



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

**«ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΜΟΝΑΔΑ ΚΑΙ ΟΙ ΡΟΛΟΙ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ»**

Μεταπτυχιακός φοιτητής: ΘΕΟΔΩΡΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ (ΑΜ: 494)

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

**Επιβλέπων: Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων
Μέλη: Κωνσταντίνου Χαραλαμπος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
Πορτελάνος Σταμάτης, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Ιωαννίνων**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2019

ΔΗΛΩΣΗ ΠΕΡΙ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Δηλώνω ότι είμαι ο συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, η οποία αποτελεί προϊόν προσωπικής μελέτης και εργασίας και δεν προέρχεται ούτε από αντιγραφή ούτε από ανάθεση σε τρίτους.

Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρονται με σαφήνεια στη βιβλιογραφία και στο κείμενο ενώ κάθε εξωτερική βοήθεια, αν υπήρξε, αναγνωρίζεται ρητά.

Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ονοματεπώνυμο: Αλέξανδρος Θεοδώρου

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	5
Abstract	6
Συντομογραφίες	7
Πρόλογος	8
Ευχαριστίες	10
Κατάλογος πινάκων	11

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
1.1	Η διατύπωση του προβλήματος	14
1.2	Η οριοθέτηση του προβλήματος	15
1.3	Τα κριτήρια επιλογής του θέματος	16
1.4	Ο σκοπός της έρευνας	17
1.5	Τα ερευνητικά ερωτήματα	18
1.6	Η αναγκαιότητα της έρευνας	18
1.7	Η σημαντικότητα της έρευνας	19
2	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	20
2.1	Ο ορισμός της έννοιας Εκπαιδευτική Διοίκηση	20
2.2	Η σημασία της έννοιας Εκπαιδευτική Διοίκηση	21
2.3	Η εννοιολογική αποσαφήνιση των ξενόγλωσσων όρων	22
2.4	Η ταύτιση των εννοιών Διοίκηση και Εκπαιδευτική Διοίκηση	23
2.5	Οι λειτουργίες της διοίκησης	24
2.5.1	Ο Προγραμματισμός	26
2.5.2	Η Οργάνωση	31
2.5.3	Η Διεύθυνση-Ηγεσία	37
2.5.4	Ο Έλεγχος	46

ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

3	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	53
3.1	Η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας	53
3.1.1	Η επιλογή της έρευνας	53
3.1.2	Ο σχεδιασμός της έρευνας	54
3.1.3	Η μέθοδος της έρευνας	55
3.2	Η ανάλυση περιεχομένου	55
3.2.1	Ο εντοπισμός των πηγών	56
3.2.2	Η οικοδόμηση του πλαισίου ανάλυσης του περιεχομένου	56
3.2.2.1	Το σύστημα των κατηγοριών	57
3.2.2.2	Το σύστημα των μονάδων ανάλυσης	62
3.2.2.3	Τα κριτήρια κωδικογράφησης	65
3.2.2.4	Το εργαλείο κωδικογράφησης	68
3.2.2.5	Η οριοθέτηση των κριτηρίων ποιότητας της έρευνας	69
3.2.2.6	Η μέθοδος αξιολόγησης του βαθμού ποιότητας της έρευνας	71
3.2.3	Η κωδικογράφηση	72

3.2.4	Η παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων	74
3.2.4.1	Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων	74
3.2.4.2	Ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας	75
4	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	79
4.1	Εισαγωγή	79
4.2	Οι λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων	80
4.2.1	Τα καθήκοντα και οι επιμέρους λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων	81
4.2.1.1	Τα καθήκοντα και οι επιμέρους λειτουργίες του Προγραμματισμού	82
4.2.1.2	Τα καθήκοντα και οι επιμέρους λειτουργίες της Οργάνωσης	84
4.2.1.3	Τα καθήκοντα και οι επιμέρους λειτουργίες της Διεύθυνσης-Ηγεσίας	88
4.2.1.4	Τα καθήκοντα και οι επιμέρους λειτουργίες του Ελέγχου	105
4.3	Οι ρόλοι των Διευθυντών σχολικών μονάδων	109
4.3.1	Ο Διευθυντής ως Λειτουργικός Προγραμματιστής	109
4.3.1.1	Ο Διευθυντής ως Καταρτιστής Προγραμμάτων και Ημερησίων Διατάξεων	110
4.3.1.2	Ο Διευθυντής ως Καταρτιστής Προσκλήσεων για Συνεδριάσεις και Συναντήσεις	112
4.3.2	Ο Διευθυντής ως Οργανωτής	114
4.3.2.1	Ο Διευθυντής ως Καταμεριστής του Έργου και των Καθηκόντων	116
4.3.2.2	Ο Διευθυντής ως Τμηματοποιητής των πόρων	118
4.3.2.3	Ο Διευθυντής ως Διαμορφωτής του βαθμού Αποκέντρωσης της Εξουσίας	120
4.3.3	Ο Διευθυντής- Ηγέτης	123
4.3.3.1	Ο Διευθυντής ως Διαχειριστής	124
4.3.3.2	Ο Διευθυντής ως Υποδειγματικό Πρότυπο Διεύθυνσης	127
4.3.3.3	Ο Διευθυντής ως Σύνδεσμος Επικοινωνίας	133
4.3.3.4	Ο Διευθυντής ως Συνεργάτης	140
4.3.3.5	Ο Διευθυντής ως Μέντορας	145
4.3.3.6	Ο Διευθυντής ως Καθοδηγητής	150
4.3.3.7	Ο Διευθυντής ως Συντονιστής	152
4.3.3.8	Ο Διευθυντής ως Παρακινήτης	155
4.3.3.9	Ο Διευθυντής ως Διαμεσολαβητής	159
4.3.3.10	Ο Διευθυντής ως Διαμορφωτής του Σχολικού Κλίματος	160
4.3.3.11	Ο Διευθυντής ως Εφαρμοστής της Εκπαιδευτικής Πολιτικής	164
4.3.3.12	Ο Διευθυντής ως Γραμματέας	167
4.3.4	Ο Διευθυντής ως Ελεγκτής	169
4.3.4.1	Ο Διευθυντής ως Επόπτης	170
4.3.4.2	Ο Διευθυντής ως Αξιολογητής	174
5	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	177
5.1	Συμπεράσματα	177
5.2	Προτάσεις	187

Βιβλιογραφικές αναφορές	188
I. Ελληνόγλωσσες	188
II. Ξενόγλωσσες	191
III. Νόμοι – Υπουργικές αποφάσεις	196
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	197
I. Οδηγίες κωδικογράφησης	198
II. Εργαλείο κωδικογράφησης	204

Περίληψη

Οι Διευθυντές αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους και συμβάλουν στην ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων μέσα από την αποτελεσματική εκπλήρωση των διοικητικών λειτουργιών. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των λειτουργιών της διοίκησης των σχολικών μονάδων που περιέχονται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και η ερμηνεία των ρόλων των Διευθυντών σύμφωνα με τις παραγόμενες λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας αναπτύχθηκε η προβληματική της έρευνας και πραγματοποιήθηκε η σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου αποσαφηνίστηκε η έννοια Εκπαιδευτική Διοίκηση και η ταύτισή της με τη Διοίκηση, καθώς και αναδείχθηκαν οι τέσσερις βασικές λειτουργίες της διοίκησης: ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η Διεύθυνση- Ηγεσία και ο Έλεγχος. Ακόμη, αναδείχθηκε η πρωτοτυπία της έρευνας στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία για τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι διευθυντές για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους μέσα από τις λειτουργίες διοίκησης.

Στο εμπειρικό μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο ισχύον Ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο και χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως οι κύριες λειτουργίες στη διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι τέσσερις: ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η Διεύθυνση- Ηγεσία και ο Έλεγχος. Αντίστοιχα, οι διευθυντές αναλαμβάνουν τέσσερις κύριους ρόλους: του Προγραμματιστή, του Οργανωτή, του Διευθυντή- Ηγέτη και του Ελεγκτή.

Ακόμη, αναδείχθηκαν δεκαεννέα επιμέρους λειτουργίες, όπου στον Προγραμματισμό εντάσσονται: η κατάρτιση προγραμμάτων και ημερησίων διατάξεων και η κατάρτιση προσκλήσεων για συνεδριάσεις και συναντήσεις. Στην Οργάνωση εντάσσονται: ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων και των εργασιών, η τμηματοποίηση των ανθρώπινων και των υλικών πόρων, και ο μερικός βαθμός της αποκέντρωσης της εξουσίας. Στη Διεύθυνση- Ηγεσία εντάσσονται: η διαχείριση, η υποδειγματική διοίκηση ή ηγεσία, η επικοινωνία, η συνεργασία, η επαγγελματική ανάπτυξη, η καθοδήγηση, ο συντονισμός, η παρακίνηση, η διαμεσολάβηση στις διαφορές, η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, και η γραμματεία. Στον Έλεγχο εντάσσονται: η εποπτεία της σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση του προσωπικού.

Τέλος, αναδείχθηκαν δεκαεννέα επιμέρους ρόλοι, όπου στον Προγραμματιστή εντάσσονται: ο καταρτιστής προγραμμάτων και ημερησίων διατάξεων και ο καταρτιστής προσκλήσεων για συνεδριάσεις και συναντήσεις. Στον Οργανωτή εντάσσονται: ο καταμεριστής του συνολικού έργου και των συνολικών καθηκόντων, ο τμηματοποιητής των ανθρώπινων και υλικών πόρων, και ο διαμορφωτής του βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας. Στον Διευθυντή- Ηγέτη εντάσσονται: ο διαχειριστής, το υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης, ο σύνδεσμος επικοινωνίας, ο συνεργάτης, ο μέντορας, ο καθοδηγητής, ο συντονιστής, ο παρακινητής, ο διαμεσολαβητής, ο διαμορφωτής του σχολικού κλίματος, ο εφαρμοστής της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο γραμματέας. Στον Ελεγκτή εντάσσονται: ο επόπτης και ο αξιολογητής.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση, ηγεσία, διεύθυνση σχολικών μονάδων, λειτουργίες διοίκησης, ρόλοι Διευθυντών

Abstract

Principals accept the responsibility of multiple roles and strive for smooth functioning of school units through the accomplishment of management functions effectively. The purpose of the present study is to investigate the management functions of school units which be included in the current laws framework and to explanation the principals' roles of according to deductive functions of school management.

The present study composed of the theoretical and the empirical framework. The theoretical framework include the delimitation of the research problem and the literature review that was developed. The review clarified the concept of Educational Leadership and its identification with Management, and highlighted the four management functions: planning, organizing, directing- leadership and controlling. In addition, the originality of the research in the Greek literature was highlighted for the roles of the managers that assume in processing their duties and responsibilities through management functions.

The empirical framework include the methodology, results and conclusions of the research. The research was conducted in the current Greek laws framework and the content analysis method was used, which gives the dual possibility of conducting the research in both quantitative and qualitative approaches.

The results of the research showed that there are four main functions in school management: planning, organizing, directing- leadership, and controlling. Accordingly, school principals assume four main roles: planner, organizer, director-leader, and controller. The results of the research also revealed nineteen sub-functions and nineteen sub-roles respectively.

The main function of planning involves two sub-functions: the establishment of programs and agendas and the establishment of invitations to meetings. The main function of the organizing consists of three sub-functions: the division of tasks, the division of resources, and the partial degree of decentralization of power. The main function of directing- leadership is twelve functions: managing, exemplary directing-leading, communicating, cooperating, professional developing, guiding, coordinating, motivating, mediating differences, modifying of school climate, implementating of educational policy, and secretaring. The main function of the controlling consists of two sub-functions: monitoring and evaluating.

Accordingly, the main role of the planner is to play two sub-roles: the programmer of programs and agendas and the caller for meetings. The main role of the organizer consists of three sub-roles: the divisor of the overall task, the divisor of resources, and the modulator of the degree of decentralization of power. The principal role of director- leader includes twelve sub-roles: manager, exemplary director-leader, communicator, cooperator, mentor, guide, coordinator, motivator, mediator, school climate modifier, fitter of educational policy, and secretary. The controller main role consists of two sub-roles: supervisor and evaluator.

Keywords: Management, leadership, school management and leadership, management functions, principals' roles.

Συντομογραφίες

Υ.ΠΑΙ.Θ.: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Π.Ε.: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δ.Ε.: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Π.Μ.Σ.: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Π.Τ.Δ.Ε: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Π.Ι.: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας Κυβέρνησης

Δ.Ο.Ε.: Διδασκαλική Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών

Ο.Λ.Μ.Ε.: Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences ή Στατιστικό Πρόγραμμα
Κοινωνικών Ερευνών

Πρόλογος

Οι Διευθυντές ασκούν διοίκηση στις σχολικές μονάδες. Η σχολική διοίκηση κατατάσσεται στο κατώτερο ιεραρχικό επίπεδο της διοίκησης του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο οι Διευθυντές αναλαμβάνουν συγκεκριμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες και καλούνται μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες να συμβάλλουν στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία τους καθώς και στην επιρροή για αυξημένα μαθησιακά επιτεύγματα.

Η διοίκηση ασκείται μέσα από την αποτελεσματική εκπλήρωση των λειτουργιών της. Η διοίκηση των σχολικών μονάδων ταυτίζεται με τη διοίκηση και αντίστοιχα οι λειτουργίες τους. Παρόλο που οι λειτουργίες της διοίκησης έχουν διερευνηθεί στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, οι αντίστοιχες λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων δεν έχουν διερευνηθεί και αποσαφηνιστεί στο Ελληνικό διοικητικό συγκείμενο. Αντίστοιχα, παρόλο που οι ρόλοι των Διευθυντών έχουν διερευνηθεί στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, οι ρόλοι των Διευθυντών των σχολικών μονάδων δεν έχουν διερευνηθεί και αποσαφηνιστεί στο Ελληνικό διοικητικό συγκείμενο.

Οι λειτουργίες των σχολικών μονάδων και οι ρόλοι των Διευθυντών, κατά την εκτίμηση του συγγραφέα, εμφανίζουν ένα ερευνητικό κενό στον συγκεκριμένο τομέα της διοικητικής επιστήμης. Έτσι, η παρούσα έρευνα καλείται να διερευνήσει τις λειτουργίες των σχολικών μονάδων και τους ρόλους των Διευθυντών μέσα από το ισχύον Ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** διατυπώθηκε ο προβληματισμός του ερευνητή και συγγραφέα, ο οποίος καθοδήγησε την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Η έρευνα κρίθηκε αναγκαία και σημαντική καθώς εμφανίζει πρωτοτυπία και πληροί τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις των επιστημονικών ερευνών.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** έγινε βιβλιογραφική ανασκόπηση για την έννοια της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, τη σημασία της, την εννοιολογική αποσαφήνιση των Ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων όρων και τον ορισμό της. Η εννοιολογική αποσαφήνιση των ξενόγλωσσων και Ελληνικών όρων ανέδειξε την ταύτιση της διοίκησης με τη σχολική διοίκηση. Ακόμη αναδείχθηκαν οι διαφορετικές απόψεις των ερευνητών της διοικητικής επιστήμης σχετικά με τις διοικητικές λειτουργίες, αλλά και μια σύγκλιση απόψεων αναφορικά με τέσσερις βασικές διοικητικές λειτουργίες, οι οποίες είναι: ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η Διεύθυνση- Ηγεσία και ο Έλεγχος.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** αναπτύσσεται η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας με την παρουσίαση της επιλογής, του σχεδιασμού και της μεθόδου της έρευνας. Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου συνέβαλε στην ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση, όπου οριστικοποιήθηκαν το σύστημα των κατηγοριών, το σύστημα των μονάδων ανάλυσης, τα κριτήρια κωδικογράφησης και το εργαλείο κωδικογράφησης της. Η κωδικογράφηση έγινε από πέντε κριτές, μετά από μια δοκιμαστική κωδικογράφηση. Ακόμη, οριοθετήθηκαν τα κριτήρια ποιότητας για την αξιολόγηση

του βαθμού ποιότητας της έρευνας και υπολογίστηκε ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** έγινε η παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Μέσα από συζήτηση αναπτύχθηκε επιχειρηματολογία ανάμεσα στον ερευνητή και την παράθεση απόψεων άλλων συγγραφέων, όπου αναζητήθηκαν απαντήσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τις κύριες και επιμέρους λειτουργίες των σχολικών μονάδων και τους κύριους και επιμέρους ρόλους των Διευθυντών, με βάση τις λειτουργίες διοίκησης των σχολικών μονάδων: τον Προγραμματισμό, την Οργάνωση, τη Διεύθυνση- Ηγεσία και τον Έλεγχο.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα περιέχουν την άποψη του συγγραφέα για το φαινόμενο που ερεύννησε και μελέτησε κατά το χρονικό διάστημα της διεξαγωγής της έρευνάς του. Η εξαγωγή των συμπερασμάτων προέκυψε μέσα από μια κριτική οπτική του περιεχομένου και των εννοιών των κατηγοριών και των υποκατηγοριών. Ακόμη, παρουσιάζονται μερικές προτάσεις για τη συνέχιση της παρούσας έρευνας, την επανάληψη παρόμοιων ερευνών και την ύπαρξη ιδεών για διενέργεια νέων ερευνών.

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών και με την παράθεση των οδηγιών κωδικογράφησης και του εργαλείου κωδικογράφησης που επιδόθηκαν στους κριτές.

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση μιας μεταπτυχιακής εργασίας είναι μια διαδικασία ενεργής μάθησης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ του φοιτητή ως συγγραφέα και των καθηγητών του πανεπιστημιακού τμήματος που φοιτά.

Επιθυμώ να ευχαριστήσω πρωτίστως τον επιβλέποντα την εργασία Αναπληρωτή Καθηγητή, κ. Μπάκα Θωμά, για την ενθάρρυνση, την υποστήριξη, την παρώθηση και τη μεντορική του καθοδήγηση, ώστε να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία μέσα σε θετικό κλίμα συνεργασίας.

Ακόμη, επιθυμώ να ευχαριστήσω τον συντονιστή της Κατεύθυνσης «Οργάνωση Διοίκηση και Αξιολόγηση» και μέλος της τριμελούς επιτροπής, Καθηγητή κ. Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, καθώς και το άλλο μέλος της τριμελούς επιτροπής, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Πορτελάνο Σταμάτη, για την αφιέρωση του πολύτιμου χρόνου τους, την πολύτιμη επιστημονική κριτική και καθοδήγηση.

Επιπλέον, επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές που δίδαξαν στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών επιστήμες της Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης Ιωαννίνων, καθώς και τις συμφοιτήτριες μου για τη συμπόρευση στην μάθηση.

Επιπρόσθετα, επιθυμώ να ευχαριστήσω τους κριτές της κωδικογράφησης, οι οποίοι συνέβαλαν στην ανάλυση περιεχομένου του πηγαίου κειμένου, διότι χωρίς αυτούς δεν θα υπήρχε το εμπειρικό μέρος της παρούσας έρευνας.

Τέλος, ευχαριστώ για την υποστήριξη και η ενθάρρυνση τη σύζυγό μου, Σπυριδούλα, και τις θυγατέρες μου, Ζωή και Δήμητρα, διότι μου αφιέρωσαν τόσο χρόνο, κόπο και προσπάθεια!

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Συγκριτική παρουσίαση λειτουργιών διοίκησης	24
Πίνακας 2: Περιεχόμενες ενέργειες στη λειτουργία της διεύθυνσης	44
Πίνακας 3: Συντελεστής αξιοπιστίας Krippendorff's Alpha	106
Πίνακας 4: Βαθμός εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha	106
Πίνακας 5: Συμβολή κριτών στον βαθμό εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha	106
Πίνακας 6: Συντελεστής αξιοπιστίας Krippendorff's Alpha, μετά από αφαίρεση κριτή	107
Πίνακας 7: Ποσοστό συμφωνίας κριτών, PRL (A) - σύνολο μονάδων ανάλυσης	107
Πίνακας 8: Συχνότητες Λειτουργιών Διοίκησης των σχολικών μονάδων	111

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Πίνακας 9: Ποσοστό συμφωνίας κριτών για τη λειτουργία του Προγραμματισμού	113
Πίνακας 10: Συχνότητες των υποκατηγοριών του Προγραμματισμού	113
Πίνακας 11: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της κατάρτισης προγραμμάτων και ημερησίων διατάξεων της λειτουργίας του Προγραμματισμού	114
Πίνακας 12: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του καλέσματος σε συνεδριάσεις και συναντήσεις της λειτουργίας του Προγραμματισμού	115

ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Πίνακας 13: Ποσοστό συμφωνίας κριτών για τη λειτουργία της Οργάνωσης	115
Πίνακας 14: Συχνότητες των υποκατηγοριών της Οργάνωσης	116
Πίνακας 15: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και ταξινομούνται στην έννοια της αρμοδιότητας χωρίς να εντάσσονται σε κάποια υποκατηγορία της λειτουργίας της Οργάνωσης	116
Πίνακας 16: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του καταμερισμού των αρμοδιοτήτων και εργασιών της λειτουργίας της Οργάνωσης	117
Πίνακας 17: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της τμηματοποίησης των ανθρώπινων και των υλικών πόρων της λειτουργίας της Οργάνωσης	118
Πίνακας 18: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του μερικού βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας της λειτουργίας της Οργάνωσης	119

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ-ΗΓΕΣΙΑ

Πίνακας 19: Ποσοστό συμφωνίας κριτών για τη λειτουργία της Διεύθυνσης-Ηγεσίας	120
Πίνακας 20: Συχνότητες των υποκατηγοριών της Διεύθυνσης- ηγεσίας	120
Πίνακας 21: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της επίσημης εξουσίας της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας	121

Πίνακας 22: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του προτύπου επιρροής της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.....	122
Πίνακας 23: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της επικοινωνίας της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.....	124
Πίνακας 24: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της συνεργασίας της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.....	127
Πίνακας 25: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.....	128
Πίνακας 26: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της επαγγελματικής ανάπτυξης της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.....	129
Πίνακας 27: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της καθοδήγησης της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.....	131
Πίνακας 28: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του συντονισμού της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.....	132
Πίνακας 29: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της παρακίνησης της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.....	133
Πίνακας 30: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του κλίματος της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.....	134
Πίνακας 31: Το καθήκον που περιέχεται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσεται στην υποκατηγορία της επίλυσης των διαφορών της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.....	135
Πίνακας 32: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της γραμματειακής υποστήριξης, της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.....	135
ΕΛΕΓΧΟΣ	
Πίνακας 33: Ποσοστό συμφωνίας κριτών για τη λειτουργία του Ελέγχου.....	136
Πίνακας 34: Συχνότητες υποκατηγοριών της λειτουργίας του Ελέγχου.....	136
Πίνακας 35: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της εποπτείας της λειτουργίας του Ελέγχου.....	137
Πίνακας 36: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της αξιολόγησης της λειτουργίας του Ελέγχου.....	139

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Ο Διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας. Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων κατατάσσονται στο κατώτερο επίπεδο της διοίκησης (Σαΐτης, 2007: 70), καθώς οι σχολικές μονάδες βρίσκονται στο τοπικό ή κατώτερο επίπεδο της διοικητικής δομής της εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 33) και μαζί με τον υποδιευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων αποτελούν τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας (άρθρο 11 του ν. 1566/1985). Η ομαλή λειτουργία του σχολείου βαραίνει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 403) και απαιτείται ένα συνεργατικό πρότυπο διοίκησης (Κατσαρός, 2008: 73).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται ο διοικητικός και ο ηγετικός. Ως διοικητικός κατευθύνει τα μέλη του σχολείου για την επίτευξη των στόχων, ενώ ως Ηγέτης παρωθεί τα μέλη να δημιουργήσουν ένα κοινό όραμα (Θεοφιλίδης, 2012: 38). Ο σημερινός ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας είναι πολυδιάστατος (Μπάκας, 2016: 45).

Η θέση που αναλαμβάνει ένας Διευθυντής συνοδεύεται από υπηρεσιακά καθήκοντα και προσδοκίες. Ο Διευθυντής προΐσταται της σχολικής μονάδας, έχει εξουσία και ευθύνη για τις διοικητικές λειτουργίες, του Προγραμματισμού, της Οργάνωσης, της Δεύθυνσης και του Ελέγχου (Σαΐτης, 2007: 125). Το έργο, τα γενικά και ειδικά καθήκοντα καθώς και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών-προϊστάμενων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθορίζονται επακριβώς από το νομοθετικό πλαίσιο και με υπουργικές αποφάσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο ισχύον νόμος είναι ο υπ' αριθ. 1566, 30 Σεπτεμβρίου 1985, ΦΕΚ 167, τ. Α' και η ισχύουσα υπουργική απόφαση είναι η υπ' αριθ. Φ. 353. 1/324/105657/Δ1, 16 Οκτωβρίου 2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β'.

Η συμβολή του Διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι ευρέως αποδεδειγμένη. Σύμφωνα με τους Leithwood και τους συνεργάτες του (2008: 1-2; 2017: 1), η σχολική ηγεσία συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και είναι ο δεύτερος παράγοντας επιρροής μετά τις οδηγίες στην τάξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, οι έρευνες με θέμα την ανάλυση των καθηκόντων και των ευθυνών του Διευθυντή

σχολικής μονάδας, ανέδειξαν την αναγκαιότητα για «επαναπροσδιορισμό του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο» (Σαϊτς, 2007: 134).

Από τα παραπάνω, προκύπτει ο προβληματισμός για το ποιες λειτουργίες εφαρμόζονται στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και ποιους ρόλους αναλαμβάνουν οι Διευθυντές για να εκπληρώσουν τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους, ώστε να συμβάλλουν στην αποτελεσματική εκπλήρωση της λειτουργίας της σχολικής τους μονάδας.

1.2 Η οριοθέτηση του προβλήματος

Η παρούσα έρευνα θα περιοριστεί στην καταγραφή και ανάλυση των ρόλων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με τις λειτουργίες της διοίκησης και δεν θα επεκταθεί σε κάποιον άλλο ρόλο των Διευθυντών. Επίσης η ανάλυση του περιεχομένου θα πραγματοποιηθεί μόνο στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο (Φ. 353. 1/324/105657/Δ1, 16 Οκτωβρίου 2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β').

Η παρούσα έρευνα πληροί τις προϋποθέσεις της διερευνησιμότητας, διότι το θέμα κρίνεται κατάλληλο για έρευνα, μπορεί ανά πάσα στιγμή να διερευνηθεί από οποιονδήποτε άλλον, μπορεί η έρευνα να επαναληφθεί κάτω από τις ίδιες συνθήκες, ο σχεδιασμός της απομονώνει εξωγενή στοιχεία, τα δεδομένα μπορούν να καταγραφούν και δεν περιέχει όρους φιλοσοφικού χαρακτήρα (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 17-18).

Η οποιαδήποτε αλλαγή στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο θα αποτελέσει ένα πρόβλημα για τη παρούσα έρευνα, αλλά ταυτόχρονα η αλλαγή θα αναδείξει την παρούσα έρευνα ως ένα σημείο αναφοράς για σύγκριση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου με το επόμενο. Ακόμη ένα πρόβλημα είναι η απουσία σχετικών και παρόμοιων ερευνών.

Οι έρευνες που παρουσιάζονται στη παρούσα έρευνα, κρίθηκαν και επιλέχθηκαν σε σχέση με τη συνάφειά τους με μία από τις δύο μεταβλητές της έρευνας (καθήκοντα, διοικητικές λειτουργίες) και την αναφορά στον Διευθυντή ή κάποια παράμετρο σχετική με αυτόν και το έργο του.

Τονίζεται ότι, η παρούσα έρευνα τηρεί την αρχή της δεοντολογίας, καθώς δεν βλάπτει κανέναν ούτε σωματικά ούτε ψυχολογικά (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 19).

Η εστίαση στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και η μη επέκταση σε παλαιότερα, κρίθηκε προσφορότερη, λόγω του αριθμού των τεσσάρων διοικητικών λειτουργιών

και της ενδεχόμενης μεγάλης έκτασης, που θα χρειαστεί για την επαρκή ανάπτυξη του θέματος.

Εφόσον, οι έρευνες προσφέρουν αποδεικτικά στοιχεία για την εγκυρότητα των αναγραφόμενων, κρίνεται άξιο αναφοράς η προτροπή διεξαγωγής παρόμοιων ερευνών και από άλλους ερευνητές για εποικοδομητική κριτική των όποιων ευρημάτων και συμπερασμάτων θα εξαχθούν από τη παρούσα έρευνα.

Κλείνοντας, ο συγγραφέας μέσα από την παρακολούθηση των μαθημάτων στο Π.Μ.Σ. με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής» του Π.Τ.Δ.Ε. του Π.Ι., απέκτησε την απαραίτητη κατάρτιση για τη διερεύνηση του θέματος, την τήρηση των απαραίτητων προϋποθέσεων για τη διερεύνησή του και την ανάπτυξη του απαραίτητου εργαλείου κωδικογράφησης. Μια έρευνα είναι πραγματοποιήσιμη, όταν ο ερευνητής έχει τις απαραίτητες γνώσεις για το θέμα, όταν υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διερεύνησή του και μπορούν να αναπτυχθούν τα απαραίτητα εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 18).

1.3 Τα κριτήρια επιλογής του θέματος

Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των Διευθυντών αναφέρεται και στους δύο ρόλους του, τον ηγετικό και τον διοικητικό. Έτσι, το θέμα που διερευνά η παρούσα έρευνα, εντάσσεται στη διοικητική επιστήμη και επιλέχθηκε διότι παρουσιάζει γενικό ενδιαφέρον, αλλά και ειδικό ενδιαφέρον. Η αναζήτηση και εντοπισμός νέων ιδεών και γνώσεων μέσα από κριτική σκέψη για την ανάπτυξη της διοικητικής επιστήμης, η αναγκαιότητα για επαναπροσδιορισμό του ρόλου της σχολικής ηγεσίας, η ανίχνευση των ρόλων της διεύθυνσης ηγεσίας μέσα στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, η επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικής μορφής, η κοινωνική αξία και σημασία της βελτίωσης των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Διευθυντών μέσα από ερευνητικές διαδικασίες, η αναζήτηση απαντήσεων στις απορίες και ανησυχίες των Διευθυντών σχολικών μονάδων, είναι μερικά κριτήρια επιλογής του θέματος της παρούσας έρευνας που εντάσσονται στο γενικό ενδιαφέρον. Ακόμη, στο ειδικό ενδιαφέρον μπορεί να ενταχθεί το προσωπικό ενδιαφέρον του συγγραφέα της παρούσας έρευνας. Όταν μια έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέρον για τον ερευνητή, τότε τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν τα αναμενόμενα επίπεδα ποιότητας (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 15).

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας, πραγματοποιήθηκε διερεύνηση για ερευνητικές εργασίες με θέματα, όπως «λειτουργίες διοίκησης», «διοικητικές λειτουργίες»,

«Οργάνωση», «Προγραμματισμός», «Διεύθυνση» και «Έλεγχος ». Η προσωπική διερεύνηση του συγγραφέα της παρούσας έρευνας δεν εντόπισε κάποια έρευνα που να συσχετίζεται με τις λειτουργίες της διοίκησης, τα καθήκοντα του Διευθυντή που προκύπτουν από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και τον πολύπλευρο ρόλο του. Ενδεχόμενα να υπάρχουν έρευνες σχετικές με το θέμα, αλλά να μην εντοπίστηκαν από τον συγγραφέα της παρούσας έρευνας.

1.4 Ο σκοπός της έρευνας

Τονίζεται ότι, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολικών μονάδων, στα οποία αναφέρεται το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο (Φ. 353. 1/324/105657/Δ1, 16 Οκτωβρίου 2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β'), είναι ομαδοποιημένα και κατηγοριοποιημένα ως προς το έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων (άρθρο, 27), τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων (άρθρο, 28), τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων (άρθρο, 29), τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου (άρθρο, 30), τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους μαθητές (άρθρο, 31), τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης (άρθρο, 32).

Ο πολύπλευρος ρόλος του Διευθυντή που προκαθορίζεται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, οι βασικές διοικητικές λειτουργίες της διοίκησης (Προγραμματισμός, Οργάνωση, διεύθυνση- ηγεσία και Έλεγχος) και ο διττός ρόλος του (διοικητικός και ηγετικός) οριοθετούν τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματά της.

Ο **σκοπός** της παρούσας έρευνας είναι *«η διερεύνηση των λειτουργιών της διοίκησης των σχολικών μονάδων που περιέχονται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και η ερμηνεία των ρόλων των Διευθυντών σύμφωνα με τις παραγόμενες λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων».*

Οι **στόχοι** της παρούσας έρευνας εξειδικεύοντας τον σκοπό της διαμορφώνονται ως εξής:

- να εντοπίσει τη διοικητική γνώση που περιέχεται μέσα στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο,

- να ανακαλύψει μια νέα γνώση που να συμπληρώνει τη διοικητική γνώση στο τοπικό επίπεδο της διοικητικής δομής και ειδικότερα στις λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων,
- να ανιχνεύσει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών και να τα ταξινομήσει στις αντίστοιχες λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων,
- να αναδείξει τις επιμέρους λειτουργίες των λειτουργιών της διοίκησης των σχολικών μονάδων,
- να συμβάλει στην επίλυση προβλημάτων που πιθανά απασχολούν τους διευθυντές σχετικά με το ρόλο τους για την αποτελεσματική εκπλήρωση των λειτουργιών της διοίκησης των σχολικών μονάδων, και
- να περιγράψει τους επιμέρους ρόλους που παράγονται από τις επιμέρους λειτουργίες των λειτουργιών της διοίκησης των σχολικών μονάδων.

1.5 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας καθοδηγούν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι πιο εξειδικευμένα από τον σκοπό (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 54) και δείχνουν τους στόχους του ερευνητή για τα συμπεράσματα (Krippendorff, 2004a: 31).

Συνεπώς, τα **ερευνητικά ερωτήματα** που κατευθύνουν την παρούσα έρευνα για την προσπάθεια απάντησής τους είναι τα παρακάτω:

- Ποιες λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων περιέχονται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο;
- Ποια καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών εντάσσονται στις λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων;
- Ποιες επιμέρους λειτουργίες της διοίκησης περιέχονται στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες των Διευθυντών σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο;
- Πώς διαμορφώνονται οι ρόλοι των Διευθυντών που πηγάζουν από τις λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων;
- Ποιοι επιμέρους ρόλοι των Διευθυντών περιέχονται στις επιμέρους λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων;

1.6 Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα προσδοκά να συμβάλλει στην ανάλυση των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου των Διευθυντών σχολικών

μονάδων, στον διαχωρισμό και στην ομαδοποίηση των καθηκόντων ως προς τις διοικητικές λειτουργίες που απαιτούνται για την εκπλήρωση του πολύπλευρου ρόλου τους.

Ακόμη, προσδοκά να συμβάλλει στη δημιουργία ενός οργανωτικού χάρτη ως οδηγού για την αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση του διοικητικού ρόλου του Διευθυντή, ο οποίος να αξιοποιηθεί από τους υπάρχοντες Διευθυντές και ειδικότερα από τους νεοδιοριζόμενους, ως ένας λειτουργικός οδηγός για τον ορθότερο Προγραμματισμό, Οργάνωση, Διεύθυνση- Ηγεσία και Έλεγχο των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων ενεργειών και δράσεων της σχολικής μονάδας.

Επιπρόσθετα, προσδοκά να συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των Διευθυντών και να αποτελέσει μια απαρχή, ώστε να αλλάξει η διαπίστωση πως, *«πάσχει ο θεσμός του Διευθυντή και του υποδιευθυντή σχολείου»* (Σαϊτης, 2007: 140).

Ως επιστέγασμα, η παρούσα έρευνα προσδοκά η ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ., να αξιοποιήσει τα ευρήματα και τα συμπεράσματά της, με σκοπό τη χρήση τους ως πρόσθετες διευκρινιστικές οδηγίες. Απώτερος στόχος της εργασίας είναι η ορθότερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή των λειτουργιών της διοίκησης από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, ώστε να εφαρμόζονται οι απαραίτητες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες που απαιτούν οι σύγχρονες συνθήκες (Σαϊτης, 2007: 140).

1.7 Η σημαντικότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί πρωτοτυπία, καθώς η βιβλιογραφική ανασκόπηση, κατά την εκτίμηση του συγγραφέα, ανέδειξε ένα ερευνητικό κενό, το οποίο υπάρχει στον συγκεκριμένο τομέα της διοικητικής γνώσης. Μια έρευνα θεωρείται πρωτότυπη, όταν κανένας δεν έχει ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 16-17).

Η εστίαση στο Ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο, αναδεικνύει ακόμη περισσότερο την πρωτοτυπία, διότι κάθε περιβάλλον είναι διαφορετικό λόγω της διαφορετικότητας του πληθυσμού και τα ευρήματα της έρευνας θα τύχουν αναγνώρισης (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 17).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

2.1 Ο ορισμός της έννοιας Εκπαιδευτική Διοίκηση

Η εννοιολογική οριοθέτηση του όρου Εκπαιδευτική Διοίκηση κρίνεται απαραίτητη για την παρούσα έρευνα. Έτσι, παρατίθενται μερικοί ορισμοί από το Ελληνικό συγκείμενο με στόχο την αρχή μιας συζήτησης για την περιγραφή και οριοθέτηση της έννοιας Εκπαιδευτική Διοίκηση και των υποχρεώσεων, προσδοκιών και ενεργειών που προκύπτουν, ώστε να γίνει μια προσπάθεια κατανόησης του διοικητικού φαινομένου στην εκπαίδευση, τόσο για τον αναγνώστη όσο και για κάθε άτομο που ασκεί διοίκηση.

Ο Σαΐτης (2007: 34) ορίζει την Εκπαιδευτική Διοίκηση ως *«διαδικασία ορθολογικού συνδυασμού διαφόρων δραστηριοτήτων που περικλείει η συνεργατική προσπάθεια των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και η οποία στοχεύει στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών των εκπαιδευτικών μονάδων»*.

Ο Κατσαρός (2008: 16) ορίζει την Εκπαιδευτική Διοίκηση ως την *«εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων ανθρώπινων και υλικών μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο Έλεγχος»*.

Η Αθανασούλα- Ρέππα (2008: 14) ορίζει την Εκπαιδευτική Διοίκηση ως τον *«επιστημονικό εκείνο κλάδο που αφορά στις βασικές λειτουργίες της διοίκησης εστιασμένες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και στους οργανισμούς μάθησης»*.

Οι Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου (2013: 29) ορίζουν την Εκπαιδευτική Διοίκηση ως τη *«διαδικασία συντονισμού δραστηριοτήτων, υπαρχόντων μέσων και ανθρώπων με κύριο στόχο την παροχή εκπαίδευσης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο»*.

Οι Saitis, & Saiti (2018: 3) ορίζουν την Εκπαιδευτική Διοίκηση ως ένα *«σύστημα δράσεων που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, για την επίτευξη των στόχων που επιδιώκονται στους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών»*.

Από τα παραπάνω, προκύπτει πως στο Ελληνικό συγκείμενο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, υπάρχει μικρή διαφοροποίηση και σχεδόν οι ορισμοί είναι ταυτόσημοι.

Συμπερασματικά, η Εκπαιδευτική Διοίκηση είναι ένα σύστημα ενεργειών αξιοποίησης εκπαιδευτικών πόρων για αποτελεσματική υλοποίηση εκπαιδευτικών

σκοπών και παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσα από τις διοικητικές λειτουργίες. Με άλλα λόγια, η διοίκηση είναι η διαδικασία ενεργοποίησης των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και χρησιμοποίησης εκπαιδευτικών υλικών για επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και παραγωγή ποιοτικών εκπαιδευτικών προϊόντων, μέσα από τις λειτουργίες του Προγραμματισμού, της Οργάνωσης, της Διεύθυνσης-Ηγεσίας και του Ελέγχου.

2.2 Η σημασία της έννοιας Εκπαιδευτική Διοίκηση

Η «διοίκηση» ως έννοια έχει μεγάλη προϊστορία και έχει επεκτάσεις στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ιδιαίτερα σήμερα, η διοίκηση και ηγεσία συγκεντρώνει μεγάλο και παγκόσμιο ενδιαφέρον και οι κυβερνήσεις όλο και περισσότερο συνειδητοποιούν την ανάγκη για εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό σε μια ανταγωνιστική παγκοσμιοποιημένη οικονομία (Bush, 2007: 391). Οι εκπαιδευτικές μονάδες δημιουργούνται για να εκπληρώσουν ειδικούς σκοπούς και για να επιτύχουν επιθυμητά αποτελέσματα (Saitis, & Saiti, 2018: 2).

Για την επέκταση των αρχών της διοίκησης και στην εκπαίδευση έχουν εκφραστεί αντιρρήσεις. Η μία άποψη υποστηρίζει πως η διοίκηση έχει αρχές που είναι κοινές για όλους τους οργανισμούς άρα και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, και η άλλη άποψη υποστηρίζει πως η Εκπαιδευτική Διοίκηση διαφοροποιείται από την επιχειρησιακή και δημόσια διοίκηση, άρα πρέπει να αποτελεί επιστημονικό πεδίο με αυτοτέλεια (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 32).

Η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, μέσα από τις διοικητικές λειτουργίες και μια σειρά ενεργειών, προσπαθεί να συμβάλλει στην επίτευξη των ειδικών σκοπών τους και των υψηλών μαθησιακών επιτευγμάτων. Η διοικητική επιστήμη ταυτίζεται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2007: 7). Η διοίκηση στην εκπαίδευση είναι μια ορθολογική δραστηριότητα, η οποία φροντίζει για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 31), μέσα από μια αλληλένδετη σειρά λειτουργιών, όπως η Οργάνωση της λειτουργίας τους, ο Προγραμματισμός των δράσεων, η Δεύθυνση των ανθρώπινων προσπάθειών και ο Έλεγχος των διαδικασιών και αποτελεσμάτων (Πετρίδου, 2000: 50).

2.3 Η εννοιολογική αποσαφήνιση των ξενόγλωσσων όρων

Η Εκπαιδευτική Διοίκηση στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται με πολλαπλές ετικέτες, όπως «administration», «management» και «leadership». Στο παγκόσμιο συγκείμενο, οι όροι «administration», «management» και «leadership», χρησιμοποιήθηκαν ως ετικέτες για δραστηριότητες διαφόρων οργανωτικών θεμάτων (Gunter, 2004: 22). Η προσπάθεια για παρουσίαση της πληθώρας των επιστημονικών διαφορετικών απόψεων μπορεί να απαιτήσει ένα μεγάλο αριθμό σελίδων (Καμπουρίδης, 2002: 13).

Στην Ελληνική γλώσσα, η ετυμολογία της λέξης «διοίκηση» πηγάζει από το ρήμα «διοικώ» (δια + οικό) που σημαίνει «διευθετώ τα του οίκου μου» (Μπαμπινιώτης, 2004: 274). Ο όρος «management» στη μετάφραση εννοιολογείται ως: διοίκηση, διαχείριση, διεύθυνση, ενώ ο όρος «administration» εννοιολογείται ως: διοίκηση, διαχείριση, διακυβέρνηση, και ο όρος «leadership» εννοιολογείται ως: ηγεσία, διοίκηση, διαχείριση και συντονισμός. Ο διαχωρισμός της έννοιας «διοίκηση» από τους διαφορετικούς όρους, «administration», «management» και «leadership», έχει βρεθεί στο επίκεντρο της διοικητικής Επιστήμης (Πασιαρδής, 2004: 211).

Ο όρος «administration» προτιμάται στην Αμερική, Καναδά και Αυστραλία (Bush, & Glover, 2003: 9) και σύμφωνα με τον Dimmock (1999) συνδέεται με τα καθήκοντα χαμηλότερης σειράς, αλλά αντιστοιχεί και σε ακαδημαϊκό πεδίο από το οποίο εξελίχθηκε η Εκπαιδευτική Διοίκηση (Cardno, 2012: 8). Ο όρος «Management» είναι πιο διαδεδομένος στην Αγγλία, την Ευρώπη και την Ασία (Bush, 2006: 2). Οι δύο προηγούμενοι όροι άλλες φορές αναφέρονται ως διακριτές και άλλες φορές ως μέρος ο ένας στον άλλον (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 27) και στην παρούσα έρευνα θα αναφέρονται ως ταυτόσημες, χωρίς διάκριση.

Ο όρος «leadership» ή «ηγεσία» κυριαρχεί πλέον στα ξενόγλωσσα βιβλία και άρθρα. Στη διεθνή βιβλιογραφία κυριαρχούν πολλά μοντέλα όπως: «Contingent, Distributed, Instructional, Interpersonal, Managerial, Moral, Participative, Political and Transactional, Postmodern, Teacher, Transactional, Transformational». Κάθε θεωρία προσφέρει κάτι διαφορετικό (Bush, 2008: 10) και πλέον οι ορισμοί για την ηγεσία είναι πάνω από διακόσιοι (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 167). Ο Yukl (1998: 5) επισημαίνει πως, ο ορισμός της ηγεσίας έχει υποκειμενική βάση, γίνεται αυθαίρετα, κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους και δεν υπάρχει ένας «σωστός» ορισμός.

Στο επίκεντρο των περισσότερων ορισμών περί ηγεσίας υπάρχουν οι εξής δύο λειτουργίες: η καθοδήγηση και η άσκηση επιρροής. Ένας κλασικός ορισμός, ο οποίος αναφέρθηκε από τον Stogdill (1950: 4), ορίζει την ηγεσία ως τη *«διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων»*. Οι ηγέτες κινητοποιούν και εργάζονται με άλλους για να πετύχουν κοινούς στόχους (Leithwood, & Riehl, 2003: 3).

Ο Leithwood (1994: 515) αναφέρει πως στο επίπεδο της συμπεριφοράς δεν μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα στην ηγεσία και στη διοίκηση. Κατά τον Bush (2008: 3), οι έννοιες «leadership» ή ηγεσία και «management» ή διοίκηση επικαλύπτονται. Ο Μπουραντάς (2002: 315) αντιπαραβάλλει τις διοικητικές και ηγετικές ικανότητες και διαχωρίζει τις διοικητικές από τις ηγετικές πράξεις. Εφόσον οι έννοιες ηγεσία και διοίκηση επικαλύπτονται, λόγω της μικρής έκτασης και της εστίασης της παρούσας έρευνας στον διοικητικό ρόλο του Διευθυντή των σχολικών μονάδων, οι παραπάνω έννοιες θα θεωρούνται ταυτόσημες και χωρίς διάκριση.

Οι όροι «educational administration», «educational management» και «educational Leadership» εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία ορισμών, ανάλογα με τον χρόνο και δεν υπάρχει σύγκλιση απόψεων προς έναν καθολικό ορισμό. Τα τελευταία σαράντα χρόνια υπήρξαν αλλαγές στην ορολογία της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, από «educational administration» σε «educational management» και τελευταία σε «educational Leadership» (Gunter, 2004: 21). Ο όρος «educational administration» έχει επίκεντρο τις αξίες, ο όρος «educational management» εστιάζει στην επίτευξη των στόχων και ο όρος «educational Leadership» αναφέρεται στην επιρροή (Cardno, 2012: 1013).

Στη παρούσα έρευνα, η αναφορά στους παραπάνω όρους θα θεωρείται ταυτόσημη με τον όρο «Εκπαιδευτική Διοίκηση» ή διοίκηση, την οποία στο Ελληνικό συγκείμενο και στον χώρο της σχολικής μονάδας ασκεί ο Διευθυντής.

2.4 Η ταύτιση των εννοιών Διοίκηση και Εκπαιδευτική Διοίκηση

Η Εκπαιδευτική Διοίκηση ταυτίζεται με τη Διοίκηση. Υπάρχουν πέντε λόγοι που η Εκπαιδευτική Διοίκηση ταυτίζεται με τη Διοίκηση: α) οι γενικοί κανόνες της διοίκησης μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους οργανισμούς, β) οι σχολικές μονάδες και οι άλλοι οργανισμοί έχουν αρκετά κοινά, γ) η υπόθεση της μοναδικής περίπτωσης και ειδικής λύσης για κάθε εταιρία αντικρούεται από τα γεγονότα και

είναι χωρίς βάση, δ) η εκπαίδευση των διοικητικών στελεχών στη διοικητική επιστήμη μπορεί να είναι κοινή, και ε) η κοινωνική συμβίωση συμβάλλει στη μάθηση του ενός από τον άλλο (Everard, & Morris, 1999: 34).

Η διοίκηση είναι μια λειτουργία των σχολικών μονάδων. Οι σχολικές μονάδες έχουν παραγωγικές και συμπληρωματικές λειτουργίες (Saitis, & Saiti, 2018: 3). Οι παραγωγικές λειτουργίες είναι τουλάχιστον δύο: η Παιδαγωγική και η Μορφωτική (Σαΐτης, 2007: 34). Οι τέσσερις βασικές λειτουργίες των σχολικών οργανισμών είναι: η Παιδαγωγική ή Κοινωνικοποιητική ή Ιδεολογική, η Διδακτική ή Μαθησιακή ή Τεχνική, η Αξιολογική ή Επιλεκτική και η Εποπτική ή Κουστωδιακή λειτουργία. (Κωνσταντίνου, 2015: 39). Η διοικητική λειτουργία είναι μια συμπληρωματική λειτουργία στις σχολικές μονάδες (Saitis, & Saiti, 2018: 3), αλλά, η σωστή διοίκηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση των παιδαγωγικών στόχων (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 28).

Εφόσον, η Εκπαιδευτική Διοίκηση ταυτίζεται με τη διοίκηση, και σύμφωνα με τον ορισμό της Εκπαιδευτικής Διοίκησης οι διοικητικές λειτουργίες της είναι ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η Διεύθυνση- Ηγεσία και ο Έλεγχος, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις λειτουργίες, ώστε να διαπιστώσουμε ποιο είναι το περιεχόμενο των λειτουργιών για να αξιοποιηθεί στην παρούσα έρευνα.

2.5 Οι λειτουργίες της διοίκησης

Οι λειτουργίες της διοίκησης εμφανίζουν διαφορές, κυρίως στον αριθμό. Αποτελεί γεγονός η ύπαρξη διαφορετικών απόψεων για τις διοικητικές λειτουργίες (Κατσαρός, 2007: 17). Κάποιοι συγγραφείς αναφέρονται σε πέντε, άλλοι σε οκτώ και άλλοι σε τέσσερις λειτουργίες ή καθήκοντα των διευθυντικών στελεχών (Σαΐτης, 2008: 13).

Ο Fayol (1949: x) αναφέρθηκε σε πέντε διοικητικές λειτουργίες, ενώ μερικά χρόνια αργότερα, οι Gulick, & Urwick (1937: 13) αναφέρθηκαν σε οκτώ λειτουργίες με το ακρωνύμιο «POSDCORB», όπως και ο Kreitner (1983: 13, 1992: 15). Οι DuBrin (1986: 17; 2008: 7) και Griffin (2016: 6) καταθέτουν τη δική τους άποψη με τέσσερις λειτουργίες. Οι Koontz, & Weihrich (2010: 3) αναφέρουν πέντε. Ο Schermerhorn (1996: 10, 2004: 10) είτε μόνος του είτε με συνεργάτες, Schermerhorn, & Chappell (2000: 9), Schermerhorn, Hunt, & Osborn (2005: 11) αναφέρουν τέσσερις λειτουργίες, όπως και οι Daft (2009: 5), Robbins, & Coulter (2012: 9), Robbins,

DeCenzo, & Coulter (2013: 8), Everard, Morris, & Wilson (2004: 4) και Certo, & Certo (2006: 7-8).

Πίνακας 1: Συγκριτική παρουσίαση λειτουργιών διοίκησης														
Αναλυτής	Λειτουργία													
		Προγραμματισμός «Planning»	Λήψη Απόφασης «Decision making»	Οργάνωση «Organizing»	Στελέχωση «Staffing»	Έλεγχος «Controlling»	Διεύθυνση «Directing»	Ηγεσία «Leading»	Συντονισμός «Coordinating»	Επικοινωνία «communicating»	Προϋπολογισμός «Budgeting»	Παρακίνηση «Motivating»	Αναφορά «Reporting»	Εντολή «Command»
1	Fayol	X		X		X			X					X
2	Gulick, & Urwick	X		X	X	X	X		X		X		X	
3	Kreitner	X	X	X	X	X		X		X		X		
4	DuBrin	X		X		X		X						
5	Koontz, & O'Donnell	X		X	X	X	X							
6	Griffin	X		X		X		X						
7	Koontz, & Weihrich	X		X	X	X		X						
8	Schermerhorn et al.	X		X		X		X						
9	Daft	X		X		X		X						
10	Robbins et al.	X		X		X		X						
11	Everard et al.	X		X		X	X							
12	Certo, & Certo	X		X		X								X
13	Ζαβλανός	X		X	X	X	X							
14	Μπουραντάς	X		X		X	X							
15	Καμπουρίδης	X		X		X	X							
16	Σαΐτης	X		X		X	X							
17	Δαράκη	X		X		X	X							
18	Πετρίδου	X	X	X		X	X							
19	Σαΐτη, & Σαΐτης	X	X	X		X	X							
20	Saitis, & Saiti	X	X	X		X	X							
21	Μπουρής	X	X	X		X			X					
22	Αθανασούλα- Ρέππα	X		X		X	X		X					
23	Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου	X	X	X		X	X		X					
14	Κατσαρός	X		X	X	X	X	X			X			
	Πλήθος	24	9	24	7	24	14	11	5	1	2	1	1	1

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Κατσαρός (2008: 24) αναφέρει επτά διοικητικές λειτουργίες, ενώ οι Ζαβλανός (1998: 23), Μπουρής (2008: 20) και Αθανασούλα-Ρέππα (2008: 15) αναφέρουν πέντε λειτουργίες. Αλλά οι Πετρίδου (2000: 51, 2005: 186), Μπουραντάς (2002: 39), Καμπουρίδης (2002: 14), Δαράκη (2007: 26), Σαΐτης (2008: 13), Σαΐτη, & Σαΐτης (2012: 28) και Saitis, & Saiti (2018: 5) αναφέρουν τέσσερις.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως κάθε αναλυτής της διοικητικής επιστήμης παρουσιάζει τη δική του άποψη για τις διοικητικές λειτουργίες και στη βιβλιογραφία εμφανίζονται πολλές απόψεις χωρίς να υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον αριθμό αλλά και την ονομασία των διοικητικών λειτουργιών, πίνακας 1. Για τη λειτουργία του Προγραμματισμού του Ελέγχου και της Οργάνωσης υπάρχει ομοφωνία, αλλά για τις υπόλοιπες υπάρχουν διαφοροποιήσεις.

Ειδικότερα, η λειτουργία της διεύθυνσης «directing» και της καθοδήγησης-ηγεσίας «leading» εμφανίζει μοιρασμένες προτιμήσεις στους αναλυτές της διοικητικής επιστήμης. Οι έννοιες «leadership» ή «ηγεσία» και «management» ή διοίκηση επικαλύπτονται (Bush, 2008: 3) και στη σημερινή εποχή διαπιστώθηκε πως οι διοικητικές λειτουργίες που ανέφερε πρώτος ο Fayol παραμένουν σχεδόν οι ίδιες, αφού οι έννοιες «commanding» και «leading» είναι συνώνυμες (McNamara, 2009: 67). Η επιρροή ή «influence» είναι κεντρικό στοιχείο σε πολλούς ορισμούς της ηγεσίας (Bush, & Glover, 2003: 4; Bush, 2008: 2).

Συμπερασματικά, όπως προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση, οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης, είναι τέσσερις: ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η Διεύθυνση- Ηγεσία και ο Έλεγχος, και κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για την κάθε μία λειτουργία.

2.5.1 Ο Προγραμματισμός

Ο Προγραμματισμός είναι βασική διοικητική λειτουργία (Kreitner, 1983: 96; Σαϊτης, 2008: 13), αποτελεί κανόνα για κάθε ατομική ή συλλογική προσπάθεια (Σαϊτης, 2007: 36), προηγείται (Κατσαρός, 2008: 55), αποτελεί προϋπόθεση (Lunenburg, 2010: 2) και βάση για τις άλλες λειτουργίες (Certo, & Certo, 2006: 161).

Ο Προγραμματισμός εκδηλώνεται σε ποικίλες περιπτώσεις και με διαφορετικούς τρόπους (Fayol, 1949: 43), είναι μια έξυπνη προετοιμασία για δράση (Gamage, 2006: 138), ένας τρόπος για άλμα προς το μέλλον (Schermerhorn, 1996: 139), έχει άμεση σύνδεση με την πρόβλεψη (Σαϊτης, 2008: 13) και στενή σύνδεση με τη λήψη αποφάσεων (Σαϊτη, & Σαϊτης, 2012: 93).

Ο Προγραμματισμός ή «planning» στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία δεν εμφανίζει ταύτιση απόψεων ανάμεσα στους μελετητές, καθώς ορίζεται ως: α) η διαδικασία προετοιμασίας για αλλαγή και η διαμόρφωση των μελλοντικών τρόπων δράσης, για να αντιμετωπιστεί η αβεβαιότητα (Kreitner, 1983: 96), β) η διαδικασία καθορισμού στόχων και την απόφαση των τρόπων επίτευξης των στόχων

(Schermerhorn, 1996: 138), και γ) η συστηματική ανάπτυξη προγραμμάτων δράσης, με στόχο την επίτευξη συμφωνημένων λειτουργικών στόχων, μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης, αξιολόγησης και επιλογής των προβλεπόμενων ευκαιριών (Certo, & Certo, 2006: 160).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία προκύπτει το συμπέρασμα πως Προγραμματισμός ή «planning» είναι η συστηματική διαδικασία καθορισμού στόχων και τρόπων επίτευξής τους, με ανάπτυξη προγραμμάτων δράσης.

Ο Προγραμματισμός στην Ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζει παρόμοιους ορισμούς με μικρές διαφορές μεταξύ τους, καθώς ορίζεται ως: α) *«ο καθορισμός των στόχων της επιχείρησης, των πορειών δράσης, των ενεργειών και των μέσων που απαιτούνται για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων, αφού, βέβαια, προβλεφθούν και ληφθούν υπόψη όλες οι μεταβλητές του περιβάλλοντος που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στη λειτουργία της»* (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 59), β) η *«διοικητική λειτουργία που προσδιορίζει τη μελλοντική κατάσταση και θέση μιας κοινωνικής Οργάνωσης, ακόμη προκαθορίζει την ακολουθούμενη πορεία και τα χρειαζόμενα μέσα για την επίτευξη της επιθυμητής κατάστασης»* (Μπουραντάς, 2002: 39), γ) η *«λειτουργία του οργανισμού με την οποία προσδιορίζονται οι μελλοντικοί στόχοι, επιλέγεται η καταλληλότερη από τις εναλλακτικές πορείες προς αυτούς και προσδιορίζονται τα απαραίτητα μέσα, οι επιμέρους ενέργειες και η ανάπτυξή τους στον χρόνο»* (Κατσαρός, 2008: 55), και δ) η *«λειτουργία του καθορισμού των αντικειμενικών στόχων και των διαδικασιών με τις οποίες θα εκπληρωθούν οι εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές δραστηριότητες στους αντίστοιχους χρόνους»* (Πετρίδου, 2000: 51: 2005: 187), εξειδικεύοντας τον ορισμό του Προγραμματισμού, σχετικά με τις δράσεις που αναπτύσσονται στους σχολικούς οργανισμούς.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς από την Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία προκύπτει το συμπέρασμα πως Προγραμματισμός ή «planning» είναι η συστηματική διαδικασία προσδιορισμού των μελλοντικών στόχων, πρόβλεψης της μελλοντικής θέσης και της επιλογής της ακολουθούμενης πορείας, των επιμέρους ενεργειών και των απαραίτητων μέσων με την ανάπτυξη προγραμμάτων ή σχεδίων δράσης μέσα στον αντίστοιχο χρόνο.

Ο Προγραμματισμός διακρίνεται σε δύο είδη: τον στρατηγικό και τον λειτουργικό προγραμματισμό. Ο στρατηγικός Προγραμματισμός, ιδιαίτερα στην

εκπαίδευση, αφορά στην ανάπτυξη μακροπρόθεσμης στρατηγικής, τη λήψη σημαντικών αποφάσεων για επιλογή μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών στόχων και την εκπόνηση μακροπρόθεσμων προγραμμάτων με μελλοντική κατεύθυνση επίτευξής τους (Κατσαρός, 2007: 47).

Ο λειτουργικός Προγραμματισμός μεταφράζει τα στρατηγικά σχέδια σε συγκεκριμένους στόχους και σχέδια που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη οργανωσιακή μονάδα, παρέχοντας λεπτομέρειες (DuBrin, 2012: 114), ασχολείται με την αποτελεσματική επίτευξη των οργανωσιακών στόχων, μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία Προγραμματισμού και υλοποίησης των αποφάσεων που έχουν ληφθεί σχετικά με πολιτικές (Gamage, 2006: 141). Ο λειτουργικός Προγραμματισμός είναι βραχυπρόθεσμος (Ρες, 2007: 2), έχει χρονικό ορίζοντα ένα έτος ή λιγότερο και δίνει έμφαση στις τρέχουσες λειτουργίες των διαφόρων τμημάτων μιας Οργάνωσης (Certo, & Certo, 2006: 216), αλλά αφορά και τη μεσοπρόθεσμη δράση των εκπαιδευτικών οργανισμών και του εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρός, 2007: 47).

Ο Προγραμματισμός είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Μέσα από τη διαδικασία του Προγραμματισμού προσδιορίζονται οι αντικειμενικοί στόχοι, προαποφασίζονται η ακολουθούμενη στρατηγική και οι τακτικές, προεπιλέγονται τα μέσα και η υλικοτεχνική υποδομή, προεπιλέγονται οι ενέργειες με προμελετημένα χρονικά διαγράμματα (Κατσαρός, 2007: 47; Σαϊτης, 2008: 80; Ρες, 2007: 2).

Οι στόχοι και οι ενέργειες κατά τον προγραμματισμό προκαθορίζονται σε σχέδια δράσης. Οι στόχοι κατά τον προγραμματισμό, καθορίζονται λεπτομερειακά μέσα στα σχετικά σχέδια δράσης και προϋπολογίζονται οι απαραίτητοι πόροι (Κατσαρός, 2008: 56). Τα λειτουργικά σχέδια στηρίζουν τα στρατηγικά σχέδια, προσδιορίζοντας συγκεκριμένες ενέργειες και διαδικασίες που απαιτούνται στα χαμηλότερα επίπεδα ενός οργανισμού (DuBrin, 2012: 114).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ομοιότητες και διαφορές για τη διαδικασία του Προγραμματισμού. Οι μελετητές Σολομών (1999: 152), Θεοφιλίδης (2014: 55-56), Πετρίδου (2000: 53), Σαϊτης (2008β: 11), και Σαϊτη, & Σαϊτης (2012: 115) συμφωνούν για την πραγμάτωση της διαδικασίας του Προγραμματισμού μέσα από στάδια, αλλά διαφωνούν στον αριθμό και στα επιμέρους στάδια, και γίνεται αναφορά για προγραμματισμό ως αναπόσπαστο κομμάτι μέσα από την εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου ή την αυτοαξιολόγηση.

Στην παρούσα έρευνα θα γίνει μια προσπάθεια ενοποίησης και σύνθεσης των απόψεων των μελετητών της διοικητικής επιστήμης και σύνθεσης της διαδικασίας

του Προγραμματισμού σε ένα μοντέλο με έξι αλληλένδετα στάδια: οι στόχοι, το περιβάλλον, οι στρατηγικές, οι δράσεις, τα χρονοδιαγράμματα και η αξιολόγηση μπορούν να αποτελέσουν τα κύρια στάδια της διαδικασίας του Προγραμματισμού.

Το πρώτο στάδιο στη διαδικασία του Προγραμματισμού είναι οι αντικειμενικοί στόχοι. Οι στόχοι διατυπώνονται με σαφήνεια (Κατσαρός, 2007: 52), επιλέγονται με τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή και συνεργασία (Πετρίδου, 2000: 55), δείχνουν το επιθυμητό αποτέλεσμα και τη μελλοντική θέση (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 93) και αποτελούν τα πρότυπα απόδοσης του έργου του εκπαιδευτικού οργανισμού και επηρεάζουν την επιλογή και τη διαμόρφωση των δράσεων (Πετρίδου, 2005: 191).

Το δεύτερο στάδιο στη διαδικασία του Προγραμματισμού είναι το περιβάλλον. Η εξέταση του περιβάλλοντος δημιουργεί τις απαραίτητες συνθήκες και προϋποθέσεις για την επιτυχία των μελλοντικών στόχων (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 93) καθώς στο εσωτερικό περιβάλλον διαβιώνει το έμψυχο ανθρώπινο δυναμικό του σχολικού οργανισμού (Σολομών, 1999: 154).

Το τρίτο στάδιο στη διαδικασία του Προγραμματισμού είναι οι στρατηγικές, σύμφωνα με τις πολιτικές. Οι στρατηγικές δείχνουν τις μεθόδους υλοποίησης των σχεδίων δράσεων και τη συμβολή των παραγόντων τους (Σολομών, 1999: 153), καθοδηγούνται από τις πολιτικές που είναι κατευθυντήριες οδηγίες (Κατσαρός, 2008: 60), δίνουν ένα πλαίσιο ανάπτυξης των επιμέρους σκοπών (Πετρίδου, 2000: 55) και εξασφαλίζουν τη σταθερότητα των δράσεων (Πετρίδου, 2000: 54), αλλά αφήνουν περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών (Πετρίδου, 2005: 190).

Το τέταρτο στάδιο στη διαδικασία του Προγραμματισμού είναι οι δράσεις. Στον προγραμματισμό καταρτίζονται προγράμματα, είτε στρατηγικά είτε λειτουργικά (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 116), γίνεται καταγραφή και αξιολόγηση των εναλλακτικών προτάσεων (Σαϊτής, 2008β: 11), καταδεικνύονται οι πιθανοί δρόμοι επίλυσης ενός προβλήματος (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 94) και επιλέγεται η καλύτερη λύση (Σαϊτής, 2008β: 12).

Το πέμπτο στάδιο στη διαδικασία του Προγραμματισμού είναι τα χρονοδιαγράμματα, μια γραπτή αποτύπωση των δράσεων και ενεργειών με χρονικά όρια. Η εφαρμογή ενός σχεδίου δράσης απαιτεί τον σχεδιασμό του χρόνου (Σολομών, 1999: 153).

Το έκτο στάδιο στη διαδικασία του Προγραμματισμού είναι η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του σχεδίου δράσης παρέχει χειροπιαστές αποδείξεις για τον βαθμό επιτυχίας της πορείας που ακολουθήθηκε, των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ή μη

αναμενόμενων αποτελεσμάτων (Σολομών, 1999: 154) για να διαπιστωθεί η επίτευξη των προγραμματισμένων στόχων, για να αναλυθούν τα νέα δεδομένα και, για να δημιουργηθούν οι βάσεις για καλύτερη εκπόνηση μελλοντικών προγραμμάτων (Σαΐτης, 2008β: 12).

Το εξαγόμενο αποτέλεσμα του Προγραμματισμού είναι τα προγράμματα. Τα προγράμματα αποτελούν το αποτέλεσμα της διαδικασίας του Προγραμματισμού (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 94) και ανάλογα με το εύρος στόχων, τη χρονική διάρκεια και την ελαστικότητά τους κατηγοριοποιούνται αντίστοιχα σε στρατηγικά ή λειτουργικά, σε μακροχρόνια ή βραχυχρόνια και σε ελαστικά ή ανελαστικά (Σαΐτης, 2008β: 12).

Το περιεχόμενο του Προγραμματισμού προσδιορίζεται μέσα από τη σχετική νομοθεσία. Μια περίπτωση προγραμματισμού περιλαμβάνει η αρ. Πρωτ.: 70279/Δ1/3-5-2018 απόφαση του Γενικού Γραμματέα της Γεν. Δ/νση Σπουδών Π.Ε. και Δ.Ε. με θέμα: *«Ενέργειες Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2018-2019 – Προγραμματισμός λειτουργίας Ολοήμερου Προγράμματος»*, προκαθορίζεται το περιεχόμενο του Προγραμματισμού σε δύο γενικούς τομείς: (α) Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου και (β) Προγραμματισμός λειτουργίας Ολοήμερου προγράμματος.

Ο Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει στο περιεχόμενο του: τα Ωρολόγια προγράμματα, την Κατανομή τμημάτων, το Ωράριο εκπαιδευτικών, τις Αναθέσεις μαθημάτων, τους Αντισταθμιστικούς - Υποστηρικτικούς θεσμούς, τις Επιμορφωτικές δράσεις, τα Διδακτικά Βιβλία, τα Θέματα υγιεινής και κτιριακών υποδομών του σχολείου, τα Παραρτήματα Δημοτικών Σχολείων, τις Σχολικές Βιβλιοθήκες και την Ενημέρωση Πληροφοριακού Συστήματος «myschool».

Ο Προγραμματισμός λειτουργίας Ολοήμερου προγράμματος έργου περιλαμβάνει στο περιεχόμενο του: τις προϋποθέσεις για τη λειτουργία του Ολοήμερου Προγράμματος των 4/θέσεων και άνω Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, τον Ορισμό Υπεύθυνου Ολοήμερου, την Πρωινή Ζώνη, την Αναστολή λειτουργίας Ολοήμερου τμήματος και Πρωινής Ζώνης, τη Λειτουργία ολοήμερου προγράμματος σε ολιγοθέσια σχολεία, τη Σίτιση – Χαλάρωση στο ολοήμερο πρόγραμμα και τα Έντυπα και διαδικασίες που αφορούν στη λειτουργία του Ολοήμερου Προγράμματος

Η Πετρίδου (2000: 52) σε μια ανάλυση των επιμέρους έργων των λειτουργιών της κάθε σχολικής μονάδας, κατέληξε στη κατηγοριοποίησή τους σε τρεις βασικές

κατηγορίες: τις διοικητικές, τις εκπαιδευτικές και τις παιδαγωγικές, οι οποίες διευκολύνουν το περιεχόμενο του Προγραμματισμού και την υλοποίησή τους.

2.5.2 Η Οργάνωση

Στην παρούσα έρευνα ο όρος Οργάνωση θα εκλαμβάνεται κυρίως με την έννοια της διαδικασίας ή δράσης, αλλά και ορισμένες φορές θα αναφέρεται ως οντότητα ανάλογα με τα συμφραζόμενα, καθώς ο όρος έχει διττή σημασία (Σαϊτης, 2005: 157) και εμφανίζεται με τρεις διαφορετικές έννοιες: ως η φυσική οντότητα ή ο οργανισμός, ως η διαδικασία της Οργάνωσης ή «οργανώνειν» και ως το αποτέλεσμα του «οργανώνειν» ή οργανόγραμμα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 17; Σαϊτης, 2008: 82).

Η Οργάνωση ως διαδικασία ή δράση του «οργανώνειν» έχει παραπλήσιους ορισμούς. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, η Οργάνωση ή «organizing» ορίζεται ως: α) «η διαδικασία τακτοποίησης των ανθρώπων και άλλων πόρων για εργασία προς ένα κοινό σκοπό» (Schermerhorn, 2004: 117; Schermerhorn, & Chappell, 2000: 124), β) «η διάρθρωση ενός συστήματος συντονισμού των σχέσεων εξουσίας και των ευθυνών από τα καθήκοντα» (Kreitner, 1983: 236), γ) «η ανάπτυξη των οργανωσιακών πόρων για την επίτευξη στρατηγικών στόχων» (Daft, & Marcic, 2004: 234; Daft, 2009: 244), δ) «η διαδικασία καθορισμού ομαλής χρήσης των πόρων μέσα από το διοικητικό σύστημα» (Certo, & Certo, 2006: 250).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία προκύπτει το συμπέρασμα πως Οργάνωση ή «organizing» είναι η διαδικασία της διάρθρωσης των σχέσεων εξουσίας, της διευθέτησης των ευθυνών και των καθηκόντων των ανθρώπων και της ομαλής χρήσης των πόρων για την εργασία προς ένα κοινό σκοπό.

Η Οργάνωση, στην Ελληνική βιβλιογραφία, ορίζεται ως: α) ο προσδιορισμός, η ομαδοποίηση και κατανομή των απαραίτητων εργασιών και πόρων για την εκπλήρωση των σκοπών του οργανισμού (Κατσαρός, 2008: 63), β) ο καθορισμός του τρόπου καταμερισμού του συνολικού έργου ενός οργανισμού, σχολείου, επιχείρησης κλπ. σε άτομα και τμήματα, καθώς και των ορίων της εξουσίας και της ευθύνης των ατόμων, που ασχολούνται με την υλοποίηση του έργου που τους έχει ανατεθεί (Μπάκας, 2016: 5), γ) η διαίρεση του συνολικού έργου, το οποίο προσδιορίστηκε κατά τον προγραμματισμό, σε επιμέρους εργασίες ή καθήκοντα (καταμερισμός εργασίας, θέσεις εργασίας), τα οποία ανατίθενται σε συγκεκριμένα άτομα (στελέχωση), και διαμορφώνονται οι σχέσεις μεταξύ αυτών (τμήματα, ιεραρχικά

επίπεδα κ.λπ.), όπως και μεταξύ των πόρων της κοινωνικής Οργάνωσης, ώστε να υπάρξει εκείνο το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι ενέργειες και οι πόροι, συντονισμένα, θα κατευθύνονται αποτελεσματικά προς την υλοποίηση των στόχων (Μπουραντάς, 2002: 40).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς από την Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία προκύπτει το συμπέρασμα πως Οργάνωση ή «organizing» είναι η διαμόρφωση των ιεραρχικών σχέσεων μέσα από τη διαίρεση του συνολικού έργου με τον καταμερισμό των εργασιών και πόρων, την ομαδοποίησή τους σε τμήματα, την ανάθεση των καθηκόντων σε άτομα και ο προσδιορισμός των ορίων εξουσίας και ευθύνης για την εκπλήρωση των σκοπών του οργανισμού.

Το οργανόγραμμα είναι το αποτέλεσμα της Οργάνωσης, μια σχηματική απεικόνιση της δομής και της διάρθρωσης των αρμοδιοτήτων και των λειτουργιών της οργανωτικής δομής. Το οργανόγραμμα ορίζεται ως η οπτική αναπαράσταση της οργανωτικής δομής (Daft, & Marcic, 2004: 234; Certo, & Certo, 2006: 255; Μπάκας, 2016: 5) με ένα διάγραμμα των επίσημων θέσεων του οργανισμού και των τυπικών γραμμών εξουσίας (Kreitner, 1983: 237; Σαϊτής, 2005: 155).

Η Οργάνωση των κοινωνικών οργανισμών διακρίνεται σε τυπική ή επίσημη και άτυπη ή ανεπίσημη. Η τυπική ή επίσημη Οργάνωση χαρακτηρίζεται από θέσεις που διαμορφώνουν τις σχέσεις εξουσίας, από ένα μοτίβο διαίρεσης των καθηκόντων και κανόνων που καθοδηγούν τη συμπεριφορά των μελών μιας Οργάνωσης για την επίτευξη ρητών στόχων (Etzioni, 1964: 31; Σαϊτής, 2008: 83). Η άτυπη ή ανεπίσημη Οργάνωση είναι η αυθόρμητη έκφραση με κανόνες και καθήκοντα ανεπίσημης μορφής που καθοδηγούν τις δραστηριότητες για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού και στόχων (Σαϊτής, 2005: 161; Κατσαρός, 2008: 65; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 17; Σαϊτής, 2008: 83), έχει πλαίσιο δράσης τον εργασιακό χώρο κάθε οργανισμού (Σαϊτής, 2005: 161), αποτελείται από μικρές ομάδες (Σαϊτής, 2008: 83), ομάδες που χαρακτηρίζονται από φιλίες, κλίκες και εκδηλώσεις αλληλοβοήθειας (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 170).

Συμπερασματικά, η Οργάνωση δηλώνει τη δραστηριοποίηση ενός κοινωνικού οργανισμού, προσδιορίζει τον ρόλο των ατόμων μελών, δημιουργεί μια οργανωτική δομή, καθορίζει ένα συγκεκριμένο πλέγμα σχέσεων εξουσίας και ευθύνης, καθορίζει την παραχώρηση της ευθύνης και της εξουσίας μεταξύ των μελών, ρυθμίζει τις σχέσεις μιας ομάδας ανθρώπων που επιδιώκουν κοινούς σκοπούς, συμπεριλαμβάνει και τις σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους και στα υλικά μέσα, επιδιώκει την

επίτευξη αντικειμενικών στόχων που προσχεδιάζονται κατά τον προγραμματισμό, και ρυθμίζει τις δραστηριότητες ή δράσεις. Το «οργανώνει» αποτελεί μια βασική λειτουργία της διοίκησης (Σαϊτής, 2005: 155; Κατσαρός, 2007: 54)

Η Οργάνωση ως διοικητική λειτουργία περιέχει τέσσερις ενέργειες που πρέπει να ολοκληρώσει ο Διευθυντής: τον καταμερισμό της εργασίας, την τμηματοποίηση, την έκταση της εποπτείας και τον μερικό βαθμό αποκέντρωσης της εξουσίας.

Ο καταμερισμός της εργασίας διαιρεί το έργο και διαμορφώνει το περιεχόμενο των καθηκόντων ανάμεσα στις θέσεις εργασίας. Ο καταμερισμός της εργασίας είναι η διαίρεση του συνολικού έργου ενός οργανισμού σε επιμέρους συγκεκριμένες εργασίες, καθήκοντα και ρόλους (Μπουραντάς, 2002: 127; Σαϊτής, 2008: 85; Κατσαρός, 2008: 63).

Πριν τη διαίρεση, προηγείται η ανάλυση της αποστολής και των σκοπών του οργανισμού και η εξειδίκευσή τους σε επιδιωκόμενους στόχους. Η εξειδίκευση πρέπει να γίνεται σε λογικά πλαίσια, ώστε το άτομο να εκτελεί περισσότερα του ενός καθήκοντα και να είναι υπεύθυνο για τις ανάλογες ενέργειες (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 173).

Ο καταμερισμός της εργασίας έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ο καταμερισμός της εργασίας έχει τα παρακάτω μειονεκτήματα, καθώς συνδέεται με: α) φαινόμενα ανίας και αλλοτρίωσης (Κατσαρός, 2007: 54), β) αρνητικής διάθεσης και ικανοποίησης, γ) αίσθημα ρουτίνας και μη δημιουργίας, δ) μείωση της αυτονομίας, ε) μεγαλύτερη εκμετάλλευση των εργαζομένων και χαμηλή ποιότητα ζωής τους, στ) μη ανάπτυξη γνώσεων, ικανοτήτων και χαρακτηριστικών των εργαζομένων, ζ) αύξηση των αναγκών για συντονισμό των θέσεων και τμημάτων (Μπουραντάς, 2002: 129).

Ο καταμερισμός της εργασίας έχει τα παρακάτω πλεονεκτήματα, καθώς συμβάλλει: α) στην αποδοτικότητα του οργανισμού, β) στην πληρέστερη εποπτεία και στον αποτελεσματικότερο έλεγχο (Κατσαρός, 2007: 54), γ) στη γνώση των καθηκόντων και των ρόλων (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 140), δ) στην απόκτηση δεξιοτεχνίας, ε) στην εκπαίδευση των εργαζομένων, στ) στην παραγωγή ειδικευμένων εργαλείων, ζ) στο χαμηλό κόστος του εργατικού δυναμικού, η) στην εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων στην εργασία (Μπουραντάς, 2002: 129), θ) στην εύκολη αντικατάσταση του εργαζομένου, ι) στην αποτελεσματικότητα της συλλογικά οργανωμένης δράσης (Σαϊτής, 2005: 165), ια) στην εποπτεία κι έλεγχο της διοίκησης (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 142; Κατσαρός, 2008: 63; Σαϊτής, 2008: 85).

Η τμηματοποίηση δημιουργεί επιμέρους τμήματα με εξειδικευμένες εργασίες και δραστηριότητες. Η τμηματοποίηση είναι η διαδικασία δημιουργίας επιμέρους τμημάτων μέσα στον οργανισμό (Ζαβλανός, 1998: 202; Σαΐτης, 2005: 167), αναφέρεται στη δημιουργία λειτουργικών οργανωτικών μονάδων με εξειδικευμένες ή παραπλήσιες εργασίες και δραστηριότητες (Σαΐτης, 2008: 85), ή με άλλα λόγια, ομαδοποιεί τις εργασίες των θέσεων σε τμήματα ή υποτμήματα (Ζαβλανός, 1998: 202; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 157; Κατσαρός, 2008: 63).

Η ομαδοποίηση των εργασιών σε μια Οργάνωση έχει σκοπό την επίτευξη των στόχων (Σαΐτης, 2005: 167), του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (Σαΐτης, 2008: 85), τον καλύτερο προγραμματισμό, Οργάνωση και έλεγχο των ατόμων (Σαΐτης, 2008: 86), συμβάλλει στην αποτελεσματική διοίκηση (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 157) και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία (Κατσαρός, 2007: 54).

Η τμηματοποίηση διαμορφώνει θέσεις προϊσταμένων και υφιστάμενων με ιεραρχικές σχέσεις. Η τμηματοποίηση είναι μια κλασική μέθοδος θέσπισης επίσημων σχέσεων (Ζαβλανός, 1998: 202), όπου δημιουργούνται διοικητικές θέσεις και θέσεις προϊσταμένων, καθώς καθορίζονται ιεραρχικά επίπεδα (Σαΐτης, 2008: 86).

Η ομαδοποίηση των εργασιών πρέπει να γίνεται με κριτήρια (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 158; Κατσαρός, 2008: 63) και κατάλληλο τρόπο (Σαΐτης, 2005: 167), όπου ανάλογα με τα κριτήρια ή συνδυασμούς διαμορφώνεται διαφορετική δομή τμηματοποίησης με πολλούς τύπους οργανωτικής διάρθρωσης (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 158; Κατσαρός, 2007: 54; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 178) και με ξεχωριστά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Σαΐτης, 2005: 168).

Η τμηματοποίηση ανάλογα με τη φύση και τους στόχους γίνεται βάση τις λειτουργίες, τις υπηρεσίες ή προϊόντα, τα εξυπηρετούμενα άτομα, και τη γεωγραφική της περιοχή (Ζαβλανός, 1998: 202; Σαΐτης, 2005: 167) ή ένα μεικτό τύπο τμηματοποίησης (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 178). Έτσι, η τμηματοποίηση στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει με βάση: α) τον επιδιωκόμενο σκοπό, π.χ. τη διάκριση διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού, β) τη βασική διαδικασία, π.χ. την ύπαρξη διεύθυνσης οικονομικών με άτομα εξειδικευμένα στα οικονομικά, γ) τα εξυπηρετούμενα άτομα, π.χ. τη διάκριση των μαθητών σε ηλικιακές τάξεις και σε εκπαιδευτικές βαθμίδες, και δ) τη γεωγραφική περιοχή, π.χ. σε εκπαιδευτικές περιφέρειες, διευθύνσεις (Κατσαρός, 2007: 54).

Η τμηματοποίηση κατά λειτουργία στηρίζεται στην εξειδίκευση των γνώσεων και ικανοτήτων για να εκτελεστούν με ομαδοποίηση τα ίδια καθήκοντα (βλ. Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 159; Ζαβλανός, 1998: 202; Μπουραντάς, 2002: 151; Σαΐτης, 2005: 167; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 176).

Η τμηματοποίηση κατά υπηρεσία ή προϊόν γίνεται με βάση το εξαγόμενο αποτέλεσμα από τις θέσεις εργασίας που έχουν αλληλεξάρτηση και εκτελούν ίδιες υπηρεσίες ή παράγουν ίδια προϊόντα (βλ. Ζαβλανός, 1998: 203; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 162; Μπουραντάς, 2002: 153; Σαΐτης, 2005: 167; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 177).

Η τμηματοποίηση κατά τα εξυπηρετούμενα άτομα γίνεται με βάση τα ίδια χαρακτηριστικά όπως φύλο, ηλικία κ.ά., ώστε να εξυπηρετηθεί μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων με ίδιες λειτουργίες ή προϊόντα (βλ. Ζαβλανός, 1998: 206; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 166; ; Μπουραντάς, 2002: 159; Σαΐτης, 2005: 168). Παράδειγμα, οι μαθητές που τμηματοποιούνται σε τάξεις (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 177) που δείχνει την ευαισθησία της διοίκησης στις ανάγκες των ατόμων (Ζαβλανός, 1998: 207).

Η τμηματοποίηση κατά γεωγραφική περιοχή είναι η τοποθέτηση όλων των διασκορπισμένων δραστηριοτήτων, ώστε να ανήκουν στο ίδιο τμήμα με κριτήριο τον γεωγραφικό τόπο ή περιοχή (βλ. Ζαβλανός, 1998: 205; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 164; Μπουραντάς, 2002: 157; Σαΐτης, 2005: 168).

Η έκταση εποπτείας ή εύρος Ελέγχου ή εύρος διοίκησης αναφέρεται στον αριθμό των υφισταμένων που έχει στην εποπτεία του ένας Διευθυντής ή στον αριθμό των θέσεων εργασίας που έχει υπό την ευθύνη του για συντονισμό και εποπτεία. Η έκταση της εποπτείας ή το εύρος Ελέγχου αποτελεί χαρακτηριστικό της οργανωτικής δομής (Κατσαρός, 2008: 64), αναφέρεται στις θέσεις εργασίας που διοικούνται από έναν προϊστάμενο (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 149), καθορίζει την ιεραρχική δομή μέσα από τον αριθμό των ιεραρχικών επιπέδων (Μπουραντάς, 2002: 139), απαιτεί μεγάλη περίσκεψη και λήψη αποφάσεων με καθαρότητα σκέψης, ώστε να προσδιορίζεται ανάλογα με την συγκεκριμένη περίπτωση (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 176), το όριο των γνώσεων, του χρόνου και της ενέργειας (Gulick, & Urwick, 1937: 7).

Ο αποτελεσματικός συντονισμός εξαρτάται από τον αριθμό των υφισταμένων (Σαΐτης, 2005: 166), καθώς ο μεγάλος αριθμός δημιουργεί δυσκολία για αποτελεσματική διοίκηση (Μπουραντάς, 2002: 138). Οι έρευνες για την εύρεση ενός

ιδανικού εύρους διοίκησης δεν απέφεραν σύγκλιση απόψεων (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 175), αλλά ένας αποδεκτός αριθμός κυμαίνεται από 6 έως 8 υφιστάμενους (Ζαβλανός, 1998: 196), διότι ένας άνθρωπος μπορεί να εποπτεύει τρεις ή πέντε ή οκτώ ή δώδεκα υφιστάμενους (Gulick, & Urwick, 1937: 8).

Ο μερικός βαθμός αποκέντρωσης της εξουσίας στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως εκχώρηση της εξουσίας (Ζαβλανός, 1998: 200) ή ανάθεση καθηκόντων (Μπουραντάς, 2002: 187) ή εκχώρηση αρμοδιοτήτων (Σαΐτης, 2005: 169).

Ο μερικός βαθμός αποκέντρωσης της εξουσίας είναι η ανάθεση καθηκόντων από τον προϊστάμενο σε υφιστάμενο με ταυτόχρονη εκχώρηση των απαιτούμενων αρμοδιοτήτων και παροχής δικαιωμάτων για λήψη αποφάσεων και υλοποίηση πράξεων, σε θέματα που αφορούν τον τομέα εργασίας των υφιστάμενων για αποτελεσματικότερη επιτέλεση των καθηκόντων και αποτελεσματικότερη άσκηση του συνόλου της εξουσίας.

Ο βαθμός αποκέντρωσης της εξουσίας προϋποθέτει τη μεταβίβαση της ανάλογης εξουσίας στον εκπαιδευτικό με εξουσιοδότηση και την ανάληψη της αντίστοιχης ευθύνης και υποχρεώσεων από αυτόν καθώς και τη διατήρηση της υπευθυνότητας από τον Διευθυντή, καθώς στηρίζεται σε δύο αρχές. Στην αρχή της «διατήρησης της υπευθυνότητας από τον εξουσιοδοτούντο» (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 179) και στην «αρχή της ισοτιμίας εξουσίας και υπευθυνότητας» (Ζαβλανός, 1998: 195). Έτσι, η εκτέλεση των καθηκόντων συνοδεύεται με την παραχώρηση της σχετικής «εξουσιοδότησης», δηλαδή των αρμοδιοτήτων (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 179) και της ανάλογης εξουσίας (Σαΐτης, 2008: 86) και γίνεται η ανάληψη της αντίστοιχης ευθύνης και του συνόλου των υποχρεώσεων που απορρέουν από τη μεταβιβαζόμενη εξουσία (Κατσαρός, 2008: 64).

Η εκχώρηση της εξουσίας και ευθύνης στον βαθμό αποκέντρωσης της εξουσίας είναι μερική. Μεταβιβάζεται ένα μέρος των καθηκόντων και της συνδεόμενης αντίστοιχης εξουσίας και ευθύνης, ενός προϊσταμένου σε υφιστάμενό του (Μπουραντάς, 2002: 183), διότι δεν μπορεί να υπάρξει κατάργηση της θέσης του ηγέτη, μεταβίβαση όλων των καθηκόντων και ολοκληρωτική εκχώρηση της εξουσίας και αρμοδιοτήτων (Σαΐτης, 2005: 169). Η εκχώρηση των αρμοδιοτήτων δείχνει τον βαθμό της αποκέντρωσης των εξουσιών (Κατσαρός, 2008: 64). Γι' αυτό, πρέπει να προσδιορίζονται με σαφήνεια τα όρια της εξουσίας και της ευθύνης, ώστε ο προσδιορισμός του ρόλου κάθε εργαζόμενου να γίνεται με σαφήνεια για αποτελεσματικό έλεγχο (Σαΐτης, 2005: 169).

Η ανάθεση εξουσίας, κατά τον Ζαβλανό (1998: 201), συμβάλλει: α) στην ταχεία λήψη αποφάσεων και εκτέλεση των δραστηριοτήτων, β) στην εύκολη εκπαίδευση και ανάπτυξη του προσωπικού, γ) στην αύξηση των κινήτρων και της εμπιστοσύνης μεταξύ του προϊσταμένου και υφιστάμενων, δ) στη βελτίωση του ηθικού και της στάσης των υπαλλήλων, και ε) στη βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων και της αποδοχής τους από τους υφιστάμενους. Η μεταβίβαση των καθηκόντων έχει ιδιαίτερα σημαντική χρησιμότητα, διότι τα διοικητικά στελέχη έχουν έλλειψη χρόνου για την αποτελεσματική εκτέλεση του έργου τους (Μπουραντάς, 2002: 183).

Ο μερικός βαθμός αποκέντρωσης της εξουσίας συναντά εμπόδια και δυσκολίες από την έλλειψη υπευθυνότητας των ατόμων για ανάληψη των εργασιών και καθηκόντων και από την έλλειψη εμπιστοσύνης και διάθεσης των διοικητικών στελεχών για μεταβίβαση της εξουσίας. Τα εμπόδια που συναντά ένα διοικητικό στέλεχος, κατά τον Μπουραντά (2002: 184), στην προσπάθειά του για μερική αποκέντρωση της εξουσίας είναι: α) η έλλειψη εμπιστοσύνης στους υφιστάμενους από διάφορους φόβους, β) η έλλειψη ικανών υφιστάμενων για ορισμένα καθήκοντα, γ) η μη αποδοχή από τους υφιστάμενους της ανάθεσης καθηκόντων υπό διάφορων φόβων, δ) η έλλειψη καθορισμού καθηκόντων, ε) ο φόβος ανταγωνισμού μεταξύ των υφιστάμενων, στ) ο εγωισμός του προϊστάμενου.

2.5.3 Η Διεύθυνση-Ηγεσία

Η διεύθυνση ως λειτουργία της διοίκησης στη βιβλιογραφία εμφανίζεται με πολλές ετικέτες, όπως: εντολή ή «command», κατεύθυνση ή «directing», ηγεσία ή «leadership», και επιρροή ή «influence». Η διεύθυνση είναι πολυσύνθετη λειτουργική διαδικασία (Τύπας, 1999: 172) και είναι η δυσκολότερη δραστηριότητα της διοίκησης ή του ηγετικού στελέχους (Σαϊτής, 2008: 14).

Η άσκηση της διεύθυνσης, σύμφωνα με τον Κούρτη (1977), μπορεί να διακριθεί σε δύο τρόπους: τον κλασικό και τον σύγχρονο (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 259). Ο κλασικός τρόπος άσκησης της διεύθυνσης χαρακτηρίζεται από την επιβολή και χαρακτηρίζει το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης (Saitis, & Saiti, 2018: 16). Ο σύγχρονος τρόπος χαρακτηρίζεται από τη θεληματική συνεργασία μεταξύ του προϊσταμένου και των υφιστάμενων για την ευκολότερη και καλύτερη επίτευξη της οποιαδήποτε συλλογικής προσπάθειας (Saitis, & Saiti, 2018: 17). Οι δύο παραπάνω τρόποι χαρακτηρίζουν τη διάκριση που γίνεται ανάμεσα σε ένα διοικητικό και ένα

ηγετικό στέλεχος, μια διάκριση που πηγάζει από τους δύο κύριους προσανατολισμούς που αναπτύσσονται στις θεωρίες άσκησης της εξουσίας, δηλαδή τον προσανατολισμό της επίτευξης του έργου και τον προσανατολισμό προς τον ανθρώπινο παράγοντα. Ο συνδυασμός των δύο τρόπων θα επιφέρει ταυτόχρονα την επίτευξη των στόχων και την ικανοποίηση των ανθρώπων.

Η διεύθυνση ή «directing», στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, εμφανίζει διαφορές στις απόψεις των μελετητών, καθώς ορίζεται ως: α) εντολή ή «command» και έχει αντικείμενο «το πάρσιμο της καλύτερης απόδοσης από όλους τους εργαζόμενους της μονάδας ως επίκεντρο του ενδιαφέροντος και της ανησυχίας κάθε διοικητικού στελέχους» (Fayol, 1949: 97), β) κατεύθυνση ή «directing» και είναι «το συνεχές καθήκον της λήψης αποφάσεων και ομαδοποίησής τους σε γενικές εντολές και οδηγίες» και η υπηρεσία του Διευθυντή ως ηγέτη του όλου εγχειρήματος» (Gulick, & Urwick, 1937: 13), γ) κατεύθυνση ή «direction» και είναι «η εκτελεστική λειτουργία της κατεύθυνσης και της επίβλεψης των υφισταμένων» (Koontz, & O'Donnell, 1955: 387).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία προκύπτει το συμπέρασμα πως διεύθυνση ή «directing» είναι η κατεύθυνση με αποφάσεις, εντολές και επίβλεψη για το πάρσιμο της καλύτερης απόδοσης και της εκτέλεσης των καθηκόντων.

Η διεύθυνση, στην Ελληνική βιβλιογραφία, εμφανίζει παραπλήσιες απόψεις μεταξύ των μελετητών, καθώς ορίζεται ως: α) η καθοδήγηση κατά την οποία «ο μάνατζερ επηρεάζει και παρακινεί τους άλλους να εκτελέσουν τα καθήκοντα που είναι αναγκαία για να εκπληρωθούν οι σκοποί του οργανισμού» (Ζαβλανός, 1998: 23), β) «η λειτουργία μέσω της οποίας επηρεάζεται η συμπεριφορά των ανθρώπων, μέσα από παρακίνηση, ηγεσία, ομαδική συνεργασία και επικοινωνία, έτσι ώστε κάθε άτομο να έχει τη διάθεση και την ικανότητα να συμβάλλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των στόχων της επιχείρησης» (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 60), γ) «η λειτουργία μέσω της οποίας επηρεάζεται η συμπεριφορά του ανθρώπινου παράγοντα (ηγεσία, εμπύχωση, ενθάρρυνση, υποκίνηση, καθοδήγηση κ.λπ.) έτσι ώστε κάθε άτομο - ξεχωριστά ή σε αποτελεσματική ομαδική συνεργασία - να έχει τη διάθεση και την ικανότητα να συμβάλλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των στόχων της Οργάνωσης» (Μπουραντάς, 2002: 40), δ) η «ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού» (Κατσαρός, 2008: 76), ε) η

«καθημερινή δραστηριότητα του επί κεφαλής του οργανισμού για τη διαχείριση αφενός του πλέγματος των ανθρωπίνων σχέσεων του οργανισμού και αφετέρου των πόρων» (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 16), στ) οι «ενέργειες των διευθυντικών στελεχών που έχουν άμεση σχέση με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού μιας τυπικής Οργάνωσης» (Σαϊτης, 2008: 14), και ζ) η «ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να συμβάλλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού» (Σαϊτη, & Σαϊτης, 2012: 257).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς από την Ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει το συμπέρασμα πως διεύθυνση ή «directing» είναι οι ενσυνείδητες ενέργειες της καθοδήγησης, της ενεργοποίησης, της παρακίνησης, του επηρεασμού και του χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού, των ανθρωπίνων σχέσεων και των πόρων για την αποτελεσματική επίτευξη των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού με την εκτέλεση των καθηκόντων.

Η ηγεσία ή «leadership», ως διοικητική λειτουργία, στην Ελληνική βιβλιογραφία ταυτίζεται με τη διεύθυνση και εμφανίζει κοινά στοιχεία και διαφορές. Υπάρχουν ορισμοί που αναφέρονται στην επιρροή των μελών για την επίτευξη στόχων, όπως: α) *«η διαδικασία διεύθυνσης και επιρροής των σχετικών με την εργασία δραστηριοτήτων των μελών της ομάδας για την επίτευξη των στόχων της»* (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 172), β) *«η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας Οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, συνεργασία που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος»* (Σαϊτης, 2008: 132; Σαϊτη, & Σαϊτης, 2012: 261), γ) *«η επιρροή, η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς, των πράξεων, η ενεργοποίηση και η καθοδήγηση μιας τυπικής ή άτυπης Οργάνωσης μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας, με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα να προσπαθεί να υλοποιήσει συγκεκριμένους στόχους, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα»* (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 167).

Ακόμη, υπάρχει ορισμός που αναφέρεται στην ικανότητα της θέσπισης και επιτυχίας στόχων, όπως: δ) ο συνδυασμός των προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών και της ικανότητας να θέτεις στόχους και να επινοείς τρόπους για την επίτευξή τους (Καμπουρίδης, 2002: 143). Επιπλέον, υπάρχει ορισμός που αναφέρεται στη συμπεριφορά, όπως: ε) *«το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»* (Πασιαρδής, 2004: 209), και υπάρχει ορισμός που αναφέρεται στην

κατεύθυνση για την επιτυχία στόχων, όπως στ) *«η διαδικασία που καθορίζει την κατεύθυνση ασκώντας την κατάλληλη επιρροή ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου»* (Κριεμάδης, & Θωμοπούλου, 2012: 33).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς από την Ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει το συμπέρασμα πως ηγεσία ή «leadership» είναι μια διαδικασία κυρίως επιρροής αλλά και ενεργοποίησης, κατεύθυνσης και καθοδήγησης των ανθρώπων ή μιας ομάδας για πράξεις, δραστηριότητες και συμπεριφορές με κύριο σκοπό την επίτευξη των στόχων της Οργάνωσης μέσα από την εκτέλεση των καθηκόντων και με θεληματική συμπεριφορά.

Η ηγεσία ή «leadership», ως διοικητική λειτουργία, στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, εμφανίζεται με κοινά σημεία και διαφορές. Υπάρχουν ορισμοί που αναφέρονται στη διαδικασία επιρροής για την επίτευξη στόχων, όπως: α) *«η διαδικασία επιρροής των ανθρώπων να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους χωρίς τη χρήση αδικαιολόγητης καταναγκαστικής τακτικής»* (DuBrin, 1986: 331), β) *«η κοινωνική διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα επηρεάζεται η συμπεριφορά τους προς έναν κοινό στόχο»* (Hoy, & Miskel, 1987: 427), γ) *«η κοινωνική διαδικασία επιρροής για εθελοντική επιδίωξη συλλογικών στόχων»* (Kreitner, 1992: 458), δ) *«η ικανότητα της επιρροής των ανθρώπων προς την επίτευξη των στόχων»* (Daft, & Marcic, 2004: 412), ε) *«η ικανότητα της επιρροής των ανθρώπων προς την επίτευξη οργανωσιακών στόχων»* (Daft, 2009: 410).

Ακόμη, υπάρχουν ορισμοί που αναφέρονται στη διαδικασία έμπνευσης των ανθρώπων για να εργαστούν και να επιτύχουν στόχους, όπως: στ) *« η διαδικασία έμπνευσης των άλλων να εργαστούν σκληρά για να επιτύχουν σημαντικά καθήκοντα»* (Schermerhorn, 1996: 320; Schermerhorn, 2004: 163), ζ) *«η ικανότητα της έμπνευσης εμπιστοσύνης και υποστήριξης αναμεταξύ των ανθρώπων που χρειάζονται για να επιτύχουν τους οργανωσιακούς στόχους»* (DuBrin, 2008: 334).

Επιπλέον, υπάρχουν ορισμοί που αναφέρονται στην κατεύθυνση και καθοδήγηση μιας ομάδας ανθρώπων προς την επίτευξη στόχων, όπως: η) η *«διαδικασία που οδηγεί μια ομάδα και επηρεάζει την ομάδα αυτή να πετύχει τους στόχους της»* (Robbins, & Coulter, 2012: 460), θ) η *«δυναμική διαδικασία που ενεργοποιεί και κατευθύνει τους ανθρώπινους πόρους για να συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού»* (Saitis, & Saiti, 2018: 16).

Επιπρόσθετα, υπάρχει και ένας ορισμός που αναφέρεται στην επιρροή και παρώθηση της συμπεριφοράς για την ανάπτυξη οργανωσιακής κουλτούρας, όπως ι)

«η διαδικασία της χρήσης μη αναγκαστικής επιρροής στη διαμόρφωση των στόχων μιας ομάδας ή Οργάνωσης, η παρώθηση της συμπεριφοράς προς την επίτευξη των στόχων της, και η βοήθεια ορισμού της ομάδας ή της οργανωσιακής κουλτούρας» (Griffin, 2016: 329).

Η διεύθυνση ως λειτουργία, στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία αναφέρεται και ως επιρροή ή «influencing», και ορίζεται ως *«η διαδικασία καθοδήγησης των δραστηριοτήτων των μελών μιας Οργάνωσης προς την κατάλληλη κατεύθυνση, της επίτευξης των αντικειμενικών στόχων της διοίκησης»* (Certo, & Certo, 2006: 346). Η επιρροή είναι κεντρικό στοιχείο των περισσότερων ορισμών της ηγεσίας (Bush, & Glover, 2003: 4). Αρκετοί ορισμοί της ηγεσίας αναφέρονται στην κοινωνική επιρροή (Bush, 2008: 3).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία προκύπτει το συμπέρασμα πως ηγεσία ή «leadership» είναι μια διαδικασία κυρίως επιρροής και έμπνευσης αλλά και παρώθησης, κατεύθυνσης, καθοδήγησης και ενεργοποίησης των ανθρώπων ή μιας ομάδας με κύριο σκοπό την επίτευξη των στόχων της Οργάνωσης μέσα από την εκτέλεση των καθηκόντων και με τη θεληματική συμπεριφορά.

Η ηγεσία ή «leading» και η διαχείριση ή «management» εμφανίζουν ταυτόχρονα μια διάκριση στην έννοια των δύο όρων και έναν βαθμό επικάλυψης. Για πολλούς μελετητές η διαχείριση ή «management» αναφέρεται ως μία λειτουργία της διοίκησης και η ηγεσία ή «leadership» αναφέρεται ως διαφορετική έννοια που έχει τις δικές της λειτουργίες και συμπληρώνει ή συμπληρώνεται από τη διοίκηση. Ταυτόχρονα υπάρχει και η διάκριση στο πρόσωπο που ασκεί διεύθυνση σε ηγέτη ή «leader» και διαχειριστή ή «manager», παρόλο που η αναφορά γίνεται για το ίδιο πρόσωπο. Η διαφωνία εντοπίζεται στο ποια έννοια εμπεριέχει την άλλη (βλ. Πασιαρδής, 2004: 211; Σαϊτής, 2008: 132), είναι μια συνεχιζόμενη διαμάχη (Yukl, 1998: 4), όπου οι περισσότεροι μελετητές υποστηρίζουν τη διάκριση των δύο όρων (Ζαβλανός, 1998: 294; Bush, & Glover, 2003: 9; Certo, & Certo, 2006: 370; Σαϊτής, 2007: 144; Bush, 2007: 392; Bush, 2008: 4; Day, & Antonakis, 2012: 5; Griffin, 2016: 329), κανείς δεν προτείνει την ισοδυναμία των δύο όρων (Yukl, 1989: 253; Yukl, 1998: 4), και έχουν γραφτεί εκατοντάδες άρθρα και βιβλία σχετικά με τις διαφορές ανάμεσά τους (Daft, 2009: 413) και για τον ηγετικό ρόλο των διαχειριστών (Daft, & Marcic, 2004: 412).

Η διάκριση ανάμεσα στην ηγεσία και στη διαχείριση στηρίζεται στη διάκριση της δύναμης, όπου η προσωπική δύναμη είναι η πηγή της επιρροής της ηγεσίας και η οργανωσιακή δύναμη είναι η πηγή της εξουσίας της θέσης. Η δυνατότητα της καθοδήγησης των άλλων απαιτεί τη χρήση εξουσίας (Day, & Antonakis, 2012: 5) που πηγάζει από τη δύναμη που χρησιμοποιείται για το επίπεδο συμμόρφωσης των ακόλουθων (Daft, & Marcic, 2004: 413).

Έτσι, η διεύθυνση διακρίνεται σε επίσημη ή τυπική και ανεπίσημη ή άτυπη. Η επίσημη ή τυπική ηγεσία είναι η διαδικασία της επιρροής των άλλων για την επιδίωξη των επίσημων οργανωσιακών στόχων (Kreitner, 1983: 392) και στηρίζεται στον βαθμό άσκησης της εξουσίας της θέσης που πηγάζει από τη νόμιμη δύναμη (Kreitner, 1992: 459). Η ανεπίσημη ή άτυπη ηγεσία είναι η διαδικασία της επιρροής των άλλων για την επιδίωξη ανεπίσημων στόχων που εξυπηρετούν ή όχι τα ενδιαφέροντα της Οργάνωσης (Kreitner, 1992: 459), προκύπτει και υπάρχει στις ομάδες (Robbins, & Coulter, 2012: 460) από άτομα που ασκούν σημαντική επιρροή και εξουσία χωρίς να έχουν επίσημη θέση εξουσίας (Hoy, & Forsyth, 1986: 119).

Η διάκριση ανάμεσα στην ηγεσία και στη διαχείριση βρίσκεται στο περιεχόμενο και στα χαρακτηριστικά τους. Η ηγεσία χαρακτηρίζεται από τρία στοιχεία: την επιρροή, το όραμα και τις αξίες (Bush, & Middlewood, 2005: 4). Ως επιρροή ορίζεται η οποιαδήποτε προσπάθεια από έναν εργαζόμενο της αλλαγής της συμπεριφοράς ενός προϊσταμένου, συναδέλφου, ή υφισταμένου (Kreitner, 1983: 386). Ως όραμα ορίζεται η καθαρή αίσθηση του μέλλοντος (Schermerhorn, & Chappell, 2000: 171). Οι ηγέτες για να ενεργήσουν στηρίζονται στις προσωπικές και στις επαγγελματικές τους αξίες (Bush, & Glover, 2014: 555). Η διαχείριση επικεντρώνεται σε μηχανιστικές πτυχές της διοίκησης, δίνει έμφαση στο «πως», αγχώνεται για τις διαδικασίες και χαρακτηρίζεται ως «διοικητισμός», πειθαρχεί στην προσέγγιση του Taylor (Bush, 1999: 240), λειτουργεί με την παραδοσιακή προσέγγιση της επιστημονικής ή ορθολογικής προσέγγισης της διοίκησης, δαπανά πολύ χρόνο στη διαχείριση των χαρτιών (Day, Harris, & Hadfield, 2001: 27), ακολουθεί τις προσδοκίες της κυβέρνησης όπως εκφράζονται μέσα από την επίσημη πολιτική και τη νομοθεσία (Bush, 2007: 392).

Η διάκριση της ηγεσίας και της διαχείρισης γίνεται και ανάμεσα στις έννοιες των ατόμων που ασκούν τη διεύθυνση, δηλαδή του διαχειριστή ή «manager» και του ηγέτη ή «leader». Η κατοχή μιας επίσημης θέσης εξουσίας δεν σημαίνει την

ταυτόχρονη άσκηση ηγεσίας. Διότι, ένα άτομο μπορεί να είναι διαχειριστής χωρίς να είναι ηγέτης ή μπορεί να είναι ηγέτης χωρίς να είναι διαχειριστής (Yukl, 1998: 4).

Η άσκηση επιρροής μπορεί να εμφανίζεται ταυτόχρονα με την επίσημη άσκηση εξουσίας, δηλαδή η ηγεσία μπορεί ταυτόχρονα να εμφανίζεται με την επίσημη διαχείριση. Διότι, ένα άτομο μπορεί να είναι και ηγέτης και διαχειριστής (Griffin, 2016: 329). Ορισμένοι διαχειριστές είναι ηγέτες και ορισμένοι ηγέτες είναι διαχειριστές (Certo, & Certo, 2006: 370).

Η επιτυχημένη διεύθυνση απαιτεί την ταυτόχρονη άσκηση διαχείρισης και ηγεσίας. Ο καλός διαχειριστής πρέπει να είναι ηγέτης (Daft, & Marcic, 2004: 412; Robbins, DeCenzo, & Coulter, 2013: 300; Griffin, 2016: 329) και ο καλός ηγέτης πρέπει να είναι καλός διαχειριστής (DuBrin, 2008: 335), ώστε να υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στις ιδιότητες της ηγεσίας και της διαχείρισης (Daft, 2009: 413).

Η ηγεσία και η διαχείριση έχουν έναν βαθμό επικάλυψης. Οι δύο έννοιες ηγεσία και διαχείριση επικαλύπτονται (Daft, & Marcic, 2004: 413; Bush, 2006: 2), συσχετίζονται (Griffin, 2016: 329), και υπάρχει αδυναμία κατανόησης της διαφοράς τους (Certo, & Certo, 2006: 370). Αλλά, ο βαθμός επικάλυψης παραμένει ένα σημείο έντονων διαφωνιών (Yukl, 1989: 253).

Η ηγεσία και η διαχείριση είναι το ισόποσα αναγκαίες και σημαντικές. Οι δύο έννοιες ηγεσία και διαχείριση συμμετέχουν στη δράση μιας Οργάνωσης και χρειάζονται αντιμετώπιση ίσης σημασίας (Bush, 2007: 392; Bush, 2008: 4) καθώς είναι συμπληρωματικές (Day, & Antonakis, 2012: 5). Ακόμη, είναι και οι δύο απαραίτητες (DuBrin, 2008: 334) για τη δημιουργία αποτελεσματικών οργανώσεων (Griffin, 2016: 329) και επιτυχημένων σχολείων (Bush, & Glover, 2003: 10).

Η ηγεσία και η διαχείριση είναι αλληλοσυμπληρωματικές χωρίς αμοιβαία αντικατάσταση. Η ηγεσία δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη διαχείριση, αλλά να προστίθεται στη διαχείριση (Daft, 2009: 413) και μπορούν να ενσωματωθούν καθώς έχουν οριστεί με στενό εύρος και είναι δύσκολο να κατανοηθεί η επίδραση που ασκούν από κοινού στην απόδοση μιας Οργάνωσης (Yukl, & Lepsinger, 2005: 372).

Η σύγχρονη διεύθυνση απαιτεί το συνδυασμό της ηγεσίας και της διαχείρισης. Η σύγχρονη διεύθυνση συνδυάζει τις δύο έννοιες για την οργανωσιακή επιτυχία μέσα από τη διαχείριση με λογική έμφαση στις οργανωσιακές διαδικασίες και μέσα από την ηγεσία με έμφαση στο πραγματικό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους (Certo, & Certo, 2006: 371). Η ηγεσία δημιουργεί την αλλαγή και η διαχείριση την ομαλή επίτευξη αποτελεσμάτων (Griffin, 2016: 329) Η καλή διαχείριση βοηθά τον

οργανισμό στην εκπλήρωση των δεσμεύσεων και η καλή ηγεσία κινεί την Οργάνωση προς το μέλλον χτίζοντας γερά θεμέλια (Daft, 2009: 413). Η διαχείριση σε συνδυασμό με την ηγεσία μπορεί να παράγει ομαλές αλλαγές και η ηγεσία σε συνδυασμό με τη διαχείριση μπορεί να ευθυγραμμίσει την Οργάνωση με το περιβάλλον (Griffin, 2016: 329).

Ο αποτελεσματικός συνδυασμός της ηγεσίας και της διαχείρισης επιτυγχάνεται με την ορθή χρήση της δύναμης και επιρροής και την επίδειξη της κατάλληλης ηγετικής και διοικητικής συμπεριφοράς για οργανωσιακή αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα. Η σύνδεση της ηγεσίας και της διαχείρισης επιτυγχάνεται μέσα από το συνδυασμό δύο πραγμάτων: α) τη χρήση της δύναμης της εξουσίας, της επιρροής και των προσωπικών χαρακτηριστικών, και β) την άσκηση ηγετικών συμπεριφορών και πρακτικών (DuBrin, 2008: 335). Ο συνδυασμός των ηγετικών συμπεριφορών και των διαχειριστικών προγραμμάτων, δομών και συστημάτων, κατά τους Yukl, & Lepsinger (2005: 363), μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε τρεις παράγοντες της οργανωσιακής απόδοσης: α) την αποτελεσματικότητα και την αξιοπιστία, β) την προσαρμογή των ανθρώπινων πόρων και σχέσεων, και γ) την καινοτομία και προσαρμογή.

Η διεύθυνση έχει για περιεχόμενο όλες τις ενέργειες που σχετίζονται άμεσα με την κατεύθυνση και την καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού μιας επίσημης Οργάνωσης.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε διαφορές στο περιεχόμενο της διεύθυνσης ανάλογα με την προσέγγιση που ακολουθεί ο κάθε συγγραφέας, δηλαδή τον κλασικό ή τον σύγχρονο τρόπο. Συνθετικά, οι ενέργειες που αποτελούν και τις επιμέρους λειτουργίες της διεύθυνσης, κατά ποσοτική σειρά προτίμησης, πίνακας 2, είναι οι παρακάτω: α) η παρώθηση ή «motivation», β) η επικοινωνία ή «communication», γ) η ομαδική εργασία ή «teamwork», δ) η συμπεριφορά ή «behavior», ε) η επίλυση των συγκρούσεων ή «conflict», στ) η επίβλεψη ή «supervision», ζ) ο συντονισμός ή «coordination», η) η αλλαγή ή «change», θ) το κλίμα ή «climate», ι) η καινοτομία ή «innovation», ια) η καθοδήγηση ή «guiding», ιβ) η στελέχωση ή «staffing», ιγ) η κουλτούρα ή «culture», και ιδ) η ενδυνάμωση ή «empowerment».

2.5.4 Ο Έλεγχος

Ο Έλεγχος ή «controlling» αποτελεί την τελευταία σε σειρά λειτουργία της διοίκησης. Ο Έλεγχος αποτελεί μια βασική λειτουργία της διοίκησης (Ζαβλανός, 1998: 361; Τύπας, 1999: 173; Μπουρής, 2008: 88; Griffin, 2016: 436), θεωρείται απαραίτητος για τον οργανισμό (Ζαβλανός, 1998: 361), στηρίζεται στον ορθολογισμό (Τύπας, 1999: 173; Μπουρής, 2008: 88) και πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση των άλλων διοικητικών λειτουργιών (Σαΐτης, 2005: 313).

Ο Έλεγχος ή «controlling» συναντάται με διαφορετικούς ορισμούς. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, ο Έλεγχος ορίζεται ως: α) *«η εξακρίβωση αν τα πάντα προκύπτουν σύμφωνα με το σχέδιο που εγκρίθηκε, τις οδηγίες και τις αρχές που εκδόθηκαν»* (Fayol, 1949: 107), β) *«η μέτρηση και η διόρθωση της απόδοσης των υφισταμένων, προκειμένου να σιγουρευτεί η επίτευξη των οργανωσιακών στόχων και σχεδίων που εκπονήθηκαν»* (Koontz, & O'Donnell, 1955: 545), και γ) *«η ρύθμιση των δραστηριοτήτων της Οργάνωσης, έτσι, ώστε οι επιδιωκόμενοι στόχοι να παραμένουν εντός αποδεκτών ορίων»* (Griffin, 2016: 436).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία προκύπτει το συμπέρασμα πως Έλεγχος ή «controlling» είναι η εξακρίβωση της υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων σύμφωνα με το αρχικό σχέδιο μέσα από τη μέτρηση για τη διαπίστωση των αποδεκτών ορίων, για τη ρύθμιση των δραστηριοτήτων και για τη διόρθωση της αποδοτικότητας.

Στην Ελληνική βιβλιογραφία, ο Έλεγχος εμφανίζει παραπλήσιους ορισμούς και ορίζεται ως: α) *«η διαδικασία κατά την οποία συγκρίνουμε την εκάστοτε απόδοση του οργανισμού με τα πρότυπα απόδοσης»* (Ζαβλανός, 1998: 362), β) η *«συστηματική διαδικασία μέσα από την οποία καθορίζουμε πρότυπα απόδοσης με βάση τους προγραμματισμένους στόχους, σχεδιάζουμε τα απαραίτητα συστήματα συλλογής πληροφοριών, συγκρίνουμε την πραγματική απόδοση με τα προκαθορισμένα πρότυπα, εντοπίζουμε αν υπάρχουν αποκλίσεις, μετράμε το πόσο σημαντικές είναι αυτές και τέλος, προβαίνουμε στις απαραίτητες ενέργειες, για να εξασφαλίσουμε ότι όλοι οι συντελεστές της επιχείρησης χρησιμοποιούνται με τον πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό τρόπο, για την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης»* (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 184), γ) *«το σύνολο των ενεργειών ή δραστηριοτήτων που εξασφαλίζουν την παρακολούθηση και αξιολόγηση των λειτουργιών, των συμπεριφορών και των αποτελεσμάτων όλων των συντελεστών της Οργάνωσης, ώστε να επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα αυτής»* (Μπουραντάς, 2002: 205), δ) *«ο*

Έλεγχος των αποτελεσμάτων της συλλογικής προσπάθειας» (Μπουρής, 2008: 24), ε) «η λειτουργία της διοίκησης που εξασφαλίζει την απαραίτητη πληροφόρηση για τη σύγκριση του τρόπου εκτέλεσης μιας απόφασης και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτήν με τις αρχικές προβλέψεις και τους αρχικούς στόχους, με πρώτιστο στόχο τον επαναπροσανατολισμό της δράσης» (Κατσαρός, 2007: 77; 2008: 86), και στ) η «διοικητική δραστηριότητα που υπολογίζει τις αποκλίσεις από την προκαθορισμένη απόδοση και παρέχει πληροφορίες, μέσα από τις οποίες μπορούν να ληφθούν διορθωτικές αποφάσεις, είτε, για να βελτιωθεί η μελλοντική αποδοτικότητα είτε για να τροποποιηθούν τα αρχικά σχέδια-προγράμματα του οργανισμού» (Σαΐτης, 2005: 314; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 302).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς από την Ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει το συμπέρασμα πως ο Έλεγχος είναι η συστηματική διαδικασία του προκαθορισμού στόχων, προτύπων, ενεργειών και δραστηριοτήτων, της παρακολούθησης της διαδικασίας, της μέτρησης, της σύγκρισης και της αξιολόγησης της εκάστοτε απόδοσης, συμπεριφοράς, αποτελέσματος ή λειτουργίας με τους αρχικά προκαθορισμένους στόχους και πρότυπα, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων και ταύτισης των προτύπων, να εντοπιστούν οι αποκλίσεις και να ληφθούν διορθωτικά μέτρα για την εξασφάλιση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του οργανισμού, καθώς και να συλλεχθούν πληροφορίες για την ανατροφοδότηση της μελλοντικής επανάληψης της διαδικασίας.

Ο Έλεγχος αποτελεί εργαλείο ανάπτυξης της υπευθυνότητας των ανθρώπων. Ο Έλεγχος αναφέρεται στους ανθρώπους, τα πράγματα και τις δράσεις (Fayol, 1949: 107), συντελεί στη δημιουργία υπευθυνότητας στα άτομα μέλη του οργανισμού (Σαΐτης, 2005: 320) και έτσι, γίνεται εργαλείο στα χέρια του Διευθυντή, καθώς επισημαίνονται οι αδυναμίες και τα λάθη, με σκοπό τη διόρθωσή τους και την πρόληψη υποτροπής τους (Fayol, 1949: 107), ώστε η περαιτέρω πορεία του οργανισμού να αποβεί δημιουργική (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 306).

Οι τυπολογίες του Ελέγχου, όπως αναδείχθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι διάφορες (Μπουραντάς, 2002: 210; Σαΐτης, 2005: 317). Τα κριτήρια διάκρισης του Ελέγχου είναι τέσσερα: το πρόσωπο Ελεγκτής, η χρονική διάρκεια, η χρονική στιγμή και ο σκοπός (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 191). Ανάλογα με το πρόσωπο- Ελεγκτή, ο Έλεγχος διακρίνεται σε εσωτερικό και εξωτερικό (βλ. Griffin, 2016: 440; Κατσαρός, 2007: 78). Ανάλογα με τη διάρκεια, ο Έλεγχος διακρίνεται σε μόνιμο ή διαρκή, τακτικό ή περιοδικό, και έκτακτο ή

περιστασιακό (βλ. Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 191). Ανάλογα με τη χρονική στιγμή, ο Έλεγχος διακρίνεται σε προληπτικό, διαμορφωτικό ή συνυπάρχων ή προσυμπτωματικό και κατασταλτικό ή μεταδραστικό (βλ. Ζαβλανός, 1998: 366; Τύπας, 1999: 173; Μπουραντάς, 2002: 210; Κατσαρός, 2008: 88; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 305; Griffin, 2016: 434).

Συμπερασματικά, ο Έλεγχος διακρίνεται σε *προληπτικό, διαμορφωτικό και μεταδραστικό*.

- Ο *προληπτικός* Έλεγχος περιλαμβάνει την αρχική μέτρηση της ποιότητας των εισροών από τους ανθρώπους, τα μέσα και τα υλικά για την ομαλή υλοποίηση της προγραμματισμένης δράσης. (βλ. Ζαβλανός, 1998: 367; Μπουραντάς, 2002: 210; Σαΐτης, 2005: 317; Κατσαρός, 2007: 79; Griffin, 2016: 434).

- Ο *διαμορφωτικός* Έλεγχος πραγματοποιείται παράλληλα με την πορεία υλοποίησης των ενεργειών και δραστηριοτήτων, με περιοδική επίβλεψη και για όλη τη διάρκεια υλοποίησης, ώστε κατά την ολοκλήρωση των ενδιάμεσων σταδίων να μετριέται η πρόοδος της πορείας και αν προκύπτουν αποκλίσεις να λαμβάνονται διορθωτικά μέτρα και να γίνονται διορθωτικές παρεμβάσεις (βλ. Ζαβλανός, 1998: 367; Μπουραντάς, 2002: 210; Κατσαρός, 2008: 88; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 305; Griffin, 2016: 435).

- Ο *μεταδραστικός* Έλεγχος είναι η τελική μέτρηση της πραγματοποιημένης δράσης, αξιολογεί το αποτέλεσμα, τον τρόπο δράσης, το τελικό κόστος και τις αποκλίσεις, παρέχει ανατροφοδότηση για τη μελλοντική επανάληψη της δράσης, αφού δεν μπορεί να αλλάξει το αποτέλεσμα παρά μόνο να αποτελέσει πηγή πληροφοριών (βλ. Ζαβλανός, 1998: 367; Μπουραντάς, 2002: 210; Σαΐτης, 2005: 318; Κατσαρός, 2007: 79; Griffin, 2016: 436).

Ανάλογα με τον σκοπό, ο Έλεγχος αναλύεται μέσα από τέσσερις επιμέρους λειτουργίες ή παροχή τρόπων για: α) προσαρμογή στις περιβαλλοντικές αλλαγές, β) αντιμετώπιση της οργανωσιακής πολυπλοκότητας, γ) περιορισμό της συσσώρευσης σφαλμάτων, και δ) ελαχιστοποίηση του κόστους (Griffin, 2016: 427). Οι Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, (1998: 187) συμφωνούν με τους τρεις πρώτους παράγοντες, αλλά ως τέταρτο αναφέρουν την αποκέντρωση της εξουσίας. Η ελαχιστοποίηση του κόστους δεν είναι πάντα εφικτή από τις σχολικές μονάδες, διότι το δημόσιο σχολείο διαθέτει περιορισμένους πόρους στην προσπάθεια της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Σαΐτης, 2007: 40).

Συμπερασματικά, οι λειτουργίες του Ελέγχου είναι η προσαρμογή στο μεταλλασσόμενο περιβάλλον διότι οι αλλαγές είναι συνεχείς, η αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας του οργανισμού διότι είναι μια κοινότητα πολλών ανθρώπων, ο περιορισμός των αποκλίσεων από τις πιθανές αδυναμίες και σφάλματα και η ελαχιστοποίηση της δαπάνης των καταβαλλόμενων προσπάθειών (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 187-188; Ζαβλανός, 1998: 366; Μπουραντάς, 2002: 207; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 302; Griffin, 2016: 427- 428).

Η συστηματική διαδικασία του Ελέγχου έχει τέσσερα αλληλένδετα στάδια (Ζαβλανός, 1998: 362; Σαΐτης, 2005: 315; Κατσαρός, 2008: 86-87; Μπουρή, 2008: 24; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 303-304; Griffin, 2016: 432): α) τη διατύπωση προτύπων απόδοσης, β) τη μέτρηση της απόδοσης, γ) τη σύγκριση της απόδοσης με τα πρότυπα, και δ) τη λήψη διορθωτικών μέτρων.

- Η διατύπωση των προτύπων απόδοσης είναι η έκφραση των επιθυμητών αποτελεσμάτων ως μετρήσιμοι στόχοι και πρότυπα (βλ. Ζαβλανός, 1998: 363; Κατσαρός, 2007: 77; Griffin, 2016: 432)
- Η μέτρηση της απόδοσης αναφέρεται στη μέτρηση της παροντικής απόδοσης ή συμπεριφοράς ή αποτελέσματος (βλ. Ζαβλανός, 1998: 364; Κατσαρός, 2007: 77; Σαΐτης, 2005: 316; Griffin, 2016: 433)
- Η σύγκριση της απόδοσης με τους προκαθορισμένους στόχους ή πρότυπα για να εντοπιστεί ο βαθμός επίτευξής τους ή απόκλισής τους και για να διαγνωστούν οι αιτίες απόκλισης (βλ. Μπουραντάς, 2002: 205; Σαΐτης, 2005: 316; Κατσαρός, 2008: 87; Griffin, 2016: 433; Kerzner, & Kerzner, 2017: 146).
- Η λήψη διορθωτικών μέτρων είναι η απόφαση για επιλογή μέτρων ή ενεργειών που θα διορθώσουν τις αποκλίσεις είτε θετικές είτε αρνητικές (βλ. Ζαβλανός, 1998: 365; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 186; Μπουραντάς, 2002: 205; Κατσαρός, 2007: 77; Griffin, 2016: 434; Kerzner, & Kerzner, 2017: 146).

Ο Έλεγχος συνδέεται με τη λειτουργία του Προγραμματισμού, αφού ολοκληρώνει τη διαδικασία που ξεκίνησε με τον προγραμματισμό. Ο Έλεγχος συνδέεται με τη λειτουργία του Προγραμματισμού (Κατσαρός, 2008: 86; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 301), αλλά δεν πρέπει να θεωρείται ως μέρος του Προγραμματισμού (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 184). Η σύνδεση του Ελέγχου και του Προγραμματισμού αναδεικνύεται ιδιαίτερα μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας

του Ελέγχου, όπου λειτουργεί ως ανατροφοδότηση και παρέχει σημαντικές πληροφορίες (Σαϊτής, 2005: 317; Κατσαρός, 2007: 77).

Ο Έλεγχος, ορισμένες φορές, παρερμηνεύεται και συνδέεται με αρνητική εννοιολόγηση. Η έννοια του Ελέγχου, στην καθημερινή πραγματικότητα, παίρνει αρνητική χροιά, καθώς συγγέεται και ταυτίζεται με την «πειθαρχική επιβολή» και τον «καταναγκασμό» (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 301), δείχνει να απειλεί την αυτονομία και προσωπική ελευθερία του ατόμου και δημιουργεί αισθήματα δυσaréσκειας και καχυποψίας (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 182).

Ο Έλεγχος χρειάζεται αποχαρκτηρισμό της έννοιάς του από την τιμωρία, την καταπίεση και την υποταγή, διότι συμβάλλει στην συνολική ανάπτυξη του οργανισμού. Ο όρος «Έλεγχος » στη διοικητική επιστήμη δεν θεωρείται ως μια διαδικασία υποταγής, ούτε έχει τιμωρητέα σημασία (Σαϊτής, 2005: 313), ούτε καταπιέζει τους εργαζόμενους (Σαϊτής, 2005: 319) και δεν πρέπει να δημιουργεί αισθήματα δυσaréσκειας και καχυποψίας (Ζαβλανός, 1998: 366; Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 306). Ένα σύστημα Ελέγχου δημιουργεί την υπευθυνότητα, όταν στην όλη διαδικασία συμμετέχουν οι εργαζόμενοι (Σαϊτής, 2005: 319), ειδικότερα στη σημερινή εποχή, όπου η εστίαση βρίσκεται στην ανάπτυξη των ατόμων με μεγαλύτερη ανεξαρτησία (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 182).

Ο Έλεγχος, ανάλογα με τις απόψεις των ελεγχόμενων και τον τρόπο εφαρμογής του από τον Ελεγκτή, συναντά αντίδραση και αντίσταση. Η λειτουργία του Ελέγχου σε πολλές περιπτώσεις προκαλεί αντιδράσεις από τους ελεγχόμενους (Σαϊτής, 2000: 259-260), ιδιαίτερα, όταν εμφανίζονται στοιχεία υποκειμενικής εκτίμησης κατά παράβαση των κανόνων και των προτύπων, κατάχρηση εξουσίας και άσκηση πιέσεων και, όταν συνδέεται με άδικες και βαριές επιπτώσεις στις συνθήκες απασχόλησης των εργαζομένων (Κατσαρός, 2008: 87). Η αντίσταση των ατόμων - μελών ενός οργανισμού προκύπτει από την εφαρμογή υπερβολικού Ελέγχου, την ακατάλληλη εστίαση, την ανταμοιβή της αναποτελεσματικότητας και τον φόβο ανάληψης της υπευθυνότητας (Griffin, 2016: 446).

Κατά την εφαρμογή του Ελέγχου, όταν υπάρχει η τάση για αυξημένη λογοδοσία, η μέτρηση στηρίζεται στην υποκειμενικότητα και περιορίζεται η ατομική ελευθερία, τότε δημιουργείται η αίσθηση ενός «τιμωρητέου» Ελέγχου, όπου οι υφιστάμενοι δέχονται αρνητικές συνέπειες και αισθάνονται φόβο ανάληψης της υπευθυνότητας, ειδικά από τον τρόπο αξιολόγησης της απόδοσής τους (βλ.

Ζαβλανός, 1998: 368; Σαΐτης, 2005: 319-320; Κατσαρός, 2007: 77; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 306-307; Griffin, 2016: 447).

Ο Έλεγχος αποτελεί μια αξιολόγηση, η οποία μετρά τον βαθμό επίτευξης ή απόκλισης των αποτελεσμάτων σε σύγκριση με τους προκαθορισμένους στόχους ή πρότυπα. Ο Έλεγχος ως λειτουργία είναι μια αξιολόγηση (Ζαβλανός, 1998: 362; Σαΐτης, 2008: 15; Μπουρής, 2008: 24), διότι περιλαμβάνει τη μέτρηση της απόδοσης της Οργάνωσης (Ζαβλανός, 1998: 362), της απόδοσης της συλλογικής προσπάθειας (Μπουρής, 2008: 24) και των αποτελεσμάτων που πραγματοποιήθηκαν σε σύγκριση με όσα είχαν προγραμματιστεί (Σαΐτης, 2007: 39) για να διαγνωστεί ο βαθμός επιτυχίας ή αποτυχίας της επίτευξης των στόχων (Μπουρής, 2008: 24) και η πρόοδος του οργανισμού (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 184), διαφορετικά οι οργανισμοί δεν έχουν καμία ένδειξη του καλού βαθμού απόδοσης σε σχέση με τους στόχους τους (Griffin, 2016: 436).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει ανακοινωθεί από πολλούς Υπουργούς Παιδείας και κυβερνήσεις αλλά παραμένει ένα ανεφάρμοστο μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών είναι ανάγκη επιτακτική, αλλά το σύστημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης παραμένει ανενεργό (Σαΐτης, 2005: 329).

ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας επεξηγεί την επιλογή της έρευνας και τον σχεδιασμό της, ορίζει τη μέθοδο της παρούσας έρευνας, περιέχει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα. Ο ερευνητής χρειάζεται να παραθέσει τη μεθοδολογική πορεία που ακολούθησε με λεπτομέρειες (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 243), τις θεωρητικές αξίες και τις παραδοχές της έρευνας (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 17).

Η παρούσα έρευνα είναι μια έρευνα ποιοτική, εκπαιδευτική, κοινωνική και εφαρμοσμένη. Η ποιοτική έρευνα προσφέρει προβληματισμό και αναστοχασμό σε σημαντικά ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης και προκαλεί νέες ιδέες και ερωτήματα (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 124). Η εκπαιδευτική έρευνα στοχεύει να επιλύσει προβλήματα εκπαιδευτικής μορφής (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 2) και τα αποτελέσματα μιας κοινωνιολογικής έρευνας μπορούν να βοηθήσουν το Υ.ΠΑΙ.Θ. να λάβει αποφάσεις για τυχόν αντικατάσταση ή βελτίωση (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 181-182) του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η εφαρμοσμένη έρευνα απαντά και επιλύει κάποιες συγκεκριμένες ανησυχίες (Βρασίδης, 2014: 12), τις όποιες μπορεί να έχουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων σχετικά με την συμπεριφορά που πρέπει να επιδείξουν και τις δραστηριότητες που πρέπει να υλοποιήσουν ώστε να επιτελέσουν την αποστολή που ανέλαβαν με τον αποτελεσματικότερο τρόπο.

3.1.1 Η επιλογή της έρευνας

Η επιθυμία για την απόκτηση μιας βαθιάς γνώσης, σχετικά με το φαινόμενο της διοίκησης των σχολικών μονάδων, παρώθησε τον συγγραφέα στη λήψη της απόφασης για διενέργειά της παρούσας έρευνας με θέμα *«οι λειτουργίες διοίκησης των σχολικών μονάδων και ο ρόλος των Διευθυντών»*.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι *«η διερεύνηση των λειτουργιών της διοίκησης των σχολικών μονάδων που περιέχονται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και η ερμηνεία των ρόλων των Διευθυντών σύμφωνα με τις παραγόμενες λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων»*. Οι σχολικές μονάδες βρίσκονται στο τοπικό επίπεδο της διοικητικής δομής της εκπαίδευσης, καθώς η πυραμιδική δομή της διοίκησης της εκπαίδευσης διαρθρώνεται σε τέσσερα επίπεδα: το εθνικό, το

περιφερειακό, το νομαρχιακό και το τοπικό (Σαΐτης, 2007: 69, Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 33). Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας καθοδηγούν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι πιο εξειδικευμένα από τον σκοπό (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 54) και δείχνουν τους στόχους του ερευνητή για τα συμπεράσματα (Krippendorff, 2004a: 31).

3.1.2 Ο σχεδιασμός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, ως ιδέα, διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του συγγραφέα στο Π.Μ.Σ. με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής» του Π.Τ.Δ.Ε. του Π.Ι., και ακολούθησε τα τρία παρακάτω γενικά στάδια: α) την επιλογή του φαινομένου μελέτης και τη δημιουργία ενός θεωρητικού πλαισίου, β) την επιλογή της τεχνικής συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, και γ) την εξαγωγή των συμπερασμάτων μετά την επεξεