωρίες και τάσεις με σημαντικό ρόλο στη γνωστική περιοχή της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στη Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας. Στο δεύτερο (εμπειρικό) μέρος, μελετάται το θέμα από την πλευρά των διευθυντών και με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου διερευνώνται οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους για το έργο που επιτελούν.

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει είναι ότι η διεύθυνση του σχολείου είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη λειτουργία που συναρτάται με αντιφάσεις, καθώς αντανακλώνται εκεί τόσο οι εκάστοτε επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και οι αντιλήψεις που επικρατούν στην τοπική κοινότητα.

## **4.2 Αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας με βάση την Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002**

Καθήκον του διευθυντή είναι να κατευθύνει το σχολείο έχοντας ως βλέψεις τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου που θέτει τις βάσεις για την ένταξη στην κοινωνία. Επίσης υποχρέωσή του είναι να κατευθύνει τα μέλη, να συμβάλλει στην εξέλιξη των γνώσεών τους,

να συγχρονίζει το έργο τους βοηθώντας τους και συμμετέχοντας στο έργο τους, να τους εμπυγχώνει όταν αυτενεργούν, να προσφέρει κίνητρα, να αγωνίζεται υπέρ της συνύπαρξης στο σύλλογο διδασκόντων, να επιβλέπει τα μέλη και τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους (άρθρο 27).

Επιπλέον, ο διευθυντής βρίσκεται σε επαφή με πολλά άτομα που συνδέονται με το σχολικό περιβάλλον (γονείς, σχολικοί σύμβουλοι κ.α) επιδιώκοντας την υλοποίηση των βλέψεων του σχολείου (άρθρο 28). Επίσης, θέτει σε λειτουργία τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα και τις εντολές που δέχεται από τα ανώτερα στελέχη της διοίκησης και προσπαθεί να εφαρμόσει οποιαδήποτε καινοτόμα ιδέα που θα μπορούσε να οδηγήσει στην επιθυμητή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ακόμη, είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο και τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και παράλληλα έχει ως υποχρέωση να δημιουργεί σχέσεις και συνεργασίες με φορείς εκτός της σχολικής μονάδας επισημαίνοντας την συνεργασία αυτή ως «σχέση του σχολείου με τρίτους» (άρθρο 28). Ο διευθυντής δηλαδή έρχεται σε επαφή με αντιπροσώπους της κοινωνίας όπως ο δήμος με σκοπό να συνεισφέρουν στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Μωυσίδου, 2012:18-19). Το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται το σχολείο θα πρέπει να αντιλαμβάνεται την αισθητή παρουσία του αλλά και το αντίστροφο. Αυτό πραγματοποιείται όταν το σχολείο φέρει σε πέρας το έργο του μέσω των καλών σχέσεων μεταξύ των μελών αλλά και την επικοινωνία με το εξωτερικό – κοινωνικό περιβάλλον (Σαΐτης, 2008: 98).

Οι βασικότερες υποχρεώσεις του διευθυντή προς το σύλλογο διδασκόντων είναι να οργανώνει συγκεντρώσεις στις οποίες μιλάει ο ίδιος ή κάποιος άλλος με κύρια θέματα τον διαχωρισμό αρμοδιοτήτων σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των μελών και η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος της σχολικής μονάδας. Ακόμα, ο διευθυντής επιδιώκει τη διατήρηση και τη διαφύλαξη ενός καθαρού και ασφαλούς περιβάλλοντος, καθώς επίσης και την επάρκεια στα απαραίτητα εποπτικά μέσα. Επιπρόσθετα, πληροφορεί τα μέλη για τους νόμους που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα, οργανώνει ένα θετικό σχολικό κλίμα, ενημερώνει τους κηδεμόνες των μαθητών και παρέχει πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς με σκοπό να μπορέσουν να υλοποιήσουν καλύτερα το έργο τους κάνοντας τις παρατηρήσεις του όποτε αυτό είναι απαραίτητο διατηρώντας ένα φιλικό κλίμα (άρθρο 29). Ο Σαΐτης (2008: 99) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής σε συνεργασία με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οργανώνει εξωσχολικές δραστηριότητες για να αναδειχθεί το σχολείο στο κοινωνικό περιβάλλον. Σε συνεργασία μεταξύ τους μελετούν το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου με σκοπό να

διαμορφώσουν το καλύτερο δυνατό προφίλ του. Συζητούν για εποικοδομητικές δραστηριότητες που θα ενισχύσουν τις καλές σχέσεις με τους φορείς της κοινωνίας. Τέλος συναποφασίζουν για τις ενέργειες που θα πρέπει να ακολουθήσει η σχολική μονάδα με σκοπό την ανάπτυξη αυτών των σχέσεων (Ζάχαρης 1985, όπως αναφέρει ο Σαΐτης, 2008: 99).

Σύμφωνα με το άρθρο 32, ο διευθυντής οφείλει να βρίσκεται δίπλα στην οικογένεια των μαθητών, να τους πληροφορεί για την πορεία τους και να λαμβάνει μέρος στις συγκεντρώσεις που γίνονται. Επίσης θα πρέπει να τους ενημερώνει για τις βλέψεις που έχει το σχολείο αλλά και για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (άρθ. 28). Οι γονείς δείχνουν εμπιστοσύνη στο σχολείο σε ότι αφορά τη μόρφωση, την εκπαίδευση και την αγωγή των παιδιών τους. Επίσης δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε θέματα που αφορούν τυχόν προβλήματα του σχολείου γεγονός που μπορεί να εξαλειφθεί με την καλή συνεργασία τους με το σχολείο. Έτσι, η δημιουργία σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου και των οικογενειών των παιδιών συμβάλλει στην οικειοποίηση των μαθητών με το σχολικό περιβάλλον και παράλληλα δίνεται η δυνατότητα για ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται ευκολότερα οι δυσκολίες που προκύπτουν (Σαΐτης, 2008: 98-99). Εντάσσοντας τους γονείς στο σχολικό περιβάλλον προκύπτει ένα πιο αποδοτικό σχολείο (Salfi 2011, στο Μουσιδου, 2012: 20). Επίσης, ο Σαΐτης (2008: 101) υποστηρίζει ότι μια ακόμη ενέργεια του διευθυντή είναι η οργάνωση σχολικών συγκεντρώσεων όπου εκεί μπορούν να συζητηθούν με τους γονείς θέματα που αφορούν την αγωγή των παιδιών τους και τη συμβολή τους για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου. Ακόμη ο διευθυντής παρακινεί τους γονείς να εμπλακούν και να δραστηριοποιηθούν ενεργά στο σύλλογο γονέων. Τέλος ο διευθυντής προσκαλεί τους γονείς σε εορταστικές εκδηλώσεις προκειμένου να συσφιχτούν οι σχέσεις τους με το σχολείο.

### **4.3 Η έννοια του αποτελεσματικού διευθυντή**

Ως αποτελεσματικός διευθυντής θεωρείται εκείνος που μέσα από την προσωπικότητα και τα διοικητικά του καθήκοντα συμμετέχει στα σχολικά δρώμενα και συμβάλλει στην διατήρηση και εξέλιξη του σχολείου (Κιρκιγιάννη, 2011). Ο αποτελεσματικός διευθυντής παίρνει αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη των εκπαιδευτικών και εξασφαλίζοντας τη συναίνεσή τους. Καταφέρνει να οργανώνει, να συντονίζει και να χειρίζεται επιδέξια τις καταστάσεις. Θέτει υψηλούς και σαφείς στόχους. (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Στο έργο του έχουν προστεθεί επιπλέον αρμοδιότητες λόγω των απαιτήσεων της κοινωνίας όπως η οργάνωση της διοίκησης στο σχολείο, ο συντονισμός του προσωπικού και η συμμετοχή του στην αναβάθμιση κάθε σχολικής πρακτικής. Για το λόγο αυτό οφείλει να συγχρονίζεται με τις απαιτήσεις αυτές, να θέτει υψηλούς στόχους και να μη σταματά ποτέ να εξελίσσει τις γνώσεις του (Σιάπκα, 2011: 50, Κιρκιγιάννη, 2011: 96).

Σύμφωνα με τους Kimbrough & Burkett (1990), ο αποτελεσματικός διευθυντής αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο του σχολείου γιατί προωθεί την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στα μέλη. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο ίδιος δεν αυτενεργεί αλλά μοιράζεται τις υποχρεώσεις του, ανεξάρτητα με τον χρόνο που θα χρειαστούν, με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και την κοινωνία. (Καμπουρίδης 2002, Πασιαρδής 2004).

Ο διευθυντής για να καταταχθεί στην κατηγορία των αποτελεσματικών διοικητικών στελεχών πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις και να διακατέχεται από ορισμένα χαρακτηριστικά. Βασικό χαρακτηριστικό είναι να έχει όραμα για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας καθώς και να επιμένει στην επίλυση δύσκολων προβλημάτων με δημοκρατικές διαδικασίες από διάφορες οπτικές (Pashiardis 1998 & Harris 2002, Σαΐτης, 2005). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι να δείχνει αγάπη και να έχει υψηλές βλέψεις για το επάγγελμα του ενώ παράλληλα να τηρεί τα χρονικά όρια υλοποίησης των καθηκόντων του. Ο ρόλος του ως παρατηρητής είναι σημαντικό χαρακτηριστικό τόσο σχετικά με τους εκπαιδευτικούς όσο και γενικότερα με τη σχολική μονάδα (Τσιάκκιρος, 2012: 47). Το να παρέχει ενθάρρυνση στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες σε αποφάσεις όπως επίσης και να λειτουργεί ως αρχηγός μαθαίνοντας τους ποιοι είναι οι τρόποι διαχείρισης της σχολικής μονάδας για να είναι και οι ίδιοι πιο αποδοτικοί είναι εξίσου σημαντικό. Πέρα από τα παραπάνω θα πρέπει να συζητά και να συνεργάζεται τόσο με τα άτομα της σχολικής μονάδας όσο και με εξωτερικούς φορείς (Σαΐτης 2005).

Οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000) τονίζουν ότι τα στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν τον αποτελεσματικό διευθυντή είναι οι βλέψεις που έχει για τη σχολική μονάδα, η ικανότητα μετατροπής των στόχων και των πληροφοριών, η διαχείριση των χρημάτων που χρειάζονται, η παρότρυνση των μελών να λαμβάνουν αποφάσεις, η αποφασιστικότητα και η επίγνωση που σχετίζονται με τις τροποποιήσεις, η επινοητικότητα με σκοπό τη χρήση επαναστατικών μέσων και τέλος η επαγγελματική ολοκλήρωση που σχετίζεται με την δυνατότητα άσκησης διοικητικής και διδακτικής εργασίας στη σχολική μονάδα.



Ο διευθυντής έχει την ικανότητα να διανέμει με κατάλληλο τρόπο τις δραστηριότητες και ενέργειες που αφορούν τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, σύμφωνα με τις δυνατότητές τους και με βάση τις δημοκρατικές συζητήσεις (Σαΐτης, 2008: 142-143). Επίσης είναι σε θέση να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δημιουργικούς ρόλους στο χώρο του σχολείου ώστε να αισθάνονται ότι προσφέρουν. Η δημιουργία συζήτησης και υποστήριξης τους βοηθάει στην επίδραση της συμπεριφορά τους. Το να συμβάλει στην δημιουργία των ανθρωπίνων σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής μονάδας αποτρέποντας τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν περιορίζοντας την αποτελεσματική επικοινωνία είναι εξίσου σημαντικό (Κιρκιγιάννη, 2011: 101).

Επιπρόσθετα ο ίδιος επιδιώκει να προσφέρει τις διοικητικές του γνώσεις στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ώστε να αναλαμβάνουν διοικητικά καθήκοντα (όπως είναι η διεκπεραίωση της υπερεσιακής αλληλογραφίας, η τήρηση του σχολικού αρχείου και των σχολικών βιβλίων) και να τους βοηθήσει να αναλάβουν τη θέση του διευθυντή αργότερα. Επιζητά να αντιμετωπίζει με κατάλληλο τρόπο τις διαφορές που δημιουργούνται μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας σχετικά με τις ιδιότυπες συμπεριφορές και τις πολιτιστικές πεποιθήσεις των ατόμων καθώς επίσης αποβλέπει στη σύλληψη γεγονότων που συμβαίνουν στη σχολική μονάδα τη κατάλληλη χρονική στιγμή, προτρέποντας την εξάπλωση των προβλημάτων και ξεχωρίζοντας τα ευνοϊκά για αυτήν αποτελέσματα. Τέλος έχει ως στόχο την κατάλληλη συνεργασία με τα μέλη της σχολικής μονάδας αλλά και με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου όπως είναι η οικογένεια και οι Ο.Τ.Α. προκειμένου να προσφέρουν τη βοήθειά τους στο έργο του σχολείου. (Σαΐτης, 2008: 142-143).

Σύμφωνα με τον Στιβακτάκη (2006) οι αρετές του αποτελεσματικού διευθυντή είναι να στοχεύει προς κάποια κατεύθυνση, δηλαδή σε όσα συμβαίνουν στη σχολική μονάδα και να κατευθύνει τα μέλη μοιράζοντάς τους εργασίες. Ακόμα, καλό είναι να δείχνει ευαισθησία στο εναλλασσόμενο εκπαιδευτικό κλίμα και να έχει επεκταμένες γνώσεις πάνω σε αυτό, να ενημερώνεται δηλαδή συνεχώς για τις παιδαγωγικές εξελίξεις (NASSP 1986, στο Ζιάκα, 2014: 50). Εξίσου σημαντική είναι και η λήψη αποφάσεων, όπου ο διευθυντής εστιάζει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, θέτοντας στόχους και προωθώντας τη συνεργασία. Η συμβολική και πολιτιστική πεποίθηση είναι επίσης σημαντική καθώς ο διευθυντής εκμεταλλεύεται τις πληροφορίες που προκύπτουν από τη συμπεριφορά του με σκοπό να κατευθύνει τα υπόλοιπα μέλη. Η αξία του ρόλου του εξαρτάται από το είδος της ηγεσίας που υιοθετεί ενώ δίνει έμφαση στις σχέσεις με την οικογένεια και την κοινότητα. Σε ότι αφορά το μάθημα, ο διευθυντής εμπνυχώνει και καθοδηγεί τους μαθητές να λειτουργήσουν με τον

επιθυμητό τρόπο προβάλλοντας κάποια κίνητρα. Τα καθήκοντά του περιλαμβάνουν επίσης και στοιχεία μάρκετινγκ όπου αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις με τους γύρω του και επιτυγχάνει την προβολή μιας θετικής εικόνας της σχολικής μονάδας. Τέλος προσανατολίζεται σε μελλοντικά σχέδια και προοπτικές προκειμένου να αναδειχθούν οι βλέψεις όλων για την εξέλιξη του σχολείου (Κιρκιγιάννη, 2011: 102).

Η δημιουργία μιας εικόνας της σχολικής μονάδας θα πρέπει να ταυτίζεται με την εικόνα του διευθυντή. Για το λόγο αυτό ο διευθυντής συμβάλλει στην βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών, επιδιώκει την δημιουργία ενός αποδοτικού περιβάλλοντος από την πλευρά όλων, διαχειρίζεται στο βέλτιστο τα προβλήματα που εμφανίζονται, διαρθρώνει την εκπαιδευτική λειτουργία, αξιολογεί το έργο των υπόλοιπων μελών και στοχεύει στην δημιουργία ενός αυτόνομου σχολείου (Κιρκιγιάννη, 2011: 102).

Ένας αποτελεσματικός διευθυντής ενημερώνει το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό για τις προσδοκίες τόσο του ίδιου όσο και των ανώτερων στελεχών προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους. Έπειτα οι προσδοκίες αυτές μεταβιβάζονται στους μαθητές και έτσι όλη η σχολική μονάδα είναι πληροφορημένη για τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μυλωνά, 2005: 65). Τέλος, ο διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να προσαρμόσει ισάξια το ρόλο του ως διευκολυντής – καθοδηγητής σε ότι αφορά επαγγελματικά, υπηρεσιακά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα και ως εμπνευστής σε ότι αφορά τον πολυδιάστατο ρόλο του και τη συμμετοχή του σε νέες πρακτικές (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Συνοψίζοντας, ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι οραματιστής και οδηγεί το σχολείο του προς το όραμα. Καλείται να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος του και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική κοινότητα). Παίρνει πρωτοβουλίες, εμπνέει και εμπνεύχεται, δημιουργεί θετικό και ζεστό κλίμα, επικοινωνεί και συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε μαθητές και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα.

#### **4.4 Ο ρόλος του αποτελεσματικού Διευθυντή σχολείου**

Ο όρος «ρόλος» αποδίδεται με διαφορετικές έννοιες από τους διάφορους συγγραφείς. Συγκλίνοντας σε μία γενική έννοια του όρου, μπορούμε να χαρακτηρίσουμε το ρόλο ως ένα σύνολο καθηκόντων, δραστηριοτήτων και δικαιωμάτων που προκύπτουν από τη θέση που κατέχει κάθε άνθρωπος μέσα σε μία κοινωνία οργανωμένη, σε ένα σύστημα κανόνων

(Σαΐτης, 2002). Στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρει να ασχοληθούμε με τον πολύπλευρο, σύνθετο και απαιτητικό ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή σχολείου, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό θα αναλύσουμε πως ο διευθυντής μπορεί να είναι αποτελεσματικός μέσα από επιμέρους ρόλους που προκύπτουν από τη θέση του.

Από το νομοθετικό πλαίσιο προκύπτει ο διοικητικός ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτη (2011), ο ρόλος αυτός έγκειται σε αυτόν του οργανωτή, του επόπτη, του εκπαιδευτή, του συντονιστή και του ρυθμιστή λειτουργικών ζητημάτων. Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει και να εφαρμόζει πιστά τις διατάξεις που ρυθμίζουν τη λειτουργία του σχολείου και να οργανώνει τα υπηρεσιακά βιβλία, το σχολικό αρχείο και τη νομοθεσία. Επίσης έχει την ευθύνη της εποπτείας και του συντονισμού όλου του προσωπικού και της εφαρμογής του ωρολόγιου προγράμματος. Τέλος, λειτουργεί ως εκπαιδευτής, κυρίως για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς.

Ο διευθυντής δεν αρκεί να περιοριστεί μόνο στον διοικητικό του ρόλο. Για να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός χρειάζεται να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη και ενίσχυση του προσωπικού, στη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος, κατά τρόπο που να προωθεί τη μάθηση, και τέλος στη μεταμόρφωση του σχολείου σε έναν οργανισμό, που θα ενισχύει τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία εξίσου για όλους τους μαθητές (Davis et al., 2005).

Συμπεραίνουμε πως ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή είναι πολύπλευρος, σύνθετος, απαιτητικός και σε καμία περίπτωση δεν εξαντλείται μόνο στον διοικητικό, διεκπεραιωτικό τομέα. Στο σημείο αυτό της παρούσας εργασίας αναδεικνύουμε την αποτελεσματικότητα του διευθυντή μέσα από τους σημαντικότερους ρόλους όπως αυτοί προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Harrison & Killion, 2007· Marzano, Waters, & McNulty, 2005):

- **Ως πάροχος υλικού:** Ο αποτελεσματικός διευθυντής για την εξασφάλιση υψηλού επιπέδου ποιότητας παρεχόμενης εκπαίδευσης φροντίζει για την επάρκεια και την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων που δίνονται στα σχολεία ώστε καλύπτονται όλες οι ανάγκες του. (Σαΐτης, 2007). Ένα αποτελεσματικό σχολείο έχει αναμφισβήτητα την ανάγκη υλικοτεχνικών υποδομών όπως κατάλληλα ασφαλή κτίρια, λειτουργικές αίθουσες διδασκαλίας, σύγχρονα εργαστήρια, αξιόλογες βιβλιοθήκες .
- **Ως ειδικός διδακτικής:** Ο αποτελεσματικός διευθυντής ξέρει πως να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν στρατηγικές με τις οποίες θα

βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν αποτελεσματικά κι επίσης αντιλαμβάνεται τις απαιτήσεις και την πολυπλοκότητα της τάξης (NASSP, 1986). Διερευνά και μελετά τις πιο κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και τις μοιράζεται με τους συναδέλφους του. Επιπλέον, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία, αλλά και τη διατήρηση των συνθηκών εκείνων που συμβάλλουν στη μάθηση, όπως η επικράτηση κλίματος πειθαρχίας.

- **Ως ειδικός αναλυτικού προγράμματος:** Ο αποτελεσματικός διευθυντής διατυπώνει το αναλυτικό πρόγραμμα με σαφήνεια και φροντίζει η δόμηση του να είναι προσεγμένη (Θεοφιλίδης, 1994 & Παπαναούμ, 1995). Επιπρόσθετα φροντίζει ώστε να συμβαδίζει με τους σκοπούς και στόχους του σχολείου. **Ως διευκολυντής μάθησης:** Ο αποτελεσματικός διευθυντής εκπαιδεύει και κινητοποιεί το προσωπικό του. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Everard and Morris (1996: 29-30) θα πρέπει να έχει υπόψη του και να λάβει πάρα πολύ σοβαρά τρεις βασικούς κανόνες.

1. Προτού ξεκινήσει οποιαδήποτε διαδικασία μάθησης και εκπαίδευσης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να γνωρίζει εκ των προτέρων τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές φιλοδοξίες του προσωπικού του. Τα εκπαιδευτικά σεμινάρια τα οποία θα οργανώσει, πρέπει να γίνονται με τη σύμφωνη γνώμη του προσωπικού, το οποίο είναι απαραίτητο να εμπλέκεται σε όλες τις αποφάσεις που θα ληφθούν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του.
2. Ο διευθυντής επίσης οφείλει να γνωρίζει από την αρχή ότι οι ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες διαφέρουν κατά πολύ από άτομο σε άτομο και ανά χρονική περίοδο. Για να πετύχει το στόχο του πρέπει να αντιλαμβάνεται τις διαφορές αυτές των ατόμων και να εφαρμόζει διαφορετικές μεθόδους κινητοποίησης και εκπαίδευσης ανάλογα με τις προσωπικές ανάγκες του καθενός.
3. Τέλος, αν και πολλές φορές μπορεί να συναντήσει δυσκολίες και να απογοητευθεί, αφού υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αρνούνται κάθε μορφή καθοδήγησης και εκμάθησης, οφείλει με υπομονή και επιμονή να επινοεί εναλλακτικές λύσεις και μεθόδους για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι ο διευθυντής θα πρέπει με κάθε τρόπο να προκαλεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Αυτό ισχύει επειδή οι περισσότεροι άνθρωποι ικανοποιούνται και παρακινούνται από την εργασία τους, όταν μέσω αυτής αναπτύσσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και την προσωπικότητά τους. Η ανάπτυξη του ανθρώπου, εκτός του ότι ικανοποιεί τις ανάγκες ολοκλήρωσης και

αυτοεκτίμησης, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και βεβαίως συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική του εξέλιξη και πρόοδο (Μπουραντάς, 2005: 296).

Συνεπώς, ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να στηρίζει, να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί το προσωπικό του, ώστε αυτό να ενισχυθεί ψυχολογικά και να επιτύχει εξαιρετικά αποτελέσματα και επιδόσεις. Στην πράξη λοιπόν, χρήσιμο και ουσιαστικό θα ήταν ο διευθυντής του σχολείου να φροντίσει προσωπικά την οργάνωση ημερίδων και εσωτερικών επιμορφωτικών σεμιναρίων, που θα ικανοποιούν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, αφού αυτός γνωρίζει καλύτερα από κάθε άλλον, για να μπορέσει να συμβάλλει στην ουσιαστική ενίσχυση και μετεκπαίδευση του προσωπικού του. Αυτό διότι σε πολλές περιπτώσεις πραγματοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια κατά τα οποία οι καλεσμένοι – ειδικοί επιστήμονες απλά εκφράζουν ορισμένες προσωπικές απόψεις, προσπαθώντας έτσι να μεταδώσουν ένα μέρος από τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Είναι όμως εξαιρετικά δύσκολο να ικανοποιήσουν τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όταν δεν έχουν γνώση των ιδιαίτερων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (Reid, Bullock and Howarth, 1988: 148). Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να έχει διαφορετικές προσδοκίες από τις επιμορφωτικές συναντήσεις, τα πράγματα γίνονται ακόμη δυσκολότερα. Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε ορισμένες βασικές ενέργειες τις οποίες είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη του ο διευθυντής με σκοπό την αποτελεσματική και αποδοτική οργάνωση των εκπαιδευτικών σεμιναρίων (Reid, Bullock and Howarth, 1988: 148-149):

- Ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να πραγματοποιεί έρευνα από την οποία θα διαφαίνεται ποιές είναι οι ανάγκες, οι επιθυμίες και τα τυχόν κενά – ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του.
- Ακόμη, οφείλει να ξεκινά τη διαδικασία με τις απορίες και τα ερωτηματικά των εκπαιδευτικών για τα συγκεκριμένα θέματα.
- Τέλος, φροντίζει η οργάνωση των σεμιναρίων να γίνεται με τέτοιο ώστε να έχουν δυνατότητα και πραγματοποίηση έρευνας και συμμετοχή σε ομαδικές διαδικασίες.

Ο διευθυντής, σύμφωνα πάλι με τους Reid, Bullock and Howarth (1988: 150), μπορεί να κάνει το εκπαιδευτικό του αυτό έργο ακόμη πιο αποτελεσματικό, εφαρμόζοντας ορισμένες τακτικές όπως:

- Δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν ελεύθερα ο ένας με τον άλλον και να εκφράζουν αβίαστα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τις

καινούριες γνώσεις και πληροφορίες που τους δίνονται.

- Οργανώνοντας συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο οι νέες αυτές γνώσεις και δεξιότητες θα εφαρμοστούν στη σχολική τάξη σε καθημερινή βάση.
- Δοκιμάζοντας νέες μορφές συμπεριφοράς που θα οδηγήσουν σε αλλαγές, μέσα όμως από ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής μέσω του ρόλου του ως διευκολυντής μάθησης είναι απαραίτητο να προσφέρει επιμόρφωση που θα έχει αξία και θα ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα και στρατηγικές. Για να αξιολογήσει κανείς την επιμόρφωση επιβάλλεται να μετρήσει τις αντιδράσεις και τις επιδράσεις στην καθημερινή απόδοση εργασίας στην τάξη κάθε εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα να προσδιορίσει την επίδραση που έχει στην εικόνα ολόκληρου του σχολικού οργανισμού (Sloman, 2000).

Κλείνοντας, να τονίσουμε, όσο αφορά το ρόλο του διευθυντή ως διευκολυντή μάθησης, ότι ένα μεγάλο μέρος της επιτυχίας του έργου του οφείλεται στην επιθυμία, την προσπάθεια και την θέληση των διοικούμενων εκπαιδευτικών να αποσπάσουν τα στοιχεία εκείνα που θα λειτουργήσουν ως εφαλτήριο για την περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξή τους, αλλά και στη διάθεση για συνεργασία που θα επιδείξουν για την εκπλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας της οποίας αποτελούν μέλη.

- **Ως μέντορας:** Ο αποτελεσματικός διευθυντής συμβουλεύει τους νέους συναδέλφους σε θέματα διδακτικής, νέων μεθόδων διδασκαλίας, αναλυτικού προγράμματος και πολιτικής του σχολείου και τους βοηθά να εγκλιματιστούν σε αυτό. Ο Καμπουρίδης (2002) αναφέρεται στην ικανοποίηση των γνωστικών και ψυχολογικών αναγκών των νεοδιορισμένων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι οποίες περιλαμβάνουν την ενημέρωσή τους για θέματα πρακτικής του σχολείου σε σχέση με μαθητές και γονείς, και την ενσωμάτωσή τους στην ομάδα. Τα παραπάνω μπορούν να υλοποιηθούν με την ανταλλαγή διδακτικού υλικού, τον από κοινού σχεδιασμό μαθημάτων, την παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών, την καθοδήγηση από πεπειραμένο συνάδελφο (μέντορα), την παροχή συμπληρωματικού διδακτικού υλικού. Ακόμη, ιδιαίτερα ωφέλιμη μπορεί να αποβεί η παρακολούθηση της διδασκαλίας του μαθήματος από συνάδελφο της ίδιας ειδικότητας. Κατόπιν, απαραίτητο είναι να ακολουθήσει συζήτηση με στόχο την ανατροφοδότησή τους.

- **Ως υποκινητής:** Ο αποτελεσματικός διευθυντής μια σχολικής μονάδας δρα ως υποκινητής δεδομένου ότι η υποκίνηση είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται εσωτερικά σε κάποιο άτομο και έχει ως στόχο την παρακίνηση για δραστηριοποίησή του σε μια ενέργεια με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο (Ξηροτύρη-Κουφίδου 1997)

- **Ως εκπρόσωπος του σχολείου:** Ο αποτελεσματικός διευθυντής δεν περιορίζει τη δράση του στα στενά όρια της εσωτερικής σχολικής κοινότητας, αλλά έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με άτομα και φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, εκπροσωπώντας τη σχολική μονάδα την οποία διευθύνει, καθώς το σχολείο αποτελεί έναν κατ' εξοχήν κοινωνικό οργανισμό. Συνεπώς ο κοινωνικός και ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός. Πιο αναλυτικά, όπως υποστηρίζει ο Σαΐτης (2007: 369-370), ο διευθυντής ως εκπρόσωπος του σχολείου:

- *Συνεργάζεται με τους γονείς – κηδεμόνες των μαθητών.* Ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να προσκαλεί σε τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς των μαθητών, για να συζητούν και να αντιμετωπίζουν από κοινού τα γενικά προβλήματα που παρουσιάζονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ή τυχόν ειδικά προβλήματα που αφορούν σε κάποιο μαθητή, στη σχολική επίδοση ή στη διαγωγή του. Ακόμη πρέπει να οργανώνει γενικές συνελεύσεις των γονέων και ασφαλώς να τους προσκαλεί σε κάθε είδους εκδηλώσεις του σχολείου με στόχο την κάλυψη των αναγκών που διέπουν από κοινού το σχολείο και την οικογένεια. Με τις παραπάνω ενέργειες διασφαλίζει την ύπαρξη καλής και αρμονικής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, που αποτελεί ένα πολύ βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων της σχολικής κοινότητας, αφού με την αρωγή των δύο αυτών κοινωνικών φορέων συντελείται η επίλυση των προβλημάτων του σχολείου και πραγματοποιούνται σημαντικά αποτελέσματα στον τομέα της αγωγής των μαθητών.
- *Συνεργάζεται με τα ανώτερα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης.* Ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να εκπροσωπεί το σχολείο συμμετέχοντας στις καθορισμένες συναντήσεις που πραγματοποιούνται με τα ανώτερα διοικητικά στελέχη, ώστε να ενημερώνει για το έργο και τις δραστηριότητες του σχολείου, Ακόμη για το λόγο αυτόν ο διευθυντής συντάσσει συγκεκριμένες αναφορές, όποτε κρίνει πως είναι αυτό απαραίτητο. Σημαντικός στόχος της επικοινωνίας αυτής για τον αποτελεσματικό διευθυντή είναι η επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική του μονάδα Τέλος μέσω αυτής της συνεργασίας ο διευθυντής αντλεί πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών ή μεταρρυθμίσεων.
- *Συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς, αθλητικούς και πολιτιστικούς συλλόγους και με τον δήμο.* Με βάση τα άρθρα 50, 51 και 52 του ν.1566/1985, ο διευθυντής του σχολείου μετέχει στα όργανα λαϊκής συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα, είναι πρόεδρος

του σχολικού συμβουλίου και υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του. Μετέχει ταυτόχρονα στη σχολική επιτροπή με σκοπό τη διαχείριση των πιστώσεων για την κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων. Μετέχει τέλος στη δημοτική επιτροπή παιδείας, η οποία πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν την ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων, καθώς επίσης και την ανέγερση των σχολικών κτιρίων, την επισκευή και τη συντήρησή τους. Συνεπώς, για να μπορέσει το σχολείο να εκπληρώσει τους στόχους και τους σκοπούς του είναι απαραίτητο να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει. Μέσω της αποτελεσματικής αυτής συνεργασίας ο διευθυντής θα συμβάλλει τα μέγιστα στην ενημέρωση των μαθητών για τα διάφορα προγράμματα και τις δραστηριότητες που λειτουργούν στον εκάστοτε τοπικό δήμο και παράλληλα, θα αυξήσει τη συνοχή και την επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και τους υπόλοιπους κοινωνικούς φορείς.

Συμπερασματικά, ο αποτελεσματικός διευθυντής ως εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας οφείλει να ανταποκρίνεται με επιτυχία στα καθήκοντά του που συνδέονται με τις δημόσιες σχέσεις, μέρος των οποίων αποτελεί η απάντηση στον ηλεκτρονικό και γραπτό τύπο, καθώς επίσης και η προώθηση ειδήσεων που αφορούν γεγονότα και δραστηριότητες που σχετίζονται με τη σχολική ζωή. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται επίσης η ικανότητά του να αναζητά τη συμμετοχή και την υποστήριξη άλλων φορέων με σκοπό τη δημιουργία συνεργασιών που θα προωθούν σχολικά προγράμματα (Cunningham & Cordeiro, 2006: 199)

Καταλήγοντας, θα υποστηρίζαμε πως ο αποτελεσματικός διευθυντής έχοντας στόχο τη συνεργασία και την αρμονική συνύπαρξη με όλους τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, οφείλει να συμμετέχει ενεργά σε όλες αυτές τις διαδικασίες και με τη ειλικρίνεια, την αφοσίωση και την δημοκρατικότητά του να κάνει όλα τα μέλη με τα οποία συνεργάζεται όχι μόνο να εκτελούν τις εντολές του, αλλά ταυτόχρονα να τον αγαπούν, να τον εκτιμούν και να τον σέβονται, αφού θα έχουν κατανοήσει τη σημαντικότητα του έργου που προτίθεται να επιτελέσει.

- **Αξιολογητής:** Ο αξιολογικός ρόλος του διευθυντή έχει προβλεφτεί σε όλα τα μέχρι σήμερα νομοθετήματα, (Ν. 309/1976, Ν. 156/1985) και τα Π.Δ. και τις Υπουργικές αποφάσεις που τους εξειδικεύουν.

Ο διευθυντής θα πρέπει να εφευρίσκει μεθόδους και τρόπους για τη δίκαιη αξιολόγηση του προσωπικού του, οργανώνοντας, σχεδιάζοντας και αξιολογώντας ερευνητικές μελέτες με σκοπό τη δημιουργία αμερόληπτης και σύγχρονα δομημένης αξιολόγησης (Cunningham &



Cordeiro, 2006: 200). Όστε οι εκπαιδευτικοί να τον αποδέχονται ως αξιολογητή και να αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα του ρόλου που επιτελεί στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Εντούτοις, ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να επιστήσει την προσοχή του στην ενσωμάτωση του ρόλου του αξιολογητή στα καθήκοντα του επειδή ενδέχεται να δημιουργήσει προβλήματα στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αυτό διότι σε πολλές περιπτώσεις η αξιολόγηση οδηγεί σε τριβές μεταξύ κριτή και κρινόμενου, αφού ο τελευταίος είναι δύσκολο να δεχθεί για τον εαυτό του σχόλια για τη μέτρια απόδοσή του. Σαΐτη (2005: 279), Έτσι, ελλοχεύει ο κίνδυνος ανάπτυξης ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και σχέσεις εξάρτησης μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, οι οποίες θα αποτελέσουν τροχοπέδη στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Για να αποφευχθεί ο κίνδυνος των αβάσιμων κρίσεων και κατ' επέκταση των συγκρούσεων, υποστηρίζουμε πως η κεντρική διοίκηση θα πρέπει να αρχίζει να εφαρμόζει την τήρηση της ισχύουσας εκπαιδευτικής νομοθεσίας, δηλαδή τη μέθοδο των κρίσιμων περιστατικών (Σαΐτης, 2005: 279). Σε γενικές γραμμές, η μέθοδος αυτή σημαίνει ότι ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς σε καθημερινή βάση, καταγράφει στο Ημερολόγιο Λειτουργίας Σχολείου εκείνα τα περιστατικά που σχετίζονται είτε με την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (π.χ. χρόνος προσέλευσης και αποχώρησης από το σχολείο, εκτέλεση εξωδιδασκτικού έργου κ.ά.), είτε με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο εργασιακό περιβάλλον (π.χ. ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων, συνεργασία με τους συναδέλφους του κ.τ.λ.). Με βάση την καταγραφή αυτή, στο τέλος του διδακτικού έτους, ο διευθυντής αξιολογεί τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού παρουσιάζοντας, ως αιτιολόγηση για την κρίση του, τα συγκεκριμένα στοιχεία συμπεριφοράς. (Σαΐτης, 2005: 280).

- **Καταλύτης αλλαγής:** Ο αποτελεσματικός διευθυντής αποτελεί επίσης και τον κύριο φορέα εισαγωγής καινοτομιών στη σχολική μονάδα (Day, 2007; Hall & Hord, 1987; Μελισσόπουλος, 2006; Πασιαρδής, 2004; Ράπτης, 2006). Συνεπώς, επεμβαίνει στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπει τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές. Η επιτυχία ή η αποτυχία δηλαδή των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το προσωπικό ενδιαφέρον του διευθυντή. (Πασιαρδής, 2004:216)

- **Διά βίου μαθητής:** Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πέρα από το διοικητικό, οργανωτικό, συντονιστικό και εποπτικό του ρόλο οφείλει να είναι ταυτόχρονα εκπαιδευτής

και καθοδηγητής του διδακτικού του προσωπικού, μεταδίδοντας σε όλους τους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες εκείνες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που θα συντελέσουν στην αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων και του διδακτικού έργου του προσωπικού. Προτού όμως ξεκινήσει οποιαδήποτε διαδικασία εκπαίδευσης του προσωπικού του, οφείλει να πραγματοποιήσει τις απαραίτητες εκείνες ενέργειες που θα ενισχύσουν την αυτομόρφωση και την προσωπική εξέλιξή του (Cunningham & Cordeiro, 2006: 200). Είναι αναγκαίο επομένως να βελτιώνει τα διοικητικά του καθήκοντα, να συμμετέχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια, να ενημερώνεται για τις νέες εξελίξεις διαβάζοντας τη σχετική βιβλιογραφία και να λειτουργεί ως ο σύνδεσμος που θα παρέχει όλες αυτές τις νέες γνώσεις και δεξιότητες στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς.

- **Ως διαμορφωτής σχολικού κλίματος:** Ο αποτελεσματικός διευθυντής φροντίζει για την καλή συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και την καλή επικοινωνία του προσωπικού με τους μαθητές επειδή έτσι ενισχύεται το σχολικό κλίμα που επικρατεί και από το οποίο εξαρτάται άμεσα η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, Ο αποτελεσματικός διευθυντής επιδιώκει στο σχολείο του να υπάρχει πνεύμα συναδελφικότητας και ομαλή συνεργασία μεταξύ όλων των μελών. Διαμορφώνει θετικό κλίμα και οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται να εκτελέσουν με μεγαλύτερη προθυμία και φυσικά καλύτερα τα καθήκοντά τους. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν στη σχολική μονάδα επικρατεί αρνητικό κλίμα, τότε παρατηρούμε μείωση της ποιότητας εργασίας και ελαχιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Σαΐτης, 2007: 181).

Διάφοροι ερευνητές κατά καιρούς έχουν μελετήσει και περιγράψει το ζήτημα του κλίματος της σχολικής μονάδας. Οι πιο γνωστοί από αυτούς, όπως αναφέρει ο Μιχόπουλος (1998: 171-173), είναι οι Halpin & Croft, οι οποίοι πραγματοποίησαν έρευνα και μέσω ενός ερωτηματολογίου επιχείρησαν να μελετήσουν το κλίμα εργασίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους μπορούμε να διακρίνουμε έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος εστιάζοντας στον διευθυντή και το ρόλο του σε κάθε κατηγορία.

- *Το ανοικτό κλίμα.* Στη μορφή αυτή του κλίματος ο διευθυντής δημιουργεί τις στενές σχέσεις συνεργασίας το διδακτικό προσωπικό. Κατά την άσκηση της εξουσίας υπάρχει ειλικρινής συνεργασία ανάμεσα στα παραπάνω μέλη και η εργασιακή συμπεριφορά διαμορφώνεται ελεύθερα ως μία μορφή αυθεντικότητας.
- *Το αυτόνομο σχολείο.* Ως αυτόνομο κλίμα χαρακτηρίζεται εκείνο στο οποίο ο διευθυντής του σχολείου ασκεί σχετικά μικρό έλεγχο στα μέλη της σχολικής ομάδας. Το ομαδικό

πνεύμα παραμένει υψηλό και απορρέει περισσότερο από την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου και λιγότερο από την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων.

- *Το ελεγχόμενο κλίμα.* Στη μορφή αυτού του κλίματος ο διευθυντής είναι προσανατολισμένος αποκλειστικά στην εκτέλεση του καθήκοντος. Ενώ δίνει σχετικά μικρή προσοχή στη συμπεριφορά που έχει ως στόχο την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου.
- *Το οικείο κλίμα.* Ο διευθυντής δημιουργεί φιλικές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής μονάδας ικανοποιώντας τις κοινωνικές τους ανάγκες αλλά ταυτόχρονα, επιδεικνύει λίγο ενδιαφέρον στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους.
- *Το πατερναλιστικό κλίμα.* Σε αυτό το κλίμα ο διευθυντής του σχολείου εμφανίζει τις σχολικές δραστηριότητες ως αποτέλεσμα της προσωπικής του στάσης. Δεν φροντίζει για την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται έλλειψη του ομαδικού πνεύματος ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας.
- *Το κλειστό κλίμα.* Στο κλίμα αυτό ο διευθυντής έχει ψυχρές, τυπικές εργασιακές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης δεν εστιάζει στη διαμόρφωση ομαδικού πνεύματος.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει πως υπεύθυνος δημιουργίας θετικού και ευνοϊκού κλίματος είναι ο διευθυντής του σχολείου. Οπότε, οφείλει να σχεδιάζει και να διατηρεί ένα σχολικό περιβάλλον κατάλληλο για αποτελεσματική λειτουργία. Για τη δημιουργία όμως αυτής της καλής ατμόσφαιρας πρέπει να έχει την ικανότητα να χειρίζεται σωστά το ανθρώπινο δυναμικό που διαθέτει και λιγότερο από την εξουσία που του δίνει ο νόμος. Επομένως, είναι απαραίτητο να αντιλαμβάνεται ότι το προσωπικό του παρακινείται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές περιπτώσεις και να διαμορφώνει έτσι ένα κλίμα κατάλληλο το οποίο θα ανταποκρίνεται στους παρακινητικούς παράγοντες των ατόμων (Everard & Morris, 1996: 20). Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι πολλές φορές δημιουργούνται προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της ομάδας της σχολικής κοινότητας, τότε γίνεται κατανοητό ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι ακόμη πιο προσεκτικός και να εργάζεται συνεχώς για τη διατήρηση του θετικού σχολικού κλίματος στη μονάδα που διευθύνει.

Επίσης, ο διευθυντής του σχολείου ως διαμορφωτής θετικού κλίματος οφείλει να είναι καλός γνώστης της προσωπικότητας, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας του για να μπορέσει έτσι να πραγματοποιήσει τον

κατάλληλο καταμερισμό εργασίας και παράλληλα, να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικός στην κρίση του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Για το λόγο αυτό, όπως υποστηρίζει ο Σαΐτης (2007: 187), οι διευθυντές είναι απαραίτητο:

- Να λαμβάνουν υπόψη τους τις βασικές αρχές της διοίκησης.
- Να ακολουθούν τη διαδικασία συμμετοχικής διοίκησης.

Το σημαντικότερο ίσως από όλα που οφείλει να έχει πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού του ο διευθυντής, είναι ότι το προσωπικό του επιδιώκει να ικανοποιήσει και κάποιες ψυχολογικές του ανάγκες. Για το λόγο αυτό και ακριβώς επειδή η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την ικανοποίηση των αναγκών αυτών, ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος με κάθε τρόπο να δημιουργήσει άνετο και θετικό ψυχολογικό κλίμα στη σχολική μονάδα που είναι επικεφαλής. Όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν, όταν ο διευθυντής του σχολείου (Ζάχαρης, 1985):

- Σέβεται την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, αφού όλοι έχουμε την απαίτηση οι άλλοι να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη δική μας προσωπικότητα.
- Μελετάει διάφορους τύπους διοίκησης, αφού δεν υπάρχει απόλυτα ενιαίος τρόπος χειρισμού όλων των εκπαιδευτικών μίας σχολικής μονάδας.
- Αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματα κάθε εκπαιδευτικού ως δικά του προβλήματα.
- Φέρεται με απόλυτη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα απέναντι σε όλο το διδακτικό προσωπικό του.
- Μεριμνά για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.
- Βοηθάει τους συναδέλφους του να γίνουν καλύτεροι στην εκτέλεση του έργου τους εμπνέοντάς τους να αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις.

Εκτός από την εξασφάλιση θετικού σχολικού κλίματος ανάμεσα στο προσωπικό, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του και στην επικοινωνία του με τους μαθητές. Το ευνοϊκό σχολικό κλίμα επιτυγχάνεται με μία σειρά από κινήσεις εκ μέρους του διευθυντή που εξασφαλίζουν την συνεργασία με όλο το μαθητικό δυναμικό.

Πρώτα από όλα, ο διευθυντής οφείλει να δείχνει με ουσιαστικό τρόπο το ενδιαφέρον και την αγάπη που έχει για τους μαθητές. Σε κάθε περίπτωση που ενδιαφέρεται για την πρόοδο ή τα τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, με τη δική του κατάλληλη βοήθεια και καθοδήγηση επιτυγχάνει τη δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος.

Ένα άλλο πολύ σημαντικό στοιχείο είναι ο σεβασμός στην προσωπικότητα των μαθητών. Ίσως το κρισιμότερο από όλα είναι η προσπάθεια του διευθυντή να πείσει το μαθητή ότι πρώτα πρέπει να σέβεται εκείνος τον εαυτό του για να μπορούν στη συνέχεια να σέβονται και οι άλλοι την προσωπικότητά του. Η δίκαιη αντιμετώπιση σε όποια προβλήματα παρουσιαστούν, ο έπαινος, η ενθάρρυνση και η κατανόηση των προσωπικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή αποτελούν μερικές ενέργειες που κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση (Σαΐτης, 2007:188-189).

Τέλος, χρήσιμο θα ήταν ο διευθυντής του σχολείου να ενισχύει τις ομαδικές δραστηριότητες, αφού αυτές προάγουν τη συνεργασία και βοηθούν το μαθητή να αναπτύξει την κοινωνικότητά του. Η διαπίστωση ότι κάθε σχολείο διαμορφώνει μία ιδιαίτερη ατμόσφαιρα, μία ιδιαίτερη κουλτούρα, μας οδηγεί στη θεώρηση του σχολείου ως δυναμικού πεδίου αλληλεπίδρασης πολλών μεταβλητών, από την οποία εξαρτώνται οι πιθανότητες επιτυχίας ενός μαθητή (Καψάλης, 2005: 17).

Χρειάζεται όμως ιδιαίτερη προσοχή από πλευράς διευθυντή – όπως και από την πλευρά των εκπαιδευτικών – ώστε να αποφεύγονται φαινόμενα έλλειψης ικανότητας στη λήψη αποφάσεων, γιατί μία τέτοιου είδους αναποφασιστικότητα εκλαμβάνεται από τους μαθητές είτε ως ηθική αδυναμία είτε ως επαγγελματική ανικανότητα (Freire, 2006: 72). Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, είναι φανερό ότι πρέπει να υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και στο διευθυντή του σχολείου, για να διαμορφωθεί έτσι θετικό και ευνοϊκό κλίμα μέσα σε αυτό.

Ο τρίτος παράγοντας που βοηθάει στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος είναι η αρμονική συνεργασία και επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς – κηδεμόνες του μαθητικού δυναμικού. Ο διευθυντής οφείλει να ενημερώνει τους γονείς για τα ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου διότι η βοήθεια των γονιών κρίνεται πολλές φορές απαραίτητη για την επίλυση των προβλημάτων του σχολείου (Σαΐτης, 2007: 190).

Ένας ακόμη ρόλος που συχνά ο Διευθυντής καλείται να αναλάβει, ώστε να διασφαλίσει ένα υγιές σχολικό κλίμα, είναι η διαχείριση συγκρούσεων, Αυτό διότι στα σχολεία, όπως και σε κάθε οργανισμό, οι συγκρούσεις είναι συχνές, ιδιαίτερα, όταν δοκιμάσουμε να επιφέρουμε κάποια αλλαγή (Everard & Morris, 1999). Έτσι, συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ μαθητών, αλλά και μεταξύ του σχολείου και άλλων οργανισμών και φορέων (Σαΐτης, 2007). Χρήσιμο είναι να επισημανθεί πως οι συγκρούσεις συχνά μπορεί να οδηγήσουν σε ανανέωση

και βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσω των προτάσεων και των νέων τρόπων δράσης στους οποίους μπορεί να οδηγήσουν (Everard & Morris, 1999).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις μέσα από τον διάλογο, την ενεργητική ακρόαση, την ήρεμη και σαφή διατύπωση των θέσεων μας και την αποτίμηση όλων των όψεων του προβλήματος. Πέρα από τα παραπάνω, στο σημείο αυτό θεωρούμε χρήσιμο να αναφέρουμε τις αρχές που προτείνουν οι Everard & Morris (1999) να υιοθετεί ο διευθυντής σε περιπτώσεις συγκρούσεων.

1. Δε θα πρέπει να αναβάλλει τη συζήτηση, αλλά αντίθετα, να επιδιώκει την επικοινωνία, γιατί η οποιαδήποτε καθυστέρηση, συνήθως, επιδεινώνει την κατάσταση.
2. Μιλάει πάντα πρόσωπο με πρόσωπο με το άτομο με το οποίο έχει δημιουργηθεί η ρήξη και ποτέ δε σχολιάζει το θέμα με άλλα άτομα, όταν δεν είναι παρόν και εκείνο.
3. Δημιουργεί ευκαιρίες συνεργασίας σε ουδέτερα θέματα μεταξύ των ατόμων, των οποίων διαβλέπει να υποβόσκει σύγκρουση.
4. Αποφεύγει να δημιουργηθούν οι συνθήκες που οδηγούν σε καταστάσεις νίκης - ήττας ανάμεσα στα άτομα που εμπλέκονται στη διαμάχη. Αποφεύγει τη δημιουργία αντιπαραθέσεων, που μπορεί να προκληθούν μέσω της διαδικασίας ανταμοιβής, επιβράβευσης. Σε μία τέτοια περίπτωση, συχνά οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν την προσπάθειά τους στον εντυπωσιασμό του διευθυντή και όχι στην ουσιαστική δουλειά και προσπάθεια. Δεν είναι, λοιπόν, ωφέλιμο να επιβραβεύονται τέτοιες συμπεριφορές.

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται κατανοητό, ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου αναλαμβάνει ένα σύνθετο πλέγμα ρόλων όπως είναι η διαχείριση της αλλαγής, αξιολόγηση, παρακίνηση, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, επίτευξη στόχων, προγραμματισμό, οργάνωση, συμβουλευτική υποστήριξη, συμμετοχική δραστηριοποίηση, διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και πολλά άλλα. Ωστόσο, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του ρόλου του με επιτυχία πρέπει να διαθέτει στρατηγική, γνώσεις μάνατζμεντ και πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση (Παπαϊωάννου, 2009:52-53).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής αποτελεί πηγή έμπνευσης, εμπύχωσης και καθοδήγησης για τα μέλη της ομάδας που ηγείται, προκειμένου να τα παρακινεί να παίρνουν τις ορθότερες αποφάσεις, να καταστρώνουν σχέδια και κατόπιν να τα εκτελούν. Συνεπώς, θα πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ικανότητες και δεξιότητες, που θα του

επιτρέψουν να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο έργο του και οι οποίες περιγράφονται αναλυτικότερα στην ενότητα που ακολουθεί.

#### **4.5 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη**

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι και η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει ο διευθυντής του σχολείου να έχει τα γνωρίσματα και τις ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη (Σαϊτής, 2007:145). Ωστόσο, μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώθηκε ότι ως προς τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών.

Σύμφωνα με τους Γεωργιάδου & Καμπουρίδη (2005:128) ο διευθυντής-ηγέτης είναι ο τύπος του ηγέτη, ο οποίος δίνει ζωή στις καθημερινές επαναλαμβανόμενες λειτουργίες του οργανισμού και επιτυγχάνει οι συνήθεις άνθρωποι να κάνουν εξαιρετικά πράγματα . Ο Sergiionanni (1990:99) τονίζει ότι *«η θέση του διευθυντή είναι πολύ σημαντική. Κανείς άλλος στο σχολείο δε μπορεί να συμβάλει όσο αυτός στη διατήρηση και βελτίωση της ποιότητάς του»* . Γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Bass & Stogdill (1990) *«η ηγεσία κάνει την «κρίσιμη διαφορά» στην επιτυχία ή όχι των οργανισμών, σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, στην εκπαίδευση και την εκκλησία, στο εμπόριο και τις επιχειρήσεις, στο στρατό και την πολιτική»* .

Ο Cleveland (1986) μελετώντας πολιτικούς και κυβερνητικούς ηγέτες, κατέγραψε επτά ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη. Αν και η έρευνά του αφορούσε πολιτικούς ηγέτες, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα χαρακτηριστικά ή καλύτερα οι ιδιότητες που ανακάλυψε, έχουν εφαρμογή και στους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει:

α) μια διανοητική περιέργεια όλο ζωντάνια. Έχει ενδιαφέρον για όλα όσα συμβαίνουν γύρω του.

β) ένα γνήσιο ενδιαφέρον για το πώς σκέπτονται οι άνθρωποι, τι σκέφτονται και γιατί σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο.

γ) μια στάση ότι οι κίνδυνοι υπάρχουν για να ριψοκινδυνεύει κανείς και όχι για να τους αποφεύγει.

δ) ένα συναίσθημα ότι οι κρίσεις είναι φυσιολογικές και ότι τα προβλήματα και οι διαξιφισμοί είναι δημιουργικοί.

ε) την ποιότητα του να είναι αισιόδοξος ενώ δεν θα έπρεπε.

στ) μια προσωπική συναίσθηση ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου και τον αντίκτυπό τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Ο Morgan (1996) θεωρεί ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης είναι απαραίτητο να διαθέτει ειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες, έτσι ώστε να:

- 1) βοηθά τους ανθρώπους σε καθημερινή βάση, χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους.
- 2) λειτουργεί ως ένα πηγαίο άτομο κι όχι ως ελεγκτής, καλλιεργώντας τέτοιες σχέσεις ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σ' αυτόν, όταν απαιτείται.
- 3) δημιουργεί το όραμα του σχολείου.
- 4) δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων.
- 5) εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής», όπως επίλυση διαφορών και διαπραγματεύσεις.
- 6) αναπτύσσει «ομάδες εργασίας», όπως και κάθε συμμετοχική και συναδελφική δραστηριότητα.
- 7) αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασίες.
- 8) αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών.
- 9) παραμένει «ανοικτός και ευέλικτος», ενώ ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται.
- 10) παρακινεί, εμπνυχώνει, ενεργοποιεί τους συνεργάτες και αποφεύγει να τους αδρανοποιεί.
- 11) κάνει προσωπικές επαφές και συνδέεται στενά με τους συνεργάτες του.
- 12) διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού.
- 13) ηγείται και συμμετέχει με το παράδειγμά του, διαμορφώνει τις κατευθύνσεις, ενώ παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων.

Οι Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2000:138-139) σε μια προσπάθεια ταξινόμησης των βασικών χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη, αναφέρουν ότι πρέπει να έχει όραμα για την ανάπτυξη του σχολείου που διευθύνει, να εξασφαλίζει την υποστήριξη όλων για την υλοποίηση αυτού του οράματος, να συντονίζει την εργασία του σχολείου αναθέτοντας ρόλους και υπευθυνότητες, να ενεργοποιείται προς την κατεύθυνση σχεδιασμού και εφαρμογής αλλαγών. Επιπρόσθετα να είναι έτοιμος να αναθέσει υπευθυνότητες και να αναγνωρίσει τη συμβολή των συναδέλφων του, να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους και να φροντίζει να κρατά όλους ενημέρους για τα σημαντικά γεγονότα και αποφάσεις, να αποστασιοποιείται από την τρέχουσα πορεία εργασιών και έτσι να έχει τη δυνατότητα να επανεξετάζει τις διαδικασίες που εφαρμόζονται και να προλαμβάνει προβλήματα και να αξιοποιεί ευκαιρίες. Ακόμη, να νιώθει δέσμευση απέναντι στο σχολείο,



τα μέλη και την καλή του φήμη, να εκτιμά με αντικειμενικότητα τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες, έτσι ώστε να αξιοποιεί τις καλύτερες πρακτικές και να περιορίζει τα ελλείμματα, να δίνει μεγάλη έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, να έχει υψηλές προσδοκίες από όλους, προσωπικό και μαθητές και τέλος, να αναγνωρίζει ότι όλοι έχουν ανάγκη υποστήριξης και ενθάρρυνσης για να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους.

Ο Λαΐνας (2004) αναφέρει πως ένας διευθυντής είναι αποτελεσματικός όταν διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως το να μπορεί να:

- Διαμορφώνει και να προωθεί κοινό όραμα για το σχολείο και αίσθημα κοινής αποστολής για το προσωπικό.
- Επικεντρώνει το ενδιαφέρον στη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.
- Αναγνωρίζει τη σημασία και να δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα. Διαμορφώνει και να διασφαλίζει τις προϋποθέσεις για μάθηση.
- Δίνει έμφαση στη διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του σχολείου.

Ο Σαΐτης (2005:256-258) θεωρεί πως ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα:

- Να κατανέμει σωστά τόσο το διδακτικό, όσο και το εξωδιδακτικό έργο του σχολείου μεταξύ των διδασκόντων, κάνοντας την κατανομή με βάση τα προσόντα των διδασκόντων και πάντοτε ύστερα από δημοκρατική διαδικασία.
- Να παρακινεί τους δασκάλους, ώστε να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες, υποστηρίζοντας τον κάθε εκπαιδευτικό ατομικά και κάνοντάς τον να νιώθει αξιόλογος.
- Να έχει ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να περιορίσει τα εμπόδια της αποτελεσματικής επικοινωνίας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να καθοδηγεί και να ηγηθεί των συνεργατών του.
- Να λειτουργεί ως ένας παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης. Αυτός ο ρόλος του διευθυντή σχετίζεται κυρίως με τη διοικητική καθοδήγηση και ενδυνάμωση των συνεργατών του. Πρέπει ο διευθυντής να δίνει ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς του να εξελίσσονται σταδιακά και να αποκτούν διοικητικές εμπειρίες, έτσι ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, όταν κάποτε προαχθούν σε διευθυντική-ηγετική θέση.
- Να επιλύει σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο. Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός, του οποίου τα μέλη έχουν πολλές φορές διαφορετικές

απόψεις και θεωρήσεις, οι οποίες πιθανό να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Ο ηγέτης καλείται να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα και τις συγκρούσεις κατά τρόπο επωφελή, τόσο για το σχολείο, όσο και για τους εκπαιδευτικούς του.

- Να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα. Ο ηγέτης πρέπει να προλαμβάνει τα προβλήματα του σχολείου και να διακρίνει τις ευκαιρίες.
- Να χειρίζεται με επιτυχία το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Ο διευθυντής πρέπει να συνεργάζεται αρμονικά με όλους τους κοινωνικούς φορείς, έτσι ώστε αυτοί να συνεισφέρουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ο κατάλληλος χειρισμός του εξωτερικού περιβάλλοντος αναφέρεται επίσης και στην προστασία του σχολείου από δυσμενείς εξωτερικές επιδράσεις.

Οι Hoy & Miskel (2008:424) ταξινομούν τα γνωρίσματα της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας σε τρεις κατηγορίες:

- την προσωπικότητα, που περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, την ακεραιότητα, την αντοχή έντασης και τη συναισθηματική ωριμότητα
- την εργασιακή παρακίνηση, που περιλαμβάνει το καθήκον, τις διαπροσωπικές ανάγκες και τις προσδοκίες, και
- τις δεξιότητες, που αποτελούν οι τεχνικές, διαπροσωπικές και οι διοικητικές δεξιότητες.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω θα υποστηρίξαμε πως ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να συγκεντρώνει μια πληθώρα χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, ώστε να εργάζεται συστηματικά για να έχει επιτεύγματα στον τομέα της μάθησης, να διαμορφώνει κλίμα εργασίας που περιλαμβάνει υψηλές προσδοκίες, να διαμορφώνει μια θετική μελλοντική εικόνα για το σχολείο που διευθύνει, να δρα ευσυνείδητα, να είναι πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας, να είναι ένας ενεργητικός και δραστήριος ηγέτης, να επινοεί ριζοσπαστικές λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις.

Επιπρόσθετα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει είναι να επιδιώκει τη συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, να διατηρεί σε υψηλό βαθμό την αυτοεκτίμηση και το ηθικό τους, να τους παρακινεί, να διακρίνεται από ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα και τις ανάγκες των υφισταμένων του, να είναι δημιουργικός, να έχει την ικανότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες να φροντίζει για την πειθαρχία και την τάξη στο σχολικό περιβάλλον, να αξιοποιεί τα μέσα του σχολείου, να κάνει σωστή χρήση του χρόνου και να αξιολογεί την επιτυχία των στόχων

Τέλος, να τονίζουμε πως ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να συμπληρώνει και να ανανεώνει συνεχώς το «κεφάλαιο» των γνώσεων και των δεξιοτήτων του με νέους τρόπους, ώστε να καταστεί στο μέλλον περισσότερο αποτελεσματικός κατά την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων. Αν μια εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει έναν διευθυντή με τέτοια χαρακτηριστικά, είναι επακόλουθο ότι αυτή η εκπαιδευτική μονάδα θα καταστεί περισσότερο αποτελεσματική και αποδοτική.

#### **4.6 Δεξιότητες- ικανότητες αποτελεσματικού διευθυντή**

Για να διεκπεραιώνει σωστά και αποτελεσματικά το έργο του ο διευθυντής του σχολείου, πρέπει να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες - ικανότητες (Ζαβλανός, 1979). Με τον όρο αυτό θεωρούνται οι επιδόσεις του ατόμου στην εργασία οι οποίες πρέπει να εκπληρώνουν ικανοποιητικά ορισμένους αντικειμενικούς σκοπούς κάτω από δεδομένες συνθήκες (Johnson, Shearron & Hensel, 1974). Επίσης η δεξιότητα καθορίζεται από την παρουσία ορισμένων χαρακτηριστικών ή την απουσία αδυναμιών που καθιστούν ένα πρόσωπο κατάλληλο να εκτελέσει μια συγκεκριμένη εργασία ή να αναλάβει ένα καθορισμένο ρόλο (McCleary, 1973). Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αναλύσουμε τις δεξιότητες-ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή όπως αυτές προκύπτουν από επιστήμονες και ερευνητές, του χώρου της διοικητικής επιστήμης.

Καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας Πρωταρχικά, να επισημάνουμε πως ο αποτελεσματικός διευθυντής για να εκτελεί τα διοικητικά του καθήκοντά εντός του πλαισίου της νομιμότητας πρέπει να είναι γνώστης των βασικών αρχών του διοικητικού δικαίου, (Σαΐτης, 2008α). Επίσης, στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι επειδή οι νομοθετικές διατάξεις συνεχώς αντικαθιστούνται, τροποποιούνται ή ακόμα καταργούνται ο διευθυντής του σχολείου ως επικεφαλής της διοικητικής οργάνωσης, οφείλει να έχει ως μία από τις σημαντικές προτεραιότητές του να τηρείται πάντα ενημερωμένος ο φάκελος της σχολικής νομοθεσίας, και ταυτόχρονα θα πρέπει να είναι γνώστης και συνεχώς ενημερωμένος για θέματα που αφορούν στη σχολική νομοθεσία. Ωστόσο, θα πρέπει να επιστήσει την προσοχή του διότι αν και η απλή γνώση της νομοθεσίας και των διοικητικών «κόλπων» αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του ,να μην τον οδηγηθεί σ' ένα συγκεντρωτικό - γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης που δεν θα είναι πλέον σε θέση να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Αργυροπούλου, 2010).

Πολύ καλός δάσκαλος : Ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να είναι εκπαιδευτής και καθοδηγητής του διδακτικού του προσωπικού, να μεταδίδει σε όλους τους

εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες εκείνες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που θα συντελέσουν στην αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων και του διδακτικού έργου του προσωπικού. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να βελτιώνει τα διοικητικά του καθήκοντα, να συμμετέχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια, να ενημερώνεται για τις νέες εξελίξεις διαβάζοντας τη σχετική βιβλιογραφία ώστε να λειτουργεί ως ο σύνδεσμος που θα παρέχει όλες αυτές τις νέες γνώσεις και δεξιότητες στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς. Ο αποτελεσματικός διευθυντής λοιπόν της σχολικής μονάδας είναι αναγκαίο να ενεργοποιεί, να παρακινεί, να ενισχύει και να εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του για να αποκομίσει από αυτούς τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Αυτό διότι, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) η ανάπτυξη του ανθρώπου, εκτός του ότι ικανοποιεί τις ανάγκες ολοκλήρωσης και αυτοεκτίμησης, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική του εξέλιξη και πρόοδο.

Στην πράξη λοιπόν, ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να στηρίζει, να καθοδηγεί και να ενθαρρύνει το προσωπικό του, έτσι ώστε αυτό να ενισχυθεί ψυχολογικά και να επιτύχει εξαιρετικά αποτελέσματα και επιδόσεις.

Οργανωτικός στη δουλειά του: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο να οργανώνει και να συντονίζει τόσο τις ενέργειες και τις δραστηριότητες όσο και τους χώρους αλλά και όλες εκείνες τις διοικητικές παραμέτρους που θα συντελέσουν σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής οργανώνει τον προσωπικό του χώρο, δηλαδή το διευθυντικό γραφείο του, με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να διευκολύνονται οι κινήσεις του και να εξυπηρετείται η εκτέλεση του έργου του. (Cunningham & Cordeiro, 2006: 200). Με τον τρόπο αυτόν θα αποφεύγονται καθυστερήσεις, αλλά ταυτόχρονα θα εξασφαλίζεται μία άνετη και ευχάριστη ατμόσφαιρα τόσο για τον ίδιο όσο και για τους επισκέπτες και τους μαθητές που θα βρεθούν στο χώρο του γραφείου.

Αναγκαία κρίνεται επίσης η οργάνωση και διεύθυνση δραστηριοτήτων γραφικής φύσεως, όπως η επικοινωνία μέσω αλληλογραφίας ή η διενέργεια έγγραφων επικοινωνιών. Μέσα στα πλαίσια της διαδικασίας αυτής είναι να οργανώνει και να διατηρεί ενεργό το σχολικό αρχείο, αφού μετά το πέρας όλων των σχετικών ενεργειών τόσο τα εισερχόμενα έγγραφα, όσο και τα σχέδια των εξερχόμενων εγγράφων πρέπει να αρχειοθετούνται κατά κατηγορίες θεμάτων σε ειδικούς φακέλους (Σαΐτης, 2007: 341).

Λόγω της σημαντικότητας της διοικητικής αυτής δραστηριότητας διασφαλίζει προσεκτικά και συστηματικά όλο το υλικό της γραμματειακής υποστήριξης διότι αυτό εξυπηρετεί ποικίλες λειτουργικές ανάγκες της σχολικής μονάδας. Η αναζήτηση και η ανεύρεσή διατάξεων ή εγκυκλίων πρέπει να είναι πάντα εύκολη και δυνατή ανά πάσα στιγμή.

Ακόμη μια πολύ στοιχειώδη οργανωτική δραστηριότητα του αποτελεσματικού διευθυντή αποτελεί η σωστή συντήρηση και αποθήκευση και προστασία του υλικοτεχνικού σχολικού εξοπλισμού ο οποίος κρίνεται απαραίτητος για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Επίσης, ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να υπάρχει από το διευθυντή για την οργάνωση τη λειτουργία και τον εξοπλισμό της σχολικής βιβλιοθήκης, διότι αυτή μπορεί να αποτελέσει βοήθημα για τους μαθητές, αφού τους ενθαρρύνει να δείξουν ενδιαφέρον για το διάβασμα, ενώ συγχρόνως αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για το εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει τα βιβλία στην καθημερινή του διδασκαλία (Σαΐτης, 2005: 386).

Πέρα από τα παραπάνω, ο αποτελεσματικός διευθυντής στο πλαίσιο του σχολείου συντονίζει και οργανώνει ποικίλες δραστηριότητες που εντάσσονται στο σχεδιασμό του σχολείου του. Πολιτιστικές εκδηλώσεις ,εκθέσεις βιβλίων, σχολικές εορτές, χορωδίες και αθλητικοί αγώνες που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου καθώς και επισκέψεις σε διάφορους χώρους με σκοπό να εμπλουτιστούν οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί ορίζοντες των μαθητών, Οι παραπάνω κρίνονται επιτυχημένες όταν ο διευθυντής συντονίζει τις επιμέρους δραστηριότητες και επιτυγχάνει την ενοποίηση όλων των ενεργειών Ο συντονισμός, λοιπόν, αυτών των αποφάσεων και των ενεργειών από το διευθυντή του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός και κρίνεται πλήρως αναγκαίος, γιατί σε αντίθετη περίπτωση, δεν επιτυγχάνονται τα επιθυμητά αποτελέσματα και οι προκαθορισμένοι στόχοι.

Ολοκληρώνοντας τις σκέψεις μας για την οργανωτική ικανότητα διοικητικών διαδικασιών του διευθυντή, οφείλουμε να τονίσουμε ότι για να είναι επιτυχημένος, πρέπει να προγραμματίζει τις ενέργειές του και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά το χρόνο που διαθέτει. Απαραίτητη προϋποθέτει αποτελεί ο προκαθορισμός των επιθυμητών στόχων που επιθυμεί να πραγματοποιήσει, καθώς και τη χρονική σειρά με την οποία θα εκτελείται η κάθε μία δραστηριότητα χωριστά. Παρότι η αξιοποίηση του χρόνου αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση για τον διευθυντή μπορεί να τον χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά εάν (Ζαβλανός, 1998: 348):

- Καταγράφει όλες τις δραστηριότητες και τις κατανέμει ορθολογικά ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

- Ταξινομεί τις δραστηριότητες του σχολείου σε βραχυπρόθεσμα σε προγράμματα
- Οργανώνει προσεκτικά και σωστά τη διοικητική εργασία και τις επισκέψεις των γονέων και των συλλογικών οργάνων
- Αποφεύγει τη σπατάλη χρόνου κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων προσδιορίζοντας επακριβώς τα θέματα που πρόκειται να συζητηθούν.

Θέλοντας να επισημάνουμε τη σημαντικότητα της οργανωτικής ικανότητας του διευθυντή και τον απόηχο αυτής στους εκπαιδευτικούς του σχολείου παραθέτουμε την περιγραφή του προφίλ του από τον Stanley Williams, ο οποίος αναφέρει ως πρώτη προσδοκία, την οποία είχαν τα άτομα από τους διευθυντές με τους οποίους συνεργάστηκαν, την οργάνωση και το συντονισμό των διάφορων δραστηριοτήτων του σχολείου (Ζαβλανός, 1998).

Καλός συνεργάτης. Βασική προϋπόθεση ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του σχολείου είναι η αρμονική συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών (Καμπουρίδης, 2002). Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχοντας την ικανότητα να επιλέξει τις σωστές πρακτικές θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν νοοτροπία και να ενσωματώσουν ένα συνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη αποτελεσματικών ομάδων στους σχολικούς οργανισμούς (Harris, 2002). Επιπρόσθετα, ο διευθυντής θα οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και συλλογικότητας.

Καινοτόμος. Καταρχάς, ο αποτελεσματικός διευθυντής, για να διασφαλιστεί η εισαγωγή και η ανάπτυξη καινοτομιών στο σχολείο και θα πρέπει να είναι ανοικτός σε νέες ιδέες και πρακτικές. Ένα εσωτερικό περιβάλλον που προωθεί και διευκολύνει την υιοθέτηση καινοτομιών μπορεί να δημιουργηθεί μόνο με την παρέμβαση του διευθυντή του σχολείου και με χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς.

Ο διευθυντής, ανάλογα με την περίπτωση καλείται να παίζει ένα διπλό ρόλο, όταν εισάγονται καινοτομίες στο σχολείο του: αφενός, να αναγνωρίζει και να προωθεί την ανάπτυξη καινοτομικών ιδεών των εκπαιδευτικών του σχολείου και αφετέρου να είναι αυτός ο εγγυητής της εφαρμογής της καινοτομίας.

Επειδή η εισαγωγή της καινοτομίας αναπόφευκτα δημιουργεί αμφισβητήσεις, αντιπαραθέσεις και διαμάχες, ο διευθυντής πρέπει να είναι προετοιμασμένος για αυτές τις ενδεχόμενες αντιδράσεις και να αποδέχεται τις αντιπαραθέσεις και την προσωρινή «αταξία»

για να μπορεί να αντεπεξέρχεται καλύτερα και να διευθύνει αποτελεσματικότερα την καινοτομία.

Οι διευθυντές που έχουν τα ιδιαίτερα γνώρισμα που σχετίζονται με τον ηγέτη και την αποτελεσματικότητά του, που, κατά Yukl (1994), είναι η αυτοπεποίθηση, η αντοχή στην πίεση, η ακεραιότητα, η καθοδήγηση, η διαμόρφωση εργασιακής υποκίνησης, η γνωστική ικανότητα, η γνώση της οργάνωσης και η χαρισματικότητα, μπορούν ευκολότερα να αντεπεξέλθουν σε διαδικασίες εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο.

Επίσης, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, όπως οι σχέσεις ηγέτη-μελών, η δομή των καθηκόντων, η δύναμη της θέσης του ηγέτη καθώς και το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης, αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την διαχείριση των καινοτομιών στο σχολείο (Μιχόπουλος, 2004).

Ο διευθυντής οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι η αλλαγή θα γίνει από τους εκπαιδευτικούς, αφού ο ίδιος μόνο την υποδομή, τη δομή, τα εργαλεία και την καθοδήγηση-συντονισμό μπορεί να παρέχει σ' αυτούς. Το μεγαλύτερο μέρος της επιτυχίας των καινοτομιών εξαρτάται από τη στάση των εκπαιδευτικών και από το σκεπτικισμό και προβληματισμό τους για την αλλαγή που επέρχεται σε συνδυασμό με ένα υψηλό επίπεδο κατάρτισης στη διδακτική και την παιδαγωγική, οι οποίες αποτελούν την καλύτερη πηγή για μια διαρκή αλλαγή στο σχολείο.

Για να μειωθούν οι πιθανότητες αποτυχίας εφαρμογής των καινοτομιών, ο διευθυντής, οφείλει να διαγνώσει και να ταυτοποιήσει τους παράγοντες που είναι ευνοϊκοί, τους μοχλούς στους οποίους μπορεί να επιδράσει ή να ενεργήσει, τις διαδικασίες που πρέπει να ελέγξει. Ακόμη, ο διευθυντής οφείλει να διαγνώσει και να κατανοεί ποιες είναι οι δυνάμεις που αντιστέκονται ή πρόκειται να αντισταθούν στις αλλαγές, δεδομένου ότι είναι φυσικό να υπάρξουν αντιδράσεις για κάτι το οποίο είναι νεωτεριστικό και το οποίο εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό την αβεβαιότητα και ορισμένες φορές τον κίνδυνο να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο μιας καινοτομίας ο διευθυντής θα πρέπει να εξετάσει βασικές παραμέτρους της λειτουργίας της σχολικής μονάδας οι οποίες αλληλεπιδρούν και σε μεγάλο βαθμό εξασφαλίζουν την επιτυχία των καινοτομιών. Οι παράμετροι αυτές έχουν διαχρονικά αποτελέσει αντικείμενα ερευνών εν όψει εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο και είναι:

- Η οργανωτική αλλαγή στο σχολείο.
- Η οργάνωση και η κατανομή της εργασίας.
- Η επαγγελματική συνεργασία του σώματος των εκπαιδευτικών του σχολείου.

- Η αλλαγή σε σχέση με την κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα.
- Η δυναμική του σχεδίου εκπαίδευσης και του σχεδίου δράσης.
- Η ηγεσία σε επίπεδο σχολείου και οι μορφές άσκησης της εξουσίας.
- Η ταυτότητα της μαθησιακής οργάνωσης και οι αλλαγές στον στερεοτυπικό τρόπο παροχής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, ο διευθυντής προκειμένου να πείσει τους υφισταμένους ότι η καινοτομία είναι ευθύνη όλων και ότι θα αποβεί σε όφελος όλων, χωρίς να περιθωριοποιηθεί κάποιος που δεν θέλει ή δεν πείθεται για τους στόχους της καινοτομίας, πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες ώστε να καταστρώσει μια στρατηγική για την εισαγωγή της καινοτομίας και να αντιμετωπίσει τις δυνάμεις

*Αποφασιστικός / να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.* Ως λήψη απόφασης θα μπορούσε να ορισθεί μια διαδικασία επίλυσης συγκεκριμένου προβλήματος, μέσω της επιλογής και της εφαρμογής της προσφορότερης από τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις (Τύπας & Κατσαρός, 2003:84). Ακόμα με τον όρο απόφαση εννοούμε τη διαδικασία εκείνη που αποβλέπει στη λύση προβλημάτων που έχουν σχέση με τους αντικειμενικούς σκοπούς του οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:103).

Είναι προφανές ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης ενός σχολείου, αποτελεί κεντρική λειτουργία και η σημασία της είναι καθοριστική για το μέλλον του, αφού η επιβίωση και η εξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας στηρίζεται στην ορθή λήψη αποφάσεων. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι η καρδιά της διοίκησης γιατί ο διευθυντής του σχολείου καθημερινά πρέπει να παίρνει αποφάσεις για το μέλλον και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ο αποτελεσματικός διευθυντής για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από αποφασιστικότητα, δηλαδή την ικανότητα έγκαιρης λήψης αποφάσεων και ταχείας ενέργειας όταν οι περιστάσεις το απαιτούν. Επίσης, ακόμη και κάτω από συνθήκες έντασης ή όταν υπάρχουν αντιτιθέμενες απόψεις, σημαντική ικανότητά του αποτελεί η δυνατότητα εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων και αποφάσεων που να στηρίζονται στη δική του σκέψη (Καμπουρίδης, 2002).

Διαμορφωτής θετικού κλίματος στο σχολείο. Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχοντας την ικανότητα να δημιουργεί ζεστό, θετικό κλίμα το οποίο να εστιάζει την προσοχή στο μαθητή και να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση δημιουργεί αυτόματα μια θετική



αυτοεικόνα του σχολείου (Πασιαρδής, 1994· Ζαβλανός, 2003). Ωστόσο είναι αναγκαίο να τονίσουμε πως η διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος δε γίνεται τυχαία. Αντίθετα, υποστηρίζουμε ότι πίσω από κάθε αποτελεσματικό σχολείο κρύβεται ένας αποτελεσματικός διευθυντής (Carney,2006). Η ικανή σχολική ηγεσία προκύπτει, εκτός των άλλων, και από την επιδεξιότητα του διευθυντή. Μια επιδεξιότητα η οποία προσδιορίζεται με βάση τουλάχιστον τρεις παραμέτρους: α) την ικανότητα του διευθυντή- ηγέτη να αντιλαμβάνεται την παρακίνηση που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, β) την ικανότητα του διευθυντή- ηγέτη να εμπνέει και να πείθει τους εκπαιδευτικούς- συνεργάτες του και γ) την ικανότητα του διευθυντή-ηγέτη να διαμορφώνει ένα κλίμα κατάλληλο και διευκολυντικό (Σαΐτης, 2007:185).

Συμπερασματικά, λόγω της σημαντικότητας του σχολικού κλίματος μιας και η πραγματική και δυναμική ισχύς του δημιουργεί μέσα στο σχολείο ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών, ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να το διαμορφώσει κατάλληλα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β:231).

Προσαρμογή των οδηγιών των ανωτέρων στα δεδομένα του σχολείου. Ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες όλων των υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν στο σχολείο επιλέγοντας μια λεπτή ισορροπία μεταξύ των προτεραιοτήτων που θέτει το καθένα απ' αυτά (Καμπουρίδης, 2002). Είναι σημαντική δεξιότητα γι' αυτόν το να διαθέτει προσωπική ευελιξία και να μεταβάλλει την συμπεριφορά του έτσι ώστε αν οι ανάγκες και τα κίνητρα των υφισταμένων του είναι διαφορετικά, να αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο (Hersey, Blanchard & Johnson, 1993).

Πέρα από τις παραπάνω δεξιότητες-ικανότητες, πολλοί επιστήμονες και ερευνητές, στο χώρο της διοικητικής επιστήμης, συμφωνούν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τα οποία είναι απαραίτητα προσόντα κάθε ηγετικού στελέχους (Montana & Charon, 1993· Morgan, 1996· Ζαβλανός, 1998· Μπουραντάς, 2005) ενώ παράλληλα υποστηρίζεται ότι το σπουδαιότερο ρόλο στη διαμόρφωση της ηγετικής συμπεριφοράς δεν παίζει η ύπαρξη έμφυτων διευθυντικών ικανοτήτων αλλά η προσαρμογή και εκμετάλλευση των υφιστάμενων ικανοτήτων σε κάθε δεδομένη περίπτωση (Κανελλόπουλος, 1990). Σύμφωνα με τους Gleitman et.al. (2011) ορίζονται ως τα (σχετικά) σταθερά μοτίβα σκέψης, συναισθήματος, ή συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν ένα άτομο. Συνιστούν έτσι τη βασική δομή της ψυχικής οργάνωσης καθώς αυτά είναι τα στοιχεία που καθορίζουν ουσιαστικά τη

συμπεριφορά και τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο ερμηνεύει και αντιδρά στα ερεθίσματα και τις πληροφορίες του περιβάλλοντος (Pervin & John, 2001).

Τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά, τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια, εμπίπτουν στις κατηγορίες ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002) η οποία αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός γόνιμου εργασιακού κλίματος που δραστηριοποιεί τους εργαζομένους και τους ενθαρρύνει να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό.

Εξωστρεφής και επικοινωνιακός. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν το κατεξοχήν στοιχείο των ανθρώπινων σχέσεων και έχει ιδιαίτερη σημασία να τις διαθέτει ή να τις αποκτήσει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, αφού ολόκληρη η ύπαρξη του θεσμού και η σπουδαιότητα του ρόλου του εξαρτάται από το ανθρώπινο στοιχείο (Αργυροπούλου, 2012)

Η επικοινωνία ως μια διεργασία με συγκεκριμένο σκοπό που εκτυλίσσεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο, είναι συνυφασμένη με την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων που επικοινωνούν. Η αλληλεπίδραση θεωρείται πολύ σημαντική για τη δημιουργία σχέσεων και επομένως η κάθε μορφή επικοινωνιακής διαδικασίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το είδος και την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων, στοιχείο καταλυτικό για τη μορφή της κοινωνίας και του τρόπου που λειτουργούν τα άτομα μέσα σε αυτή.

Η επικοινωνία κυριαρχεί σε κάθε στοιχείο της σχολικής ζωής. Όπως υποστηρίζεται από τους Σαΐτη & Σαΐτης, (2012:189) «η φύση των εργασιών τους και η διδακτική πράξη πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας». Ακόμη, λόγω της φύσεως των εργασιών του σχολείου όλο και περισσότερο οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (δάσκαλοι, καθηγητές, μαθητές, γονείς κ.ά.) απαιτούν περισσότερη πληροφόρηση από τον διευθυντή του σχολείου. Συγκεκριμένα, με την αμφίδρομη επικοινωνία (μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου) καθίσταται πιο αποτελεσματική η διοίκηση της εκπαίδευσης, γιατί εκτός των άλλων: ελαχιστοποιούνται οι παρανοήσεις και οι συγκρούσεις ανάμεσα στα διοικητικά όργανα της εκπαίδευσης, αναπτύσσονται καλές σχέσεις και ομαδικό πνεύμα ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Επιγραμματικά, τόσο η θεσμοθετημένη όσο και η άτυπη επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχολείου αποτελούν το υπόβαθρο για την λήψη ποιοτικών αποφάσεων, την ανάπτυξη λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων, την εύρυθμη

και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Κούλα, 2011:68, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012 :190)

Στην πράξη, σύμφωνα με τους (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:213-214) υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους μπορεί ο διευθυντής σχολείου να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους διδάσκοντες όπως: ανακοινώσεις προσωπικού, συναντήσεις και συζητήσεις με το προσωπικό καθώς και φιλικές συναντήσεις του διδακτικού προσωπικού, εντός του εσωτερικού ή εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου.

Συμπερασματικά, η επικοινωνία διευθυντή - εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου: (α) συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας (β) συντελεί στην ανάπτυξη αισθημάτων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρινείας και (γ) εξασφαλίζει τις βασικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος.

Κατά πόσο, όμως, η συγκεκριμένη μορφή επικοινωνίας επιτυγχάνει τους στόχους της δηλαδή τη διαμόρφωση και διατήρηση καλού κλίματος στο σχολείο εξαρτάται πρωτίστως από τις επικοινωνιακές ικανότητες των διευθυντικών στελεχών. Δυστυχώς, σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως η πράξη απέχει πολύ από τη θεωρία. Δηλαδή, οι διευθυντές (-ριες) δε διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες κατάλληλου χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα ούτε και βασικές διοικητικές αρχές με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το έλλειμμα αυτό προέρχεται από τον τρόπο καθορισμού των απαραίτητων προσόντων- κριτηρίων των υποψηφίων διευθυντών (αρχαιότητα, τυπικά προσόντα) καθώς και τον τρόπο επιλογής τους στην Ελλάδα (Σαΐτης, 2005, Σαΐτης, 1997, Τόζιου, 2012, Παπαδάτου, 2013)

Επομένως, οι επικοινωνιακές δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή είναι σημαντικός παράγοντας στην επιτυχή διεξαγωγή της επικοινωνίας, αφού αυτός είναι που θα δώσει τις εντολές, θα παροτρύνει τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς και θα καθοδηγήσει τα μέλη της σχολικής κοινότητας στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Συγκεκριμένα, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, οφείλει να ξεφύγει από την παραδοσιακή-γραφειοκρατική αντίληψη, αναπτύσσοντας μια ηγετική φυσιογνωμία. Αποκτώντας, με άλλα λόγια, τα ιδιαίτερα προσωπικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά που θα τον κάνουν ικανό να θέτει στόχους, να επινοεί τρόπους για την επίτευξή τους και να προσελκύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που ηγείται να τον ακολουθήσουν.

Επιπρόσθετα σε όλα τα παραπάνω, ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι δημοκρατικός στη διοίκηση του σχολείου. Αφοσιωμένος στις δημοκρατικές αρχές και

ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής, διότι οι βασικές αυτές αξίες επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου (Leithwood & Duke, 1999). Φροντίζει να αξιοποιεί τους συνεργάτες του κατά τη λήψη μιας απόφασης επιδιώκοντας την ουσιαστική συμμετοχή τους στη διαδικασία (Μπρίνια, 2008), ώστε να είναι συνυπεύθυνοι στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των στόχων (Ανθοπούλου, 1999). Επίσης, είναι αντικειμενικός, αμερόληπτος και ευθύς στις κρίσεις του για τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό (Πασιαρδής, 1998), ουδέτερος όταν διευθύνει τη συζήτηση στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και δεν προσπαθεί να επιβάλει τη δική του βούληση (Σαΐτης, 2008β). Ακόμη είναι τίμιος απέναντι στον εαυτό του, στον εργοδότη και τους συνεργάτες του και δίκαιος καθώς οι αποφάσεις του είναι σύννομες και δίκαιες για όλους τους εκπαιδευτικούς (Μπρίνια, 2008).

Κλείνοντας, επισημαίνουμε πως ο αποτελεσματικός διευθυντής δεν κάθεται στο γραφείο του δίνοντας εντολές και οδηγίες (Ανθοπούλου, 1999) αλλά αντίθετα είναι «ορατός παντού μέσα στο σχολείο» (Andrews & Soder, 1987) και λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση. Κερδίζει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών του σχολείου, τους οδηγεί και τους κατευθύνει με προσωπική κατεύθυνση, με παρακίνηση, με εμπύχωση και με έμπνευση (Κανελλόπουλος, 1990).

#### **4.7 Αποτελεσματικός διευθυντής-αποτελεσματική διοίκηση**

Ένας οργανισμός για να μπορέσει να πετύχει τους σκοπούς του οφείλει να έχει ένα σύστημα διοίκησης που να είναι αποτελεσματικό. Η διοίκηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία δραστηριοποιούνται όλα τα μέλη που εμπλέκονται σε αυτήν, σε ένα πλαίσιο που συμβαδίζουν ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου, συνεισφέροντας το καθένα από αυτά την εργασία του (Σαΐτης, 2002: 20). Δηλαδή, η διοίκηση είναι μια διαδικασία η οποία πραγματοποιείται από τα άτομα που έχουν αναλάβει διοικητικά καθήκοντα, όπως είναι ο διευθυντής του σχολείου, και στοχεύει μέσα από την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα (Στραβάκου, 2003 : 21) και την δικαιοσύνη. Η έννοια της αποδοτικότητας αφορά την επιτυχή μετατροπή των εισροών σε παραγόμενα αγαθά. Η επιτυχής πραγματοποίηση του στόχου του οργανισμού αφορά την αποτελεσματικότητα. Τέλος, η δικαιοσύνη αφορά την ίση και αντικειμενική διαχείριση της παραγωγής ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα άτομα του οργανισμού. Αυτές οι τρεις έννοιες βρίσκονται σε κατάσταση διοικητικής ισορροπίας (Σαΐτης, 2002: 21).

Σύμφωνα με την Στραβάκου (2003 : 19-20), η διοίκηση σχετίζεται με τις ενέργειες που πραγματοποιούνται από τα διοικητικά στελέχη του σχολείου για τον έλεγχο του, τους νόμους που αφορούν όλο το προσωπικό του σχολείου (εκπαιδευτικό και διοικητικό), την παροχή υπηρεσιών που προσφέρουν στο σχολείο, τη σημασία της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου, την εφαρμογή των αρχών της διοίκησης και τέλος για την προσφορά του εκπαιδευτικού, του διευθυντή, του Σχολικού Σύμβουλου κλπ. μέσα από το έργο τους.

Επίσης, η Πετρίδου (2002) υποστηρίζει ότι η διοίκηση ή αλλιώς το management του σχολείου είναι μία διαδικασία με την οποία πραγματοποιείται ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος των παραγόντων που λαμβάνουν μέρος σε αυτό και έχει ως σκοπό την βελτίωσή του. Ο προγραμματισμός υλοποιείται από τον διευθυντή, προπορεύεται όλων των άλλων δραστηριοτήτων και σχετίζεται με την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Η οργάνωση στοχεύει στη διαμόρφωση της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου μέσω του διαχωρισμού αρμοδιοτήτων, στην παραχώρηση εξουσίας στα κατάλληλα εμπλεκόμενα μέλη με σκοπό την αποδοτική λειτουργία τους, αποφεύγοντας παράλληλα επεισόδια συγκρούσεων. Επίσης, η διεύθυνση αφορά τη διαχείριση των εμπλεκόμενων στο σχολείο μελών αναθέτοντας τους αρμοδιότητες που να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες τους, δημιουργώντας επιμορφωτικά προγράμματα, παρέχοντας κίνητρα στα μέλη με σκοπό να εκπληρώσουν τους στόχους, ελέγχοντας το έργο τους, διατηρώντας σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη και τέλος συγχρονίζοντας τις εργασίες όλων με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τέλος, στο στάδιο του ελέγχου συγκρίνεται το συνολικό αποτέλεσμα με τις αρχικές επιδιώξεις και αξιολογείται ο βαθμός αποτελεσματικότητας του σχολείου. Για να πραγματοποιηθεί σωστά η διαδικασία αυτή απαραίτητος είναι ο σωστός προγραμματισμός, η καλή οργάνωση και η κατάλληλη διεύθυνση των μελών (Σαΐτης, 2008: 13-15).

Όλα τα εμπλεκόμενα μέλη προσπαθούν να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα μέσα από τους προσφερόμενους πόρους δημιουργώντας ένα πνεύμα συνεργασίας (Σαΐτης, 2002: 21). Η διαδικασία αυτή ξεκινά από τον εκπαιδευτικό μέσα από την διδασκαλία του και την διοίκηση της τάξης, επεκτείνεται στον διευθυντή ο οποίος καθοδηγεί ολόκληρο το σχολείο και καταλήγει στην ανώτερη ιεραρχική κλίμακα της εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2003 : 19).

Η οργάνωση και η διοίκηση ενός οργανισμού ή ενός ιδρύματος πραγματοποιείται από ένα άτομο που χαρακτηρίζεται ως ηγέτης, ο οποίος μπορεί να βρίσκεται στην ανώτερη

διοικητική θέση ή μπορεί να είναι στη θέση προϊσταμένου ενός συγκεκριμένου τομέα όπως είναι αυτή της διεύθυνσης (Μυλωνά, 2005: 82-83). Ως ηγέτης χαρακτηρίζεται κάποιος που διαθέτει εξέχοντα στοιχεία, αποτελεί υπόδειγμα για τους υπόλοιπους και αγωνίζεται για την υλοποίηση των σκοπών του. Τα στοιχεία που διαθέτει ο ηγέτης είναι έμφυτα ή μπορούν να εξελιχθούν (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 125) όμως δεν είναι διαχρονικά (Σαΐτης, 2002: 108). Ο διευθυντής-ηγέτης είναι το πρόσωπο που συγκεντρώνει όλα εκείνα τα σωματικά, πνευματικά ή ψυχικά στοιχεία τα οποία θα τον βοηθήσουν ώστε να λειτουργήσει η σχολική μονάδα αποτελεσματικά (Σαΐτης, 2002: 107). Ακόμη, διαθέτει ένα όραμα για το σχολείο το οποίο επιθυμεί να υλοποιήσει και γι' αυτό δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον (Μπουραντάς 2005, στο Σαΐτης, 2008: 26).

Ένας διευθυντής μπορεί να βρίσκεται στην ανώτερη θέση όσον αφορά την διοίκηση του σχολείου, όμως αυτό δεν σημαίνει ότι μπορεί να χαρακτηριστεί ως ηγέτης (Σαΐτης, 2002: 108). Τα στοιχεία που διαθέτει ένας διευθυντής για να θεωρηθεί ηγέτης είναι ποικίλα. Οφείλει να χρησιμοποιεί επιχειρήματα για να τεκμηριώνει τις απόψεις του, να υλοποιεί θέματα που σχετίζονται με την διοίκηση του σχολείου, να προωθεί τον σεβασμό μεταξύ των μελών του σχολείου και της κοινωνίας, να δημιουργεί ευχάριστο κλίμα, να επιδιώκει την άμεση ικανοποίηση των μελών (Στραβάκου, 2003 : 29), να είναι συζητήσιμος και παράλληλα δυναμικός όπου χρειαστεί και να δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 125). Επίσης, να συντονίζει τις εργασίες του, να προσπαθεί να οργανώνει κατάλληλα τους οικονομικούς πόρους, να λειτουργεί ως επαγγελματίας, να φροντίζει για την εξασφάλιση της πειθαρχίας και να συγχρονίζει τις δραστηριότητες του σχολείου (Στραβάκου, 20031 : 29). Επιπλέον, θα πρέπει να θέτει στόχους τους οποίους να προσπαθεί να τους υλοποιήσει και παράλληλα να τους μεταβάλλει όποτε το θεωρεί απαραίτητο (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 125, Σαΐτης, 2002: 111). Ακόμη, ο ηγέτης οφείλει να εισάγει νέες μεθόδους και αντιλήψεις στο σχολείο που να προσφέρουν τη λύση σε διάφορα υπάρχοντα προβλήματα, να επιδιώκει την επαγγελματική ανάπτυξη με ταυτόχρονο διδακτικό και διοικητικό περιεχόμενο (Σαΐτης, 2002: 111). Η δράση του ηγέτη και η επικοινωνία του με το διδακτικό προσωπικό είναι πιο αποτελεσματική όταν στο εργασιακό περιβάλλον δεν υπάρχει το άγχος (Κούλα, 2011 : 141).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν ταυτίζονται με την έννοια «αποτελεσματικός ηγέτης» καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία που να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του. Έχουν διατυπωθεί διάφορα χαρακτηριστικά για τον

αποτελεσματικό ηγέτη εντούτοις όμως αυτά δεν είναι αρκετά για να μπορέσει ένας οργανισμός όπως είναι το σχολείο να οργανωθεί αποτελεσματικά (Σαΐτης, 2002: 112).

Οι μορφές άσκησης της σχολικής ηγεσίας, όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2002: 112), διακρίνονται σε αυταρχική, δημοκρατική και χαλαρή ηγεσία (Ζαβλανός 1998, Dubrin 1998, Naylor 2004, Σαΐτης 2000α). Στην αυταρχική ηγεσία η γνώμη του ηγέτη είναι αυτή που επικρατεί και καθορίζει τα ζητήματα που αφορούν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Στη δημοκρατική, ο ηγέτης δείχνει ενδιαφέρον για τη γνώμη των άλλων μελών και προσπαθεί να τους δραστηριοποιήσει μέσα σε ένα περιβάλλον δημιουργικότητας, συμμετοχικότητας και ελευθερίας. Τέλος, στη χαλαρή ηγεσία ο ρόλος του ηγέτη μετατοπίζεται προς τα υπόλοιπα μέλη καθώς αυτά έχουν την ευθύνη για την λειτουργία του σχολείου. Σε αυτήν την περίπτωση ο ηγέτης δίνει πληροφορίες όπου είναι απαραίτητο.

Σύμφωνα με τον Goleman (2000), οι τύποι ενός ηγέτη είναι εξής: ο καταναγκαστικός, ο αυταρχικός, ο συναδελφικός, ο δημοκρατικός, ο καθοδηγητικός και ο προγυμναστής. Οι τύποι αυτοί διαμορφώνονται με βάση τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, την επίδραση από το χώρο εργασίας και την απόδοση στο έργο τους. Ο συνδυασμός περισσότερων από ένα τύπο κάνουν το έργο του ηγέτη πιο αποτελεσματικό τόσο στη δημιουργία καλύτερου κλίματος εργασίας όσο και στην απόδοση. Για να μπορέσει μια ηγεσία να λειτουργήσει αποτελεσματικά θα πρέπει όποτε κριθεί απαραίτητο να υφίσταται τις απαραίτητες αλλαγές ώστε να ταιριάζει με τα δεδομένα του συγκεκριμένου σχολείου. Για το λόγο αυτό, κάθε μορφή ηγεσίας συνδέεται με τρία στοιχεία (Μπουραντάς 2001, Σαΐτης, 2002). Αυτά είναι ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του ηγέτη, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των υπόλοιπων μελών και η πλήρης ανάπτυξή τους και τέλος τις ίδιες τις συνθήκες μέσα στις οποίες όλα τα μέλη συνεργάζονται (Σαΐτης, 2002: 114).

Σύμφωνα με τον Burns (1978), ο ιδανικός ηγέτης είναι ένα άτομο με διάθεση να παρέχει κίνητρα, διανοητικά ερεθίσματα και ενδιαφέρον. Αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει τέσσερις τύπους διαχείρισης, τη διαχείριση μέσω εντολών όπου ο ηγέτης δίνει υποδείξεις στους υφισταμένους, τη διαχείριση μέσω στόχων όπου καθορίζονται ποιοι είναι οι στόχοι και πώς μπορούν να επιτευχθούν, τη διαχείριση μέσω της επικοινωνίας όπου αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεγγύης και τέλος τη διαχείριση μέσω οράματος όπου ο διευθυντής προσπαθεί να αποτελέσει πρότυπο έμπνευσης με τη δημιουργικότητα και τις διορατικές του ιδέες.

#### **4.8 Η συμβολή του Διευθυντή στην καθιέρωση και προαγωγή της σχολικής αποτελεσματικότητας**

Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης αποτελεί τον βασικό συντελεστή στη δημιουργία ενός ζεστού και θετικού κλίματος για μάθηση, το οποίο άλλωστε και αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο Μαραθεύτης (1981) υποστηρίζει ότι μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και διατηρείται η συνοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως συνεργαζόμενης ομάδας για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004:216) ένας τέτοιος ηγέτης γνωρίζει πώς να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές που θα βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους να μάθουν και θα ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στις μαθησιακές τους ανάγκες. Έχει το δικό του όραμα για το σχολείο, αλλά ταυτόχρονα και υψηλές προσδοκίες για τον ίδιο και τους εκπαιδευτικούς του. Ο ίδιος έχει ανοιχτούς ορίζοντες και είναι πάντα έτοιμος να μάθει από τους άλλους (Leithwood et al., 2006). Δε σταματά ποτέ να μαθαίνει, είναι δια βίου μαθητής και προσπαθεί με κάθε τρόπο να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του, να προσθέσει περισσότερα στις γνώσεις και τις δεξιότητες που ήδη κατέχει (Πασιαρδής, 2004:217).

Η δημιουργία του θετικού σχολικού κλίματος που προαναφέρθηκε, καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων που ακολουθεί ο σχολικός ηγέτης. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές δείχνουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς τους και τους δίνουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, ακολουθώντας πάντοτε δημοκρατικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τους Sergiovanni & Starratt (2002) ο αποτελεσματικός διευθυντής λειτουργεί αποκεντρωτικά, αναλαμβάνοντας άλλοτε το ρόλο του συμβούλου για το προσωπικό του και άλλοτε υιοθετώντας ο ίδιος το ρόλο του πελάτη και αντιμετωπίζοντας το προσωπικό του ως σύμβουλο, που μπορεί να του προσφέρει βοήθεια και πληροφορίες. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Πασιαρδής (2004:81) σε οργανισμούς όπου το προσωπικό της πρώτης γραμμής είναι επιστήμονες, όπως τα σχολεία ή τα πανεπιστήμια, σημαντική κινητήρια δύναμη αποτελεί ο βαθμός αυτοεπάρκειας και ο βαθμός ελευθερίας που αισθάνονται ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί, για να δράσουν ως επιστήμονες και όχι ως απλοί εκτελεστές των αποφάσεων κάποιων άλλων. Η λήψη αποφάσεων είναι ένα έργο κρίσιμο για τα στελέχη της εκπαίδευσης και για να έχουν οι αποφάσεις τους θετικά αποτελέσματα θα πρέπει να εκφράζουν τη φιλοσοφία τους και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση των στόχων τους (Παπασταμάτης, 2005:110).



Ο διευθυντής-ηγέτης έχει την ευθύνη να μετατρέψει το σχολείο του σε μια «κοινότητα μάθησης», τόσο για τους ενήλικες, όσο και για τους μαθητές. Η μετατροπή του σχολείου σε μια «κοινότητα μάθησης» μπορεί να βοηθήσει τον οργανισμό να ανταποκριθεί ταχύτερα στην αλλαγή (Stoll, Fink & Earl, 2003; Stoll & Louis, 2007), να συνεισφέρει τα μέγιστα στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Roberts & Pruit, 2003) και να εξασφαλίσει καλύτερη και πληρέστερη ανάπτυξη του προσωπικού (Stoll et al., 2006). Ο Bezzina (2008) υποστηρίζει πως η επιτυχία ενός σχολείου στη δημιουργία μιας τέτοιας «κοινότητας μάθησης» συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Γι' αυτό το λόγο ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης δίνει μεγάλη έμφαση στην επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Η ποιότητα στην απόδοση των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική τους ανάπτυξη, που ανανεώνει τις γνώσεις και τις ικανότητές τους (Παπαϊωάννου, 2009). Σύμφωνα με τον Day (2005:191) η συνεχιζόμενη και διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από την τάξη συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα των σχολείων να βελτιωθούν και να εξελιχθούν. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Southworth (2008:431) οι πιο επιτυχημένοι οργανισμοί επενδύουν στην ανάπτυξη του προσωπικού τους. Ο διευθυντής λοιπόν, μπορεί και πρέπει να εκπονήσει σχέδια ανάπτυξης και επιμόρφωσης του προσωπικού προς όφελος όλου του σχολείου (Ιορδανίδης, 2005:139).

Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης αποτελεί επίσης και τον κύριο φορέα εισαγωγής καινοτομιών στη σχολική μονάδα (Day, 2007; Hall & Hord, 1987; Μελισσόπουλος, 2006; Πασιαρδής, 2004; Ράπτης, 2006). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004:216) οι αποτελεσματικοί διευθυντές επεμβαίνουν στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπουν τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές. Η επιτυχία ή η αποτυχία δηλαδή των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το προσωπικό ενδιαφέρον του διευθυντή. Όπως εύστοχα παρατηρούν οι Andrews & Soder (1987:6) το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο» .

Ο αποτελεσματικός διευθυντής δεν κλείνεται στο γραφείο του, αλλά κινείται διαρκώς μέσα στο σχολείο, παρακολουθεί τη σχολική ζωή, προσφέρει βοήθεια και προτείνει λύσεις. Σύμφωνα με έρευνα του Σαίτη (2002:135) οι αποτελεσματικοί - επιτυχημένοι διευθυντές αφιερώνουν κατά 50% περισσότερο χρόνο σε συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με προβλήματα που αφορούν στη διδασκαλία, ενώ οι λιγότερο αποτελεσματικοί-επιτυχημένοι περνούν τον περισσότερο χρόνο στο γραφείο τους και ασχολούνται περισσότερο με τα διοικητικά τους καθήκοντα.

Ένας διευθυντής που παρακολουθεί σε καθημερινή βάση τα όσα συμβαίνουν στο σχολείο του, είναι σε θέση να ελέγχει κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που έχει θέσει η σχολική μονάδα κατά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού της έργου, να αξιολογεί τη συνολική προσπάθεια και να προσδιορίζει το βαθμό επιτυχίας. Σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2005:143) η αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία σε κάθε εκπαιδευτικό να εκτιμήσει τις ικανότητές του και τα συλλογικά επιτεύγματα του οργανισμού μαζί με το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στα πλαίσια μιας εσωτερικής αξιολόγησης, ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη είναι ενεργός και οδηγεί στη συνεργασία, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τον αυτοέλεγχο, τη βελτίωση της μελλοντικής απόδοσης των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Gurr & Drysdale, 2005; Lawlor & Sills, 1999; Penlington et al., 2008; Southworth, 2008; West et al., 2005).

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι ο σύγχρονος διευθυντής οφείλει να αναδειχθεί στην ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου ανταποκρινόμενος στις προσδοκίες και τα όνειρα των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας γενικότερα (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005:121). Σύμφωνα με το Σαΐτη (1992:312) ο τρόπος αντιμετώπισης του ανθρώπινου παράγοντα και ο τρόπος χειρισμού όλων των μελών του σχολείου (διδασκτικού, διοικητικού και μαθητικού δυναμικού) για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αξιοποίησής τους, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη .

Οι Γεωργιάδου και Καμπουρίδης (2005) θεωρούν ότι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διαμορφωτή, εμπνευστή και συντονιστή του οράματος και της αποστολής του σχολείου που παράγει έργο ποιοτικό και αποτελεσματικό καθίσταται πλέον πρωταρχικής σημασίας. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η συνεχής βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και ανταγωνιστικού σχολείου, συνθέτουν τις μελλοντικές απαιτήσεις από τη θέση του διευθυντή-ηγέτη.

#### **4.9 Αποτελεσματικός διευθυντής στην ελληνική πραγματικότητα.**

Οι σχολικές μονάδες αποτελούν δημόσιες υπηρεσίες, που διέπονται από τους ίδιους κανόνες με τους οποίους οργανώνονται και λειτουργούν τα όργανα της κρατικής διοίκησης. Είναι γνωστό άλλωστε, ότι η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί και αυτή μια από τις βασικές λειτουργίες του σύγχρονου κράτους, έτσι είναι και αυτή με τη σειρά της υποσύστημα του

ευρύτερου συστήματος δημόσιας διοίκησης. Αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού είναι, τα δομικά χαρακτηριστικά της δημόσιας κρατικής διοίκησης να απαντώνται κατά τρόπο όμοιο και στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων και της εκπαίδευσης γενικότερα. Αν επίσης λάβουμε υπόψη το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού συστήματος διοίκησης, τότε αντιλαμβανόμαστε, ότι συνακόλουθα η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ενιαίο εκ των άνω σχεδιασμό και κεντρικό έλεγχο από το ανώτατο όργανο εκπαιδευτικής διοίκησης, το Υπουργείο Παιδείας. Έχει λοιπόν και αυτή κατά βάση συγκεντρωτική δομή, με αποτέλεσμα τα θέματά της, από το πιο σημαντικό έως το πιο ασήμαντο, να ρυθμίζονται από το Υπουργείο μέσω προεδρικών διατάξεων και διαταγμάτων.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν, εξαιτίας του μεγάλου βαθμού συγκεντρωτισμού, δε δίνει περιθώρια στο σχολείο να γίνει σχετικά αυτόνομη εκπαιδευτική μονάδα, ώστε να λειτουργεί σύμφωνα με το περιβάλλον, που την προσδιορίζει και την περικλείει. Αυτός ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου έχει σοβαρές επιπτώσεις και στο ρόλο των διευθυντών. Η υπαλληλική εξάρτησή τους από τους ιεραρχικά ανωτέρους τους, τους καθιστούν «ισχνούς κρίκους στην ιεραρχική διάταξη των επιπέδων διοίκησης (Παπαναούμ. 1995:109, Ιορδανίδης, 2002:58), μάντες μεταβίβασης εντολών» (Μαυροσκούφης,1992:29). Με τον τρόπο αυτό προσηλώνονται σε τυπικές μορφές οργάνωσης, ασκώντας μια τυπική εξουσία, που περιορίζεται στη χωρίς νόημα επανάληψη προκαθορισμένων δραστηριοτήτων, που καταντάει αυτοσκοπός (Μαυροσκούφης,1992:29). Σ' αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής έχει έναν ρόλο κυρίως εκτελεστικό, οι επιτελικές του αρμοδιότητες είναι περιορισμένες και συνήθως διαχειρίζεται πλήθος εντολών, που προέρχονται από την κεντρική διοίκηση.

Αποτέλεσμα αυτής της διαπίστωσης είναι η σε ένα βαθμό αδυναμία του ελληνικού σχολείου να πραγματοποιήσει ικανοποιητικά τους στόχους του. Αυτό μπορεί να αποδοθεί και στο ρόλο του διευθυντή, επειδή ο φόρτος της γραφειοκρατικής εργασίας ενεργεί σε βάρος των διοικητικών και παιδαγωγικών του καθηκόντων και έτσι, ο ηγετικός ρόλος του περιορίζεται στην κατά γράμμα εκτέλεση νόμων και εγκυκλίων (Σαίτης, 1990:81). Επιπλέον περιορίζεται η αυτονομία του, εμποδίζοντάς τον να παίρνει αποφάσεις και να επιλύει προβλήματα, καθιστώντας τον εκτελεστικό όργανο των πολιτικών επιλογών της πολιτείας. Σύμφωνα με έρευνα ο διευθυντής έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων. Σε σχέση με την κεντρική διοίκηση είναι κυρίως αποδέκτης εγκυκλίων και διαταγών (Παπαναούμ,1995:109). Επίσης σύμφωνα και με το Νόμο 1566/85 «ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος (...) για την τήρηση των νόμων, των

εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών (...)), ενώ «ο Σύλλογος των διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο (...) για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής». Βλ. Νόμο 1566/85, άρθρο 11, Δ, 1.

Έτσι στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας οι σημαντικότερες αποφάσεις λαμβάνονται και αυτές κεντρικά και αυτή αναλαμβάνει την εφαρμογή τους. Το πρόσωπο που επωμίζεται αυτή την ευθύνη, την τήρηση των υπηρεσιακών εντολών, είναι ο διευθυντής σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο την καθημερινή διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκούν συλλογικά, ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων. Ο διευθυντής είναι ο διοικητικός προϊστάμενος όλου του προσωπικού. Στην κανονιστική Υπουργική Απόφαση του Νόμου 2986/2002 αναφέρονται τα εξής: «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του, όπως αυτά αναλύθηκαν σε προηγούμενη ενότητα, καθορίζονται με την Υπουργική απόφαση Φ.353.1/3/324/105657/\_1/8-10-2002, ΦΕΚ 1340 τ.Β/16-10-2002) *«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».*

Από την συγκεκριμένη υπουργική απόφαση γίνεται αντιληπτό, ότι οι διευθυντές αναλαμβάνουν πληθώρα καθηκόντων, από τα οποία ορισμένα σχετίζονται με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, άλλα με την οργάνωση του σχολείου και άλλα με το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Σαϊτης, 2005:129). Έτσι, βασικοί άξονες του έργου τους είναι από τη μια η εκπαιδευτική καθοδήγηση, ο συντονισμός της σχολικής ζωής, η παροχή κινήτρων, ο έλεγχος και η διατήρηση της συνοχής του συλλόγου των διδασκόντων. Από την άλλη ο διευθυντής είναι αρμόδιος για την εισαγωγή καινοτομιών, για την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, συγκροτεί επιτροπές εξετάσεων, ενημερώνει το προσωπικό, τους γονείς, τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα, συνεργάζεται με τους τοπικούς φορείς, επιδιώκει καλή επικοινωνία με τον υποδιευθυντή και τους συναδέλφους και γενικότερα φροντίζει για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα προεδρεύει στις συνεδριάσεις του συλλόγου, καλεί σε συνεδρίαση το σχολικό συμβούλιο, συντάσσει το ωρολόγιο πρόγραμμα, εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, επιμελείται την προμήθεια του εποπτικού υλικού, φροντίζει για την τήρηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και εν τέλει ασχολείται με πάσης φύσεως ζητήματα, που μπορεί να ανακύψουν.

Ο ρόλος του λοιπόν αναδεικνύεται πολυποίκιλος αλλά και περίπλοκος. Από τη μία ορίζεται φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ από την άλλη πιέζεται σε ένα απόλυτα συγκεντρωτικό και ελεγχόμενο εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις προσπάθειες των τελευταίων ετών για ενίσχυση της αποκέντρωσης, με το Νόμο 2986/2002 (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 72-74).

Η επιτυχής τέλεση και αποτελεσματικότητά του έργου του εξαρτάται εκτός των άλλων και από την επιστημονική του κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Οι διευθυντές στην Ελλάδα σε αντίθεση με τα ισχύοντα σε άλλες χώρες, δεν τυγχάνουν σφαιρικής μετεκπαίδευσης στο αντικείμενο της διοίκησης, έτσι ώστε να μπορούν να ενεργούν σαν πραγματικοί ηγέτες. Επιπλέον το διδακτικό τους ωράριο ενεργεί σε βάρος των διοικητικών τους καθηκόντων και συνεπώς ο ρόλος τους περιορίζεται στην πιστή εκτέλεση των γραφειοκρατικών ενεργειών, που ορίζει ο νόμος (Σαϊτής, 1990: 79). Το παράδοξο λοιπόν είναι, πως από τη μια αποτελούν φορείς οράματος για τη σχολική μονάδα και από την άλλη περικλείονται στα πλαίσια του συγκεντρωτικού, γραφειοκρατικού συστήματος, με εμμονή στην τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Όπως είναι γνωστό στη χώρα μας οι διευθυντές δε φοιτούν σε τμήματα ειδίκευσης γύρω από τις οργανωτικές και διοικητικές λειτουργίες του σχολείου. Μάλιστα ορισμένοι δε διαθέτουν ούτε γνώσεις, εμπειρία ή επιμόρφωση σε αντίστοιχα θέματα (Πασιαρδής, 1994:194-195. Ο έλληνας διευθυντής παρουσιάζει έλλειμμα ως προς την κατάρτιση ή την επιμόρφωσή του σε θέματα διεύθυνσης με αποτέλεσμα να στερείται βασικών επαγγελματικών προσόντων και γνώσεων για τη σωστή επιτέλεση του έργου του. Στερείται επιπλέον και των βασικών κινήτρων (οικονομικών, επαγγελματικής σταδιοδρομίας, εξέλιξης), τα οποία θα τον ωθούσαν να αφοσιωθεί απερίσπαστος στο λειτούργημά του. Παρουσιάζονται επίσης και περεταίρω δυσκολίες, όπως το διδακτικό του ωράριο, ο μισθός, η έλλειψη προσωπικού, που στο σύνολό τους δυσχεραίνουν περισσότερο το έργο του.

Εύλογο επίσης θα ήταν και το ερώτημα, αν η θέση διευθυντή σχολικής μονάδας διακρίνεται από επαγγελματικό status. Το ερώτημα αυτό δε φαίνεται να μπορεί να απαντηθεί θετικά. Πρώτον η θέση αυτή, όπως προδιαγράφεται και γίνεται πράξη, δεν προσφέρει προοπτικές εξέλιξης σε πλαίσιο σταδιοδρομίας. Δεύτερον τα προσόντα, που πρέπει να έχει κάθε υποψήφιος συνάγονται από τα κριτήρια επιλογής που ορίζει ο νόμος ενώ αντικειμενικά η εικόνα του «αποτελεσματικού» διευθυντή στη διεθνή βιβλιογραφία ορίζεται από τις προδιαγραφές του ρόλου του και όχι από το κανονιστικό-νομοθετικό πλαίσιο (Παπαναούμ, 1995:72).

Εκείνο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι το προφίλ του διευθυντή, το οποίο απορρέει από το επίσημο καθήκοντολόγιο εναρμονίζεται κατά μεγάλο μέρος με τις κυρίαρχες τάσεις της βιβλιογραφίας για το ρόλο του διευθυντή, δηλαδή τη διοικητική-διαχειριστική και την παιδαγωγική-διαπροσωπική. Ο υποψήφιος που εκπληρώνει σε μεγάλο βαθμό τα καθήκοντα αυτά, αναμένεται να ρυθμίζει με επάρκεια την σύνθετη σχολική πραγματικότητα. Αν όμως οι αυξημένες αυτές απαιτήσεις συνδυαστούν με το γενικότερο εργασιακό περιβάλλον στο ελληνικό σχολείο, συμπεριλαμβανομένου του φόρτου γραφειοκρατικής εργασίας και του κρατικού συγκεντρωτισμού, με την έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης των διευθυντών σε θέματα διοίκησης καθώς και με τον αμφισβητούμενο τρόπο επιλογής τους, προκύπτει μια αντίθεση ανάμεσα στις προσδοκίες της πολιτείας από το διευθυντή σχολείου και στην υπαρκτή πραγματικότητα. Αν επίσης λάβουμε υπόψη, ότι και σύμφωνα με τα ισχύοντα κριτήρια τοποθέτησης των διευθυντών στην αντίστοιχη θέση επιλέγεται ουσιαστικά ο υπερέχων σε χρόνια προϋπηρεσίας τότε η επιλογή του διευθυντή-ηγέτη, του χαρισματικού δηλαδή ανθρώπου, που θα οδηγήσει μπροστά τη σχολική μονάδα, όπως αναμένεται, εναπόκειται περισσότερο στην τύχη. Τίθεται λοιπόν το ζητούμενο από πλευράς εκπαιδευτικών αρχών, να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στο τι ζητείται από έναν διευθυντή σχολείου, στο πώς επιλέγεται αυτός για να το εκπληρώσει και στο πόσα περιθώρια αυτονομίας έχει για να το πράξει.

Συνεπώς στο προδιαγεγραμμένο αυτό ελληνικό πλαίσιο δε μπορούμε να μιλάμε για ισχυρή σχολική ηγεσία. Οι κανόνες και οι στόχοι λειτουργίας του σχολείου ρυθμίζονται μέχρι και την τελευταία λεπτομέρεια από την κεντρική διοίκηση. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας δεν έχει εκείνη την εξουσία, η οποία μπορεί να τον αναδείξει ηγέτη. Η πλειοψηφία των διευθυντών δεν ανταποκρίνεται σε αυτό το πρότυπο, αφού σε καθημερινή βάση αντί να ασκούν ηγετικό έργο, ασχολούνται με θέματα διοικητικής διεκπεραίωσης και ελάχιστα με θέματα ουσίας και δημιουργικής πρωτοβουλίας. ως προς την επιλογή τους.

#### **4.10 Περιορισμός άσκησης του αποτελεσματικού ρόλου του διευθυντή στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο**

Στην ανάλυση που προηγήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας παρουσιάστηκαν και αναδείχτηκαν τόσο τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή όσο και η βαρύτητα του πολύπλευρου ρόλου του και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στο υποκεφάλαιο αυτό εντοπίζουμε και

επισημαίνουμε περιορισμούς στην άσκηση του αποτελεσματικού ρόλου του διευθυντή στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο.

Το έργο και η αποστολή του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσδιορίζεται νομοθετικά (Ν. 1566/85, Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002) Συγκεκριμένα στα άρθρα 28, 29, 30, 31, 32 της παραπάνω υπουργικής απόφασης βρίσκονται αναφορές στο καθοδηγητικό ρόλο του. Επίσης, στην συγκεκριμένη υπουργική απόφαση στα άρθρα 28, 29, 30, 31, 32 διασαφηνίζονται πλήρως οι διοικητικές πρακτικές του ρόλου του διευθυντή του σχολείου. Ωστόσο, λιγότερες και πιο ασαφείς είναι οι αναφορές στον παιδαγωγικό και επιστημονικό ρόλο τους

Στην κατεύθυνση αυτή οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) υποστηρίζουν πως οι αναφορές σε ό,τι αφορά στο καθοδηγητικό έργο και την αποστολή του διευθυντή σχολικής μονάδας παραμένουν γενικόλογες. Η ελλιπής αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων και η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατία που αναπτύσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει τη δυνατότητα των διευθυντών για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την άσκηση επιρροής λόγω θέσης. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008:79) ο διευθυντής παραμένει απλό όργανο παρακολούθησης προαποφασισμένων δραστηριοτήτων και ενεργειών διότι δεν είναι επαρκώς παρακινημένος, δε διαθέτει την κατάρτιση και τα μέσα και η εξουσία του δε συμβαδίζει με την ευθύνη του.

Όσο αφορά τα μοντέλα ηγεσίας τα οποία αναλύσαμε σε προηγούμενη ενότητα της έρευνας αυτό που περιγράφει καλύτερα τον προσανατολισμό του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό της διοικητικής ηγεσίας, διότι τα περιθώρια αυτονομίας, τόσο αναφορικά με τον καθορισμό της αποστολής του σχολείου όσο και με τις υιοθετούμενες πρακτικές είναι ελάχιστα σε αντίθεση με τον σαφή προσανατολισμό στο διαχειριστικό διεκπεραιωτικό ρόλο του αφού σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο βασική πτυχή του έργου του είναι η εποπτεία και ο έλεγχος. Ακόμη, επισημαίνουμε πως ελάχιστες είναι και οι αναφορές που σχετίζονται με την καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας και παραπέμπουν στην παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή, σύμφωνα με την οποία οφείλει να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

Αναφορικά με τους τύπους ηγεσίας, αν και ο αποτελεσματικός διευθυντής που επιδιώκει την καινοτομία και την αλλαγή οφείλει να υιοθετήσει το μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας ώστε διαθέτει την απαραίτητη αυτονομία, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,,

απαιτεί έναν διευθυντή ηγέτη που πρωτίστως φροντίζει για την πιστή εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (Κατσαρός, 2008: 109). Σύμφωνα με πολλές θεωρητικές απόψεις (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Kotter, 2001, Μπουραντάς, 2005) η ιεραρχική και γραφειοκρατική κατανομή στους οργανισμούς εμποδίζει την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών. Οι ηγετικές ικανότητες σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς, όπως οι σχολικές μονάδες, καταστρέφονται διότι υπάρχει ιεραρχία εξουσίας, τυποποίηση, καταμερισμός έργου και ένα αυστηρό πλαίσιο λειτουργικών κανόνων που δεν επιτρέπεται στα άτομα να αναπτυχθούν, να ελέγξουν τις δυνατότητές τους και να εξελιχθούν (Kotter, 2001).

Ο διευθυντής περιορίζεται στην εκτέλεση διοικητικής εργασίας, επικεντρωμένης κυρίως στην τήρηση και στην ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, στη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, στην προμήθεια αναλώσιμου υλικού, στην αρχειοθέτηση εγγράφων, στην κατανομή τάξεων, στην κατανομή εξωδιδασκτικού έργου, στη φροντίδα για την υγιεινή κατάσταση των χώρων του σχολείου και στη μέριμνα για την καλή χρήση, τη συντήρηση και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού

Σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994) το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο δίνει λίγα περιθώρια στο διευθυντή του σχολείου να ασκήσει ηγετική συμπεριφορά για τους παρακάτω λόγους

1. Το έργο του καθορίζεται αυστηρά από την κεντρική εξουσία και δεν του δίνει περιθώριο λήψης σημαντικών αποφάσεων, σχεδιασμού δράσης και διαμόρφωσης οράματος για το σχολείο.

2. Η πολυπλοκότητα και η πληθώρα νόμων και εγκυκλίων δεν του επιτρέπουν ανάπτυξη πρωτοβουλιών και εισαγωγή καινοτομιών χωρίς να υπάρχει κίνδυνος παραποίησης της κεντρικής βούλησης.

3. Στο ελληνικό σχολείο σχεδόν όλοι οι στόχοι καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έννοια του ηγέτη που είναι ταυτόσημη με την έννοια της επιρροής και συνεπάγεται στον καθορισμό των στόχων της ομάδας από το διευθυντή. Στο διευθυντή δίνεται μόνο εκτελεστική εξουσία, χωρίς να μπορεί να θέσει και να μεταδώσει δικούς του στόχους και ιδέες.

4. Όσον αφορά στα κίνητρα που μπορεί να δώσει ή στις ποινές που μπορεί να επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς, η επιρροή του είναι περιορισμένη Αυτό διότι τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι νομοθετικά θεσμοθετημένα και πέρα από κάποιες επιβραβεύσεις, διευκολύνσεις, επιπλήξεις ή το δικαίωμα για παραπομπή στο Διευθυντή



Εκπαίδευσης, ο διευθυντής σχολικής μονάδας δεν έχει άλλη εξουσία πάνω στο έργο των εκπαιδευτικών. Ακόμη, σύμφωνα με τα θεσμικά καθήκοντά του, ακόμη κι αν ο ίδιος έχει διαφορετική άποψη είναι υποχρεωμένος να υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, εφόσον αυτές δεν έρχονται σε αντίθεση με το νομοθετικό πλαίσιο. Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να συνεργάζεται και να ασκεί εξουσία από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων.

5 Δεν υπάρχει σύνδεση των ηγετικών ικανοτήτων με τα κριτήρια επιλογής για τις θέσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων. Αυτή η επιλογή των διευθυντών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κεντρική εξουσία, δε συνδέεται με την κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης ούτε με την ύπαρξη και καλλιέργεια ηγετικών στοιχείων.

6. Δεν δίνεται στο διευθυντή σχεδόν καμία δύναμη για λήψη στρατηγικών αποφάσεων λόγω της τοποθέτησής του στη βάση της πυραμίδας εξουσίας στη ιεραρχία της εξουσίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

7. Βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως η τόλμη στις αλλαγές, η πρωτοπορία περιορίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της διοίκησης, μιας και η χάραξη της πολιτικής διαμορφώνεται ολοκληρωτικά από την κεντρική εξουσία. Επίσης, η ανάγκη για επιτυχία, ανέλιξη και υψηλά επιτεύγματα δύσκολα μπορεί να ικανοποιηθούν μέσα από τη θέση αυτή.

8. Η εξέλιξη σε Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Περιφερειακό Διευθυντή εξαρτάται από πολιτικά κριτήρια και όχι από διευθυντικά επιτεύγματα.

Συνοψίζοντας, υποστηρίζουμε πως η ασάφεια των στόχων, η αόριστη οργανωσιακή κουλτούρα, η ανεπάρκεια και η δυσκαμψία των περιθωρίων δράσης, των κινήτρων και των ανταμοιβών και η ελλιπής υποστήριξη του διευθυντή λειτουργούν αποθαρρυντικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών και περιστελλουν την επιρροή του. Ο διευθυντής στις συνθήκες αυτές, δεν υποκινείται επαρκώς και δε διευκολύνεται ώστε να υιοθετήσει ηγετική συμπεριφορά και να δρα αποτελεσματικά ως αποφασίζοντας, εμπνευστής και φορέας αλλαγής. Εγκλωβίζεται συχνά μέσα στον κλοιό της γραφειοκρατίας και στις διεκπεραιωτικές λεπτομέρειες της σχολικής λειτουργίας. Συμπεραίνουμε ότι στο υπάρχον πλαίσιο δεν προσφέρονται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του και η σημασία που δίνεται στην έννοια της ηγεσίας είναι ασθενής (Καραγιάννης, 2014: 113-116).

Για το ξεπέρασμα αυτής της κατάστασης απαιτείται η πλήρης θεωρητική κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και η σαφής

αντίληψη του ουσιαστικού ρόλου τους ως παραγόντων πρωτοβουλίας, ανάπτυξης και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (Κατσαρός, 2008: 79-80). Θέμα το οποίο αναπτύσσουμε στο επόμενο υποκεφάλαιο.

#### **4.11 Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Για να μπορεί ένας διευθυντής να ασκήσει αποτελεσματική διοίκηση, πρέπει πρώτα να επιμορφωθεί σε θέματα μάλιστα. Μόνο με τον τρόπο αυτό θα ασκήσει υπεύθυνα και αποδοτικά το έργο του, επιδιώκοντας να εκπληρώσει τους στόχους και τους σκοπούς του συγκεκριμένου αυτού έργου. Κατέχοντας τις μεθόδους αυτές του μάλιστα, θα μπορεί σε κάθε περίπτωση να βρίσκεται στην πλεονεκτική θέση (Σαΐτης, 2005: 101-102):

- Να γνωρίζει τις μεθόδους του σχεδιασμού – προγραμματισμού και να καθορίζει αντικειμενικούς σκοπούς.
- Να μπορεί να χειρίζεται ορθολογικά τη χρήση του διαθέσιμου χρόνου του στα προβλήματα του σχολείου και στην επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης.
- Να αναπτύσσει τον αναγκαίο βαθμό συνεργασίας με τους συναδέλφους του για τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο.

Τα παραπάνω στοιχεία κρίνονται αναγκαία αφού το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός στον οποίο όλα τα μέλη επιτελούν το δικό τους έργο, συλλειτουργούν και συνεργάζονται με σκοπό η σχολική μονάδα να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά και εποικοδομητικά.

Στο πλαίσιο της επιτυχούς αντιμετώπισης των σύγχρονων προκλήσεων στην εκπαίδευση, απαιτείται ένας αποτελεσματικός διευθυντής, ο οποίος να προωθεί αξίες, στόχους και πολιτικές, προκειμένου να διαμορφώνει τις ποικίλες κατευθύνσεις ευελιξίας, ανταγωνιστικότητας, αποτελεσματικότητας και ποιοτικού εκσυγχρονισμού της (Κουτούζης, 2012· Morgan, 1996). Οι ικανότητες/δεξιότητες που απαιτείται να έχει ο σύγχρονος διευθυντής κατά την ανάληψη των καθηκόντων του, δεν είναι έμφυτες, αλλά μπορούν να διδαχθούν (Bush & Jackson, 2002), προκειμένου να βελτιωθεί, ενθαρρυνθεί και εμπνευστεί στο εκπαιδευτικό του έργο (Κουτούζης, 1999). Οι αυξημένες και εξειδικευμένες επιμορφωτικές ανάγκες του σύγχρονου διευθυντή απαιτούν διερεύνηση (Βεργίδης, 1999· Courau, 2000· Rogers, 1999) κατάλληλο σχεδιασμό και δημιουργία προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης, που αφενός θα ικανοποιούν τις επιμορφωτικές ανάγκες και

αφετέρου θα οδηγούν στην αποτελεσματικότητα του κληθέντος εκπαιδευτικού έργου (Κόκκος, 2003· Κωστίκα, 2004).

Η διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, αλλά και του διοικητικού/εκπαιδευτικού έργου δεν είναι εύκολη υπόθεση (Σαΐτης, 2005). Κλειδί για τον έλεγχο τους είναι η κατάλληλη επιμόρφωση. Η έλλειψη ενιαίας/ολιστικής σύλληψης και η μη διερεύνηση των διευθυντικών αναγκών (Ανδρέου, 2005· Κατσουλάκης, 1999· Σαΐτης, 1990), οδηγούν στην άσκηση του διευθυντικού έργου, με περιορισμένο εμπειρικό και συχνά υποκειμενικό και ερασιτεχνικό τρόπο (Ανδρέου, 1999· Λεμονή & Κολεζάκης, 2013· Παπακωνσταντίνου, 1982). Οι περιορισμένες ή ανεπαρκείς διευθυντικές δεξιότητες, η ελλιπής προετοιμασία από το πανεπιστήμιο (Bezzina, 2006) και οι επαγγελματικές δυσκολίες/προβλήματα κατά την ανάληψη των καθηκόντων (Αθανασούλα-Ρέππα & Λαζαρίδου, 2008) δημιουργούν αλληλοσυγκρουόμενα συναισθήματα, άγνοια, άγχος/ανησυχίες, αμφιβολίες εξισορρόπησης καριέρας και προσωπικής ζωής (Vandiver, 2002) και περιχαράκωση/απομόνωση, παρά επαγγελματική/οργανωσιακή κοινωνικοποίηση/εξοικείωση με την υπάρχουσα κουλτούρα, με αποτέλεσμα ανεπάρκεια στην αντιμετώπιση διευθυντικών ζητημάτων, στη λήψη αποφάσεων και εν τέλει, στην αποτελεσματική διαχείριση του οργανισμού (Κουτσουλάκης, 1999).

Ο διευθυντής έχει ανάγκη από συνδρομή και υποστήριξη, προκειμένου να μεγιστοποιήσει το αίσθημα επιτυχίας και σιγουριάς στις δυνατότητές του, έχει ανάγκη από επαγγελματική κοινωνικοποίηση, προοδευτική ανανέωση και επιμόρφωση με σκοπό την κάλυψη ευρύτερων αναγκών και βελτίωση προσωπικών δεξιοτήτων (Κατσουλάκης, 1999· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η αποτελεσματική λειτουργία της νέας διεύθυνσης και η διαχείριση των τομέων των καθηκόντων της, προκειμένου να ανταποκριθεί στη συνθετότητα του ρόλου της, απαιτεί αυξημένα προσόντα, γνώσεις και ικανότητες (Deam, 1995· Δημητρακόπουλος, 1998). Η διοίκηση του σχολείου απαιτεί στρατηγική, πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση, ηγετικές ικανότητες/δεξιότητες (leader) και γνώσεις (Hoyle, 1986· Μπάκας, 2007· Παπαγεωργίου, 2002· Σαΐτης, 2008). Ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να απεμπλακεί από το γραφειοκρατικό του ρόλο και να εκπαιδευτεί ως επαγγελματίας (manager), με πρακτικές γνώσεις διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (team builder) κατά τα διεθνή πρότυπα (Ανδρέου, 1999· Eurydice, 1995).

Ως κυρίαρχο στοιχείο στην λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού, ο διευθυντής (Μαραθεύτης, 1981:45-50) προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά είναι απαραίτητο

να διαθέτει επιστημονικές γνώσεις, ικανότητες και εμπειρία, επικοινωνιακές ικανότητες και να επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη με διαρκή και πολύπλευρη επιμόρφωση (Γεωργίου, και συν., 2005).

Σε έρευνα των Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη που έγινε το 1997-8 σε διευθυντές και δασκάλους, η αδυναμία των πρώτων να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα καθήκοντά τους ερμηνεύεται εκτός άλλων και από την έλλειψη βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των διευθυντών σε διοικητικά θέματα (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005:65), το 88-90% των διευθυντών δεν έχουν ούτε τη στοιχειώδη κατάρτιση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Ένας σημαντικός λόγος για αυτή την έλλειψη προσόντων είναι ο τρόπος επιλογής των διευθυντών, όπου οι ακαδημαϊκές γνώσεις τους απαξιώνονται, η εξειδίκευσή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης δε λαμβάνεται υπόψη, ενώ υπερτονίζονται τα χρόνια υπηρεσίας (Ν. 3467/2007), (Δαράκη, 2007:67). Παρά την τάση που επικρατεί στην αξιολόγηση των προσόντων τους, ομάδες στελεχών της εκπαίδευσης γνωρίζοντας την αδυναμία τους στον τομέα της κατάρτισής τους, έχουν υπογραμμίσει την αναγκαιότητα οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων διατυπώνοντας συγκεκριμένες προτάσεις για το χαρακτήρα, το περιεχόμενο και την καταλληλότητα των φορέων επιμόρφωσης (Κωστίκα, 2004:38).

Την τελευταία δεκαετία το ζήτημα της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική έρευνα. Σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης επικεντρώνονται σε επιμορφωτικές δράσεις που αφορούν την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 1999. Eurodice, 1995). Η συζήτηση που αφορά την κατάρτιση και επιμόρφωση των διευθυντών σχετίζεται με τα αιτήματα για διεύρυνση της «αυτονομίας» των σχολικών μονάδων, για διεύρυνση της «παιδαγωγικής ελευθερίας» των εκπαιδευτικών, για αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, για «αποτελεσματική» διοίκηση και υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού, για ευέλικτες μορφές διοίκησης και για το πέρασμα από τη γραφειοκρατία στο δημόσιο management, αλλά και με τον περιορισμό των διαθέσιμων πόρων (Ανδρέου, 2005:309).

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης όπως ήδη αναφέραμε άρχισε να θίγεται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, ενώ δεν υπήρξαν κατά το παρελθόν συγκροτημένα και ειδικά προγράμματα που αφορούσαν τα στελέχη της εκπαίδευσης σε επίπεδο περιφερειακό, Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ή σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η έλλειψη συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, οδηγεί

στην άσκηση του έργου τους, με «εμπειρικό» και πολλές φορές «ερασιτεχνικό» ή και «υποκειμενικό» τρόπο (Ανδρέου, 1999).

Στη δεκαετία του '90 οι επιμορφωτικές προσπάθειες έμειναν μόνο σε προτάσεις της επιτροπής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συγκροτήθηκε από το ΥΠΕΠΘ για εισαγωγή ταχύρρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων στα ΠΕΚ για τα στελέχη της εκπαίδευσης και της Ομάδας Εργασίας για τον επανακαθορισμό του ρόλου και των κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ. (Ανδρέου, 1998:92).

Τα τελευταία χρόνια οργανώθηκαν ταχύρρυθμα προγράμματα από τα ΠΕΚ. Επίσης στα πλαίσια του 3<sup>ου</sup> ΚΠΣ/2<sup>ου</sup> ΕΠΕΑΕΚ/Μέτρο 2.1/Ενέργεια 2.1.1., Πράξη: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης», εντάχθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν τους διευθυντές σχολικών μονάδων, όπου την επεξεργασία τους καθώς και τη διατύπωση προτάσεων την είχε αναλάβει ο ΟΕΠΕΚ (Ανδρέου, 2005:313).

Τέλος, τα προαιρετικά προγράμματα του ΠΙΝΕΠ καλύπτουν επίσης ένα ευρύ φάσμα θεμάτων όπως Δημόσιο Management, Ευρωπαϊκά και Διεθνή Θέματα, εκπαίδευση Διευθυντικών Στελεχών, Ξένες Γλώσσες, Πληροφορική κ.ά.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ**

Παρότι υπάρχει μεγάλο πλήθος ερευνών σχετικές με τον αποτελεσματικό διευθυντή, οι περισσότερες είναι προσανατολισμένες, κυρίως, στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων και όχι στον ρόλο και στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Συγκεκριμένα, στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, οι περισσότερες έρευνες για τον ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή σχολείου είναι ποσοτικές, με δείγμα της έρευνας, όχι μόνο διευθυντές σχολείων, αλλά και εκπαιδευτικούς και σε κάποιες περιπτώσεις υποδιευθυντές, Σχολικούς Συμβούλους και Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σε πρόσφατη ποσοτική έρευνα, η Γεράκη (2013) διερεύνησε τη συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε επιμέρους μεταβλητές που προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα, και συγκεκριμένα ρόλους, δεξιότητες και προσδοκίες. Από την έρευνά της, με δείγμα διευθυντές σχολείων, προέκυψε πως οι Διευθυντές αντιλαμβάνονται τέσσερις ρόλους, αυτόν του διοικητικού - εκπρόσωπου, του διοικητικού - διοργανωτή, του διεκπεραιωτή - κατανομέα πόρων και του διευθυντικού - ηγετικού. Προτάσσουν αυτόν του διοικητικού - εκπροσώπου, ενώ αντιλαμβάνονται πως επιτελούν λιγότερο τον ρόλο του διεκπεραιωτή - κατανομέα πόρων. Επίσης, κάνουν χρήση περισσότερο των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και λιγότερο των τεχνικών. Αυτό που τους παρακινεί περισσότερο είναι το προσωπικό όραμα και λιγότερο οι προσδοκίες που αφορούν τη σταδιοδρομία.

Ο Στιβακτάκης (2006) μελέτησε συγκριτικά τις απόψεις διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το έργο και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, καθώς και την αξιολόγηση και τα κριτήρια επιλογής τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνάς του, οι διευθυντές ιεραρχούν ως ιδιαίτερα σημαντικό το έργο της δημιουργίας και διατήρησης θετικού κλίματος συνεργασίας με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τη διασφάλιση της ασφάλειας των μαθητών. Έπεται η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών και η αντιμετώπιση προβληματικών παιδαγωγικών καταστάσεων. Παράλληλα, οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει να είναι δημοκρατικοί, εργατικοί, καθώς και παιδαγωγικά και διοικητικά καταρτισμένοι.

Η ποσοτική έρευνα της Στραβάκου (2003) μέσω ερωτηματολογίων και δείγματος με εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,

κατέδειξε πως οι διευθυντές δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην επικοινωνία και τη συνεργασία, περισσότερο όμως με τον Σύλλογο Διδασκόντων, και λιγότερο με τους μαθητές, τους γονείς και τους Σχολικούς Συμβούλους. Ωστόσο, δεν παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες στη διδασκαλία των μαθημάτων τους και δε διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Δεν πραγματοποιούν επισκέψεις σε κοινωφελείς χώρους και δε διοργανώνουν πολιτιστικές επισκέψεις. Τέλος, αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα των Νέων Τεχνολογιών στην αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας.

Η Μυλωνά (2005), προσπαθώντας να αποτιμήσει ποσοτικά την αποτελεσματικότητα των διευθυντών σχολείων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με βάση επτά παράγοντες αποτελεσματικότητας, όπως αυτοί παρατίθενται από τον Πασιαρδή (2001), κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι διευθυντές συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, εφόσον σε όλους τους παράγοντες αποτελεσματικότητας η βαθμολογία κυμαινόταν από 3 και πάνω στην πεντάβαθμη κλίμακα. Επισημαίνει, βέβαια, πως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών, με τους πρώτους να δίνουν υψηλότερη βαθμολογία στους περισσότερους παράγοντες.

Τέλος, η Παπαναούμ (1995) σε έρευνά της μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο περιείχε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, και απευθυνόταν σε διευθυντές/ντριες σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπίστωσε και αυτή, όπως και οι προηγούμενοι ερευνητές, πως οι περισσότεροι διευθυντές δίνουν βαρύτητα στον διαχειριστικό και διαπροσωπικό ρόλο, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί. Παράλληλα, αναγνωρίζουν πως στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος οι αρμοδιότητές τους είναι περιορισμένες και τα περιθώρια λήψης αποφάσεων ελάχιστα. Οι περισσότεροι ζητούν αποδέσμευση από τη γραφειοκρατία, ενώ λιγότεροι είναι εκείνοι που προτείνουν την αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο κάθε σχολικής μονάδας.

Σε διεθνές επίπεδο, οι μέθοδοι που ακολουθούνται για το υπό εξέταση θέμα είναι κυρίως ποιοτικές, και σε κάποιες περιπτώσεις ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Αρκετές έρευνες, κυρίως όσες εντάσσονται στο ερευνητικό πρόγραμμα ISSPP, που ξεκίνησε το 2001 από το Πανεπιστήμιο του Nottingham με τη συμμετοχή 25 χωρών, αφορούν μελέτες περίπτωσης επιτυχημένων διευθυντών σε σχολεία με διαφορετικά χαρακτηριστικά (μέγεθος, γεωγραφική περιοχή, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο), σύμφωνα με στοιχεία Σχολικών Συμβούλων και Επιθεωρητών Εκπαίδευσης, που αποδεικνύουν την επιτυχημένη πορεία του σχολείου κατά τη διάρκεια άσκησης ηγεσίας τους (The University of

Nottingham, 2015). Οι Johnson, Moller, Jacobson, & Wong (2008) σε άρθρο τους παρουσίασαν τα συμπεράσματα από τις πρώτες χώρες (Αγγλία, Κίνα, Η.Π.Α., Αυστραλία, Νορβηγία, Σουηδία, Δανία) που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Σύμφωνα με αυτά, οι περισσότεροι διευθυντές δίνουν έμφαση στις επιδόσεις των μαθητών, θέτουν στόχους, έχουν όραμα για το σχολείο, αναπτύσσουν το προσωπικό τους, εργάζονται ομαδικά και αξιοποιούν την τοπική κοινωνία προς επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει.

Οι Day & Gurr (2014) λαμβάνοντας υπόψη τους και νεότερες έρευνες στο πλαίσιο του προγράμματος ISSPP ανέφεραν, επιπλέον, και άλλες σημαντικές πρακτικές των αποτελεσματικών διευθυντών, όπως τη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων, τη διατύπωση βασικών ηθικών αξιών που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία του σχολείου, τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, τη συνεχή και ενεργή παρουσία του διευθυντή σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, τη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή. Κυρίως, όμως, τονίζουν, ως ιδιαίτερα καθοριστική για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, τη δημιουργία αισθήματος ενότητας, ομαδικότητας και συνασπισμού μεταξύ των μελών του σχολείου. Για τον λόγο αυτό, οι διευθυντές πρέπει να προάγουν την ισότητα και το ενδιαφέρον και ταυτόχρονα να θέτουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Ενταγμένη στο πρόγραμμα ISSPP είναι η έρευνα του Πασιαρδή (2012), στην οποία κάνουμε αναφορά λόγω των κοινών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου και της Ελλάδας, όσον αφορά τον συγκεντρωτικό τους χαρακτήρα. Αναλυτικότερα, μέσα από τη σύγκριση έξι μελετών περίπτωσης, χρησιμοποιώντας πρωτόκολλα συνεντεύξεων που απευθύνονταν σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές Γυμνασίων, ο Πασιαρδής καταλήγει πως υπάρχουν παρόμοια πρότυπα στρατηγικών άσκησης ηγεσίας, τα οποία οι Διευθυντές αξιοποιούν για να ασκούν επιτυχημένη σχολική ηγεσία. Τα πρότυπα αυτά κατηγοριοποιούνται σε τέσσερα πλαίσια, τα οποία είναι η δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας, το καλό σχολικό κλίμα και η κουλτούρα συνεργασίας με τους εσωτερικά εμπλεκόμενους φορείς, η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας και επικοινωνίας με εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς και τέλος το όραμα και το προσωπικό σύστημα αξιών των διευθυντών. Σε παρόμοια συμπεράσματα είχε καταλήξει ο Πασιαρδής (1998) και σε παλαιότερη ποιοτική έρευνά του σχετικά με τον αποτελεσματικό διευθυντή σχολείου.

Οι Reeves et al. (1998) διερεύνησαν τον ρόλο του αποτελεσματικού Διευθυντή μέσα από μια έρευνα που συνδύαζε τις συνεντεύξεις και τη μελέτη δεδομένων που προέκυψαν από ημερολόγια των διευθυντών διαφόρων χωρών. Το συμπέρασμα ήταν πως οι απόψεις τους



περί αποτελεσματικότητας διαφοροποιούνται, όχι μόνο λόγω των προσωπικών τους χαρακτηριστικών, αλλά και λόγω του φύλου, της εθνικότητας και του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας στην οποία υπηρετούν.

Σύμφωνα με μία άλλη ερευνητική τάση, που υιοθετείται από αρκετούς ερευνητές, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή προσδιορίζεται σε σχέση με το μοντέλο ηγεσίας που αυτός υιοθετεί. Συγκεκριμένα, μέσα από ποσοτικές έρευνες αποδείχτηκε η θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα. Πιο αναλυτικά, αναφέρουμε την έρευνα των Leithwood & Jantzi (1999), που απέδειξε την ισχυρή επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις οργανωτικές συνθήκες του σχολείου και ταυτόχρονα τη μέτρια, αλλά σημαντική επίδρασή της στο αίσθημα δέσμευσης των μαθητών με το σχολείο. Επίσης, οι Geijsel et al. (2003), σε ποσοτική έρευνά τους, επισημαίνουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τη δέσμευση και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την αναμόρφωση του σχολείου. Επιπλέον, σε άλλη ποσοτική έρευνα που διεξήχθη στην Αμερική, οι Valentine & Prater (2011) τόνισαν τη συμβολή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, έναντι της διοικητικής και της εκπαιδευτικής, στην επίδοση των μαθητών. Τέλος, η ποσοτική έρευνα των Mulford & Silins (2003) τους οδήγησε στο συμπέρασμα πως οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη διοίκηση με θετικές συνέπειες στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, τονίζοντας τη σημασία του συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας στην αποτελεσματική διεύθυνση σχολείου.

Ακόμη, αρκετοί ερευνητές μελετούν τον ρόλο, τις ενέργειες και τις στρατηγικές των αποτελεσματικών διευθυντών σε συνάρτηση με τις μαθησιακές επιδόσεις, αξιοποιώντας κυρίως ποσοτικά, αλλά και ένα συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας έρευνας αποτελεί η τριετής εθνική αγγλική έρευνα IMPACT (The Impact of Leadership on Pupil Outcomes) (Day et al., 2011), που μέσω συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων ανέδειξε την έμμεση σχέση ανάμεσα στο έργο των αποτελεσματικών διευθυντών και στις αλλαγές που επιφέρουν στο σχολείο, στις μαθησιακές διαδικασίες και εν γένει στη δημιουργία συνθηκών για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σε σχετικά παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν οι Kythreotis, Pashiardis, & Kyriakides (2010), οι οποίοι αναγνώρισαν την άμεση επίδραση της ηγεσίας του διευθυντή στους μαθητές σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου, σε αντίθεση με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν την έμμεση επίδραση της. Τέλος, οι Marzano et al. (2005) διενεργώντας ανασκόπηση 69 ερευνών σχετικών με το θέμα, που δημοσιεύτηκαν τα τελευταία 35 χρόνια, συμφωνούν με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών ως προς

τη θετική συσχέτιση συγκεκριμένων ενεργειών και στρατηγικών των αποτελεσματικών διευθυντών με τις υψηλές μαθησιακές επιδόσεις.

Κλείνοντας, και έπειτα από τη συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι σαφές πως ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον και έχει διερευνηθεί σε συνάρτηση με διάφορες μεταβλητές. Στο σημείο αυτό της παρούσας μελέτης θέλουμε να επισημάνουμε τη διαφορά, όσον αφορά τη μέθοδο έρευνας που επιλέγεται από τους ερευνητές. Έτσι, ενώ στην Ελλάδα οι έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα είναι ποσοτικές, σε διεθνές επίπεδο υπερισχύουν οι ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Για τον λόγο αυτό, οι έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας περιορίζονται στην ποσοτική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας και αναδεικνύουν κυρίως τα αδύνατα σημεία των διευθυντών χωρίς να εστιάζουν στη διερεύνηση στάσεων, απόψεων, αντιλήψεων και ποιοτικών χαρακτηριστικών των διευθυντών.

Στις έρευνες που αναφερθήκαμε οι ερευνητές καταλήγουν σε συμπεράσματα που δεν αποκλίνουν πολύ μεταξύ τους. Όλοι συμφωνούν στον πολυδιάστατο ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή και καταλήγουν σε κοινά χαρακτηριστικά και ενέργειές τους, αναγνωρίζοντας πως το συγκεκριμένο, δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας τους, επηρεάζει τον τρόπο δράσης τους. Όσον αφορά την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας, οι αποτελεσματικοί διευθυντές οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Το στοιχείο που τονίζεται σε έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας είναι πως ο ρόλος του Διευθυντή σχολείου είναι περιορισμένος λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και αυτός ταυτίζεται με αυτόν του διεκπεραιωτή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 6.1 Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή είχε ως αντικείμενο μελέτης τον αποτελεσματικό διευθυντή σχολικής μονάδας όπως αυτός παρουσιάζεται στην βιβλιογραφία. Από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι: ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός έργου που δεν εξαντλείται στη διεκπεραίωση διοικητικών εντολών. Αντιθέτως, οφείλει να λειτουργεί πέρα από γραφειοκρατικού τύπου αντιλήψεις, με σκοπό την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Διαπιστώσαμε, πως ο αποτελεσματικός διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία της, τόσο γιατί στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα παρουσιάζεται πλήθος προβλημάτων παιδαγωγικής και διοικητικής φύσης, τα οποία χρειάζονται αποτελεσματική διαχείριση, όσο και γιατί η ευημερία και η αποτελεσματικότητα κάθε σχολικής μονάδας αποτελεί ζητούμενο.

Παρόλα αυτά, αν και δεν μπορεί να δοθεί μία μόνο απάντηση στο ερώτημα τι είναι το αποτελεσματικό σχολείο, εντούτοις πορίσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου συνίσταται σε ένα συνδυασμό παραγόντων που αλληλοσυμπληρώνονται και μπορούν να προσδώσουν το χαρακτηρισμό «αποτελεσματικό».

Ωστόσο, η συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι καθοριστική, καθώς από αυτόν εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό οι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, όπως το όραμα και η μετάδοσή του στα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας, η παρώθηση των εκπαιδευτικών για μεγιστοποίηση των στόχων τους, το σχολικό κλίμα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία με τους γονείς.

Επομένως, ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή είναι πολύπλευρος, σύνθετος, απαιτητικός και σε καμία περίπτωση δεν εξαντλείται μόνο στον διοικητικό, διεκπεραιωτικό τομέα. Πιο αναλυτικά, οι σημαντικότεροι ρόλοι που καλείται να αναλάβει είναι :

- *Πάροχος υλικού:* παρέχει στους εκπαιδευτικούς διδακτικό υλικό, βιβλία, επιστημονικά άρθρα, απαραίτητα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την επιτυχή διδασκαλία.
- *Ειδικός διδακτικής:* διερευνά και μελετά τις πιο κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και τις μοιράζεται με τους συναδέλφους του. Επιπλέον, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία, αλλά και τη διατήρηση των συνθηκών εκείνων που συμβάλλουν στη μάθηση

- *Ειδικός αναλυτικού προγράμματος:* είναι γνώστης του αναλυτικού προγράμματος και του τρόπου που μπορεί να αξιοποιηθεί στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και στην αξιολόγηση και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη σωστή εφαρμογή του.
- *Διευκολυντής μάθησης:* δημιουργεί ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για το προσωπικό.
- *Μέντορας:* Συμβουλεύει τους νέους συναδέλφους σε θέματα διδακτικής, νέων μεθόδων διδασκαλίας, αναλυτικού προγράμματος και πολιτικής του σχολείου και τους βοηθά να εγκλιματιστούν σε αυτό.
- *Υποκινητής:* παρακινεί και εμπνέει τους συναδέλφους του στην αποτελεσματική υλοποίηση του έργου τους και στην εφαρμογή καινοτομιών.
- *Εκπρόσωπος του σχολείου:* συνεργάζεται με τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης, τους γονείς των μαθητών, τον Δήμο και τους λοιπούς κοινωνικούς φορείς, όπως πολιτιστικούς και αθλητικούς συλλόγους.
- *Αξιολογητής:* παρακολουθεί και αξιολογεί τις πρακτικές του σχολείου στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών.
- *Καταλύτης αλλαγής:* οι αποτελεσματικός διευθυντής επεμβαίνει στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπει τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές.
- *Διά βίου μαθητής:* πιστεύει στη συνεχή βελτίωση μέσω της μάθησης και αξιοποιεί όσα μαθαίνει για την επιτυχία των μαθητών.
- *Διαμορφωτής σχολικού κλίματος:* επιδεικνύει γνήσιο ενδιαφέρον για προσωπικά θέματα, τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει τη δημιουργία επικοινωνιακών σχέσεων.

Επί πλέον, ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει απαραίτητες δεξιότητες, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η επίλυση συγκρούσεων. Επιπρόσθετα, η ψυχραιμία κατά την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, η αισιοδοξία, η φιλική προσέγγιση των συναδέλφων και η δημιουργία επικοινωνιακών σχέσεων καθορίζουν εξίσου την αποτελεσματικότητα άσκησης του πολύπλευρου ρόλου του.

Ο διευθυντής, ως η κύρια πηγή ηγεσίας στο σχολείο του, καθώς ασκεί επίδραση στους εκπαιδευτικούς και στις επιδόσεις των μαθητών, οφείλει για να είναι αποτελεσματικός να χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό ηγετικών στρατηγικών. Αναδεικνύεται πως δεν υπάρχει ένα μόνο στιλ ηγεσίας που αποτελεί πανάκεια αλλά ο διευθυντής οφείλει να επιλέγει το καταλληλότερο μίγμα ηγετικών τύπων και πρακτικών που θα συμβάλλουν στην

αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη του τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, το προσωπικό, τους μαθητές, αλλά και τη δική του εμπειρία.

Ωστόσο, στη χώρα μας ο ρόλος του είναι στενά συνυφασμένος με την έννοια της διοίκησης και τον διεκπεραιωτικό χαρακτήρα αυτής και λιγότερο με την έννοια της ηγεσίας. Αυτό δεν οφείλεται μόνο στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, αλλά και στην έλλειψη των απαραίτητων δεξιοτήτων και γνώσεων εκ μέρους του.

## **6.2 Προτάσεις**

Οι αρμόδιοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας προκειμένου να συμπαρασταθούν ικανοποιητικά και αποτελεσματικά στον πολύπλευρο και δύσκολο ρόλο που έχει να επιτελέσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προκειμένου να ανταποκριθεί στην αποστολή του σχολείου θα πρέπει να λάβουν υπόψη τα εξής:

1. Κατ' αρχήν, πρέπει να θεσπιστούν αντικειμενικά κριτήρια και διαδικασίες αποδεκτές από τον κλάδο των εκπαιδευτικών για την επιλογή των διευθυντών. Το σύστημα επιλογής πρέπει να είναι αξιοκρατικό και διαχρονικό, να μην αλλάζει δηλαδή κάθε φορά που αλλάζει η κυβέρνηση. Επίσης, η συστηματική εκπαίδευση των διευθυντών, η προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης, τα ισχυρά κίνητρα και η συνεχής υποστήριξή τους μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητά τους.
2. Να αναπτύξουν επιμορφωτικές διαδικασίες για τους διευθυντές πάνω σε θέματα ηγεσίας, εστιάζοντας στην εφαρμογή των κατάλληλων συμπεριφορών, στάσεων και πρακτικών που συνδέονται με την προώθηση των αλλαγών στη σχολική μονάδα, όπως του μετασχηματιστικού και επιμεριστικού ηγετικού τύπου αλλά και άλλων ηγετικών τύπων και πρακτικών που θα προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες, ανάγκες, δομές, οργάνωση και σύνθεση του εκάστοτε σχολικού οργανισμού, του οποίου προΐστανται.
3. Να περιορίσουν τη γραφειοκρατία που επιβαρύνει τον ήδη πολυσχιδή ρόλο του διευθυντή ενισχύοντας ταυτόχρονα τις υποδομές .

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. Βιβλιογραφία στα Ελληνικά

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990). Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001). Κατάρτιση και Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.
- Αναγνωστοπούλου Μ., (2001), Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό Διευθυντή, Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 61-62, σελ. 252-262.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών: Τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση. Τόμος ΙΕ, τ. 57, Χειμώνας 2010. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (σ. 5-30).
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2014). Έννοια αποτελεσματικού σχολείου. Θεωρία και έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά μαθήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Σχολή Επιστημών της 269 Αγωγής/Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 23/05/2017 από: <https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=287>
- Ανδρέου, Α. (1998). Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Βιβλιολογία
- Ανδρέου, Α. (1999). Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη
- Ανδρέου, Α. (2005). Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Μπαγάκη (επιμ.) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και Οργάνωση: Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Αθανασούλα Ρέππα κ.α. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τ. Β' (σ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αργυροπούλου, Ε. (2010). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), 7 ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Α' Τόμος (σσ. 553–565). Ρέθυμνο: Διάδραση.
- Αργυροπούλου, Ε. (2012). Η Οικονομική Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του Διευθυντή. Στο Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.) Εκπαιδευτική ηγεσία. Χαρτογραφώντας το πεδίο της

- ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική. (σσ. 229–244). Αθήνα: Ίων.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, Γ', σσ.11-61. Πάτρα: Ε.Α.Π
- Γεράκη, Α. (2013). Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Α.Π.Θ.: Θεσσαλονίκη.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής - ηγέτης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 10, σ. 121-129.
- Γεωργίου, Μ., Ηλιοφώτου-Μένον, Μ., Παπαγιάννη, Ο., Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., Στυλιανού, Α. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). Οι επαγγελματικές ανάγκες των διευθυντών σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας. Ανακτήθηκε στις 27/11/2010 από: <http://www.koedcy.org/imerida031205/anages.ppt>
- Γκότοβος, Α. (2002). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαράκη, Ε. (2007). Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Δημητρακόπουλος, Ε. (1998). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Πρώτο: Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1, (σ. 172-185). Ανακτήθηκε 01/02/2017 από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/>
- Ζάχαρης, Ε (1985), Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως. Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής, τ. 11, 41– 54. Ανακτήθηκε 07/12/2015 από: [http://www.elleda.gr/sites/default/files/4\\_ziaka\\_elleda\\_41-54.pdf](http://www.elleda.gr/sites/default/files/4_ziaka_elleda_41-54.pdf)
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου*, Παρουσία 1, 48-56.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου, Λευκωσία: αυτοέκδοση
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, σ. 137-156
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο: Καψάλης, Α. (Επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (σσ. 124-157). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Καλογιάννης, Δ., (2014). Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καραγιάννης, Α. (2014). Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Καρατσιά-Σταυλιώτη Ε. (1999): Σχολική αποτελεσματικότητα, μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση, στο: Μέντορας, τχ1, σελ.49-75.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (2014). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Προγραμματισμός και Αυτοαξιολόγηση. Στο: Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών. (σ.44-115). Ανακτήθηκε 17/11/2016 από: [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita\\_d/liakoroulou.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_d/liakoroulou.pdf)
- Καψάλης Α. (2005), «Χαρακτηριστικά του Καλού Σχολείου» στο Καψάλης Α. (επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κιρκιγιάννη, Φ.Π. (2011). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. Τα εκπαιδευτικά, τ. 99-100, 96-123. Ανακτήθηκε στις 23/02/2016. [http://www.taekpraideutika.gr/ekp\\_99-100/09.pdf](http://www.taekpraideutika.gr/ekp_99-100/09.pdf)
- Κόκκος Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπνευστή στο Δ. Βεργίδη (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτικών, σσ.195-223. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούλα, Β. (2011) Διαπροσωπικές σχέσεις Διευθυντή και Εκπαιδευτικών και Θεωρίες Διοίκησης, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, τόμος Α' (σσ. 26-28). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.



- Κουτούζης, Μ. (2011). Από το Επιστημονικό Μάνατζμεντ στην Κοινωνική Δικαιοσύνη. Στο Ηγεσία και Σχολική αποτελεσματικότητα: μύθοι και πραγματικότητες. Περιλήψεις επιμορφωτικού σεμιναρίου. Αθήνα, 4 & 12 Μαΐου 2011. Ανακτήθηκε 19/03/2017 από: [www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/dyasi4/perilipseis%20seminariou%20ath.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dyasi4/perilipseis%20seminariou%20ath.pdf)
- Κουτούζης, Μ. (2011). Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα: Η Ελληνική πραγματικότητα. Στο Ηγεσία και Σχολική αποτελεσματικότητα: μύθοι και πραγματικότητες. Περιλήψεις επιμορφωτικού σεμιναρίου. Αθήνα, 4 & 12 Μαΐου 2011. Ανακτήθηκε 19/03/2017 από: [www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/dyasi4/perilipseis%20seminariou%20ath.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dyasi4/perilipseis%20seminariou%20ath.pdf)
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π. Παπαδιαμαντάκη & Δ. Καρακατσάνη, (Επιμ.), Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κρίβας, Σ. (2002). Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή: σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2016). Η Παιδαγωγική και Κοινωνική Αποστολή του Σχολείου από την οπτική του «Προσδοκώ», του «Είναι» και του «Θέλω». Ανακτήθηκε 03/05/2016 από: <https://www.alfavita.gr/apopsin/i-paidagogiki-kai-koinonikiapostoli-toy-sholeiyou-apo-tin-optiki-toy-prosdoko-toy-einai-kai>
- Κωστίκα, Ι. (2004). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Λαΐνας, Α. (2004) «Το Έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η συμβολή του στην Αποτελεσματικότητα του Σχολείου», Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, 17, σ 151-179.
- Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Στο Εκπαιδευτικός Κύκλος, 1, (3), σ.165-184.
- Μαραθεύτης, Μ. (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. Νέα Παιδεία, τ. 16. σ. 45-50.
- Μάρδας, Γ. & Βαλκάνος, Ε. (2002). Οργάνωση, διοίκηση και οικονομία του συστήματος της διά βίου εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήση.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Μαυροσκούφης, Δ. (1992). Όψεις του ζητήματος της αξιολόγησης, της επιλογής και του ρόλου των διευθυντών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 64, 24-36
- Μελισσόπουλος, Σ. (2006). Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη
- Μετοχιανάκης, Η. (2000). Εισαγωγή στην παιδαγωγική Α΄. Έκδοση Δεύτερη. Ηράκλειο.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μιχόπουλος, Α., (2004), «Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτούργημα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία σήμερα και αύριο», στο συλλογικό, Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος, Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Μπάκας, Θ. (2007). Το Περιφερειακό Επίπεδο Διοίκησης της Εκπαίδευσης. ΑδυναμίεςΕλλείψεις-Προοπτικές. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2018 από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf>.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια Β. ( 2008). Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα: απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μουσίδου, Ε. (2012). Το εργασιακό Habitus των διευθυντών πολυθέσεων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πατρών: Δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε στις 07/12/2015.
- Νικολάου, Σ.– Μ. (2009). Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1997) Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων: Η Πρόκληση του 21ου Αιώνα στο Εργασιακό Περιβάλλον, Εκδόσεις Ανικούλα, Θεσσαλονίκη
- Ξουρίδας, Δ. (2016). Διερεύνηση πρακτικών διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 04/03/2017 από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9457/1/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%9E%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%99%CE%94%CE%91%CE%A3-136.pdf>

- Ξωχέλλης, Π. (1981). Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Έκδοση Β΄, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). Παιδαγωγική του Σχολείου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών). Ανακτήθηκε στις 11/12/2010 από: <http://www.epimorfosi.edu.gr>
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, (σ. 81-90). Ανακτήθηκε 23/11/2016 από: 275 <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teychos5/>
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003): Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος, Αθήνα, Σύγχρονη Εκδοτική
- Παπαγεωργίου, Η. (2002). Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού: Εγχειρίδιο για τη σωστή διοίκηση του σχολείου: Για διδάσκοντες-διευθυντές δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου. Αθήνα: Σαββάλας
- Παπαδάτου, Ε. (2013). Σχολική ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων. Βιβλιογραφική ανασκόπηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πτυχιακή εργασία. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.
- Παπαθωμάς, Ι. (2006). Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης. Πάτρα:ΕΑΠ
- Παπαϊωάννου, Α. (2009). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας. Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, (9), σσ. 46-54.
- Παπαναστασίου, Κ., (1996), Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Λευκωσία.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων (σ. 107-122). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής. Π. (1994). Αποτελεσματικός διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 20-21, 171-205

- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία. 2η έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός
- Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση. Διοικητική ενημέρωση, 22:55-60.
- Πυργιωτάκης Ι. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ράπτης, Π. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. Επιστημονικό Βήμα, 6, σ. 32-42.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (1990). Η συμβολή του Management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Νέα Παιδεία, τ. 54,70-93
- Σαΐτης, Χ.(2005). Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων. Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: από τη θεωρία στην πράξη. 3η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2007). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΥΠΕΠΘ.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση. Περίληψη Επιμορφωτικού Υλικού. ΕΚΠΑ-ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ., (2012), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. Τσιαμάση, Φ. Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-Ηγέτης ή Παραδοσιακός-Γραφειοκράτης; Νέα Παιδεία, τ. 83, 66-77
- Σιάπκα, Μ. (2011). Ο ρόλος του διευθυντή στο αποτελεσματικό σχολείο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ανακτήθηκε στις 14/01/2017.. [http://edu.per.uoi.gr/eeee/images/ergasies/siapka\\_kirios.pdf](http://edu.per.uoi.gr/eeee/images/ergasies/siapka_kirios.pdf)
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

- Στραβάκου, Π. (2003). Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα: απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.
- Τόζιου, Σ. (2012). Η συμβολή του διευθυντή/τριας σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διευθέτηση των συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: Η περίπτωση των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τριλλιανός, Α. (1987) *Η άσκηση της εξουσίας και ο διευθυντής του σχολείου*. Λόγος και Πράξη, τ.31, 27-37
- Τσιάκκρος, Α. (2012). Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντικών στελεχών πηγές που το προκαλούν και τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης. Αθήνα: Όμιλος Ιών
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομικά. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, τόμος Α' (σσ. 171-184). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, διατριβή επί διδακτορία
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Δάρδανος.
- Χριστοδούλου, Α. (2007). Η Διοίκηση της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: Αυτοαντίληψη ρόλου. Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής, της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

## **B. Βιβλιογραφία στα Ελληνικά από μετάφραση**

- Courau, S. (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Duverger, M. (1990). Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών (Ν. Παπαδόδημας, Μτφρ.) Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
- Everard, K. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Eurodice (1995). Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/του ΕΟΧ. Βρυξέλες
- Freire P. (2006), Δέκα Επιστολές προς Εκείνους που Τολμούν να Διδάσκουν, Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Goleman, D (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Ο νέος ηγέτης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Koontz, H. & O' Donnell, C. (1982). Οργάνωση και Διοίκηση: Μια συστηματική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Kotter, J.P. (2001). Ηγέτης στις αλλαγές (μτφρ. Α. Σοκοδήμος, επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Macbeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Verma, G.K. & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές (Ε. Γρίβα, Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Yukl, G. (2009). Η ηγεσία στους οργανισμούς. 6η έκδοση. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

### **Γ. Βιβλιογραφία στα αγγλικά**

- Andrews, R.L., & Soder, R. (1987). Principal Leadership and Student Achievement. *Educational Leadership*, 44, p. 9-11.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership*. 3rd Edition. New York, London: Free Press/Collier Macmillan.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. In *Journal of In-service Education*, Vol. 32, No 4, pp 411-430.
- Bezzina, C. (2008). Towards a learning community. The journey of a Maltese Catholic church school. *Management in Education*, 22(3), p. 22-27.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32. doi: 10.1108/09513541111100099
- Burns, J. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: concept and evidence*. London: National College for School Leadership.
- Carney M (2006) Understanding organizational culture: The key to successful middle manager strategic involvement in health care delivery? *J Nurs Manag* 2006, 14:23–33
- Cunningham W. and Cordeiro P (2006), *Educational Leadership: A Problem – Based Approach*, Boston: Pearson.
- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. *School Leadership and Management*, 21(1), 43-57.

- Cleveland H.,(1986), “The world we’re preparing our schoolchildren for,University published paper presented to the Study Commission on Global Education”
- Davis, A.(1989) *Effective Schools and Effective Teachers*. Boston: Allyn and Bacon
- Davis, S., Darling - Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: developing successful principals*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute (SELI). Retrieved on August 25, 2016 from <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/school-leadership-study-developing-successful-principals.pdf>
- Day, C. (2005). Principals who sustain success: making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 273-290. doi: 10.1080/13603120500330485
- Day, C. (2007). What Being a Successful Principal Really Means: An International Perspective. *Educational Leadership & Administration*, 19, p. 13-24.
- Day, C. & Gurr, D. (2014). *Leadership schools successfully*. In C. Day & D. Gurr (Eds.), *Leadership schools successfully. Stories from the field*, (pp. 1-5). London: Routledge.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Day, C., Leithwood, K., & Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership & Management*, 28(1), 83-96. doi: 10.1080/13632430701800102
- Day, C.,& Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Education Trust. Retrieved on August 25, 2016 from <http://eric.ed.gov/?id=ED546806>
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Qing, G., Brown, E., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Berkshire, GB: Open University Press.
- Dean J. (1995). *Managing the primary Schools*, London: Routledge.
- Drysdale, L. (2011) Evidence from the new cases in the international successful school principalship project (ISSPP). *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 444-455. doi: 10.1080/15700763.2011.610554
- Dubrin, A.G. (1988). *Leadership: Research findings, practice and skills* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company
- Everard K. and Morris G. (1996), *Effective School Management*, 3rd Edition, London: Paul Chapman.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: three keys to maximizing impact*. Somerset, US: Jossey-Bass.
- Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*, New York, McGraw-Hill
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers’ commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256. doi:10.1108/09578230310474403

- Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2011). *Psychology* (8th Ed.) New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Emotional intelligence: leadership competencies* Appendix B. In D. Goleman, R. Boyatzis and A. McKee, *The New leaders: transforming the art of leadership into the science of results* (pp. 253–256). London: Little Brown.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mullford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), p. 539- 551.
- Gurr, D., Drysdale, L., Swann, R., Doherty, J., Ford, P., & Goode, H. (2005). *The International Successful School Principalship Project (ISSPP): comparison across country case studies*. Paper presented at the Australian Council for Educational Leaders National Conference, Gold Coast. Retrieved on August 27, 2016 from [www.academia.edu](http://www.academia.edu)
- Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hallinger, P. & Huber, S. (2012). School Leadership that Makes a Difference: International Perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359- 367
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26. doi: 10.1080/13632430220143024a
- Harrison, C. & Killion, J. (2007). Teachers as leaders: ten roles for teachers leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77. Retrieved on June 27, 2016 from <http://www.ascd.org/publications/>
- Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson D. (1996). *Management of organizational behavior: utilizing human resources* (7th ed.). London: Prentice Hall.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: McGraw Hill.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder & Stoughton.
- Jencks, C. Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D. Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Johnson, C., Shearron, G. & Hensel, N. (1974). *A Meaning for Competency*. Georgia University, Athens. College of Education.
- Johnson, L., Moller, J., Jacobson, S., & Wong, K. (2008). Cross - national comparisons in the International Successful School Principalism Project (ISSPP). *Scandinavian Journal of Education Research*, 52(4), 407-422. doi: 10.1080/00313830802184582
- Kimbrough, R., Burkett, Ch. (1990) *The Principalship, Concepts and Practices*. Boston, London, Toronto



- Klar, H. & Brewer, C. (2013). Successful leadership in high-needs schools: an examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768-808. doi: 10.1177/0013161X13482577
- Kyriakides L. and Cambell R. (2003): Teacher evaluation in Cyprus: some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research, στο: *Journal of Personnel evaluation in education*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240. doi: 10.1108/09578231011027860
- Lawlor, H. & Sills, P. (1999). Successful Leadership - Evidence From Highly Effective Headteachers. *Improving Schools*, 2(2), p. 53-60.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful leadership. National College for School Leadership. Retrieved November 20, 2010 from <http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17387&filename=seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In Murphy and K.S. Louis (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp.45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. doi: 10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. doi:10.1108/09578230010320064
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. doi: 10.1080/15700760500244769
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University. Retrieved on June 25, 2016 from <http://olms.cte.jhu.edu>
- Levine, D.K., & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, Wise: Nat. Centre for Effective Schools Research and Development.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, US: ASCD.

- Menon - Eliophotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: the case of distributed and transformational leadership. Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Cyprus.
- Montana P. and Charnov B. (1993), *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches., & C. Morgan (Eds.), *Human Resource Management in Education* (p. 32-37). London: The Open University.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School improvement*, 2, 3, pp 213-229.
- Murphy, J. (1992). *Effective schools : Legacy and future directions*, London
- Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes - What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195. doi: 10.1080/03057640302041
- Naylor, J. (2004). *Management*. 2nd edition. Essex: Pearson Education.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. *Educational Management and Administration Society*, 26(2), 117-130. doi: 0263-211X(199804)26:2
- Penlington, C., Kington, A., & Day, C. (2008). Leadership in improving schools: a qualitative perspective. *School Leadership and Management*, 28(1), p. 65-82.
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452. Retrieved on June 25, 2016 from <http://www.jstor.org/stable/1001168>
- Reynolds, D., Hopkins, D. & Stoll, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58
- Reeves, J., Moos, L., & Forrest, J. (1998). The school leader's View. Στο J. MacBeath (Eds.), *Effective school leadership: responding to change* (pp. 32-59). London: Paul Chapman.
- Reid K., Bullock R. and Howarth S. (1988), *An Introduction to Primary School Organization*. London: Hodder and Stoughton.
- Riddell S. and Brown S. (1991): *School effectiveness: Establishing the link with research* στο: *School effectiveness research*, Management of educational resources unit, Edinburgh
- Scheerens J. and Bosker R. (1997): *The foundations of educational effectiveness*, Pergamon
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R., & Luyten-de Thouars, Y. (2007). *Review and meta - analyses of school and teaching effectiveness*. The Netherlands: University of Twente. Retrieved on July 25, 2016 from [https://www .utwente.nl](https://www.utwente.nl)
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Education Leadership*, 41(5), 6-13. Retrieved on July 20, 2016 from [http ://www .ascd.org](http://www .ascd.org)
- Sergiovanni, T. (1987). *The principalism: a reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2002). *Supervision: a Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.

- Sloman M. (2000), «Grasping the New Opportunities for Training», presentation at CIPD HRD Week conference.
- Southworth, G. (2008). Primary school leadership today and tomorrow. *School Leadership & Management*, 28(5), p. 413-434.
- Spillane, J, Camburn, E., Pustejovsky, J., Pareja A., & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 189-213. doi: 10.1108/09578230810863262
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2003). *It's all about learning and it's all about time*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Stoll, L., & Louis, K.S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depths and dilemmas*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Grrenwood, A., & Hawkey, K. (2006). *What is a professional learning community? A summary*. DfES-0187-2006. London: Department for Education and Skills.
- The University of Nottingham (2015). *International Successful School Principals Project (ISSPP): multi-perspective research on school principals*. [Brochure]. Nottingham: Author. Retrieved on August 30, 2016 from
- Roberts, S., & Pruitt, E. (2003). *Schools as professional learning communities*. London: Sage publications.
- Valentine, J. & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: high school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 1-26. doi: 10.1177/0192636511404062
- Vandiver, J.L. (2002). *An investigation into understanding how work requirements of principals affect their quality of life: A case study of five women principals in the Piedmont of North Carolina*. Ph.D. dissertation. University of North Carolina Greensboro.
- WERF G. (1997): *Differences in school and instruction characteristics between High- Average and Low effective schools στο: school effectiveness and school improvement*, vol 8 N° 4,430-448, Swets and Zeitlingre, Netherlands.
- West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: a study of successful practice. *School Leadership & Management*, 25(1), p. 77-93.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

## **Δ. Νόμοι -Υπουργικές Αποφάσεις**

Νόμος 309/1976 (ΦΕΚ 100, τ. Α, 30-4-1976), «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως».

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α, 30-9-1985), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Υ.Α. Φ. 353. 1/ 324 /105657/Δ 1, (Φ.Ε.Κ. 1340 τ. Β/16-10-2002), «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων»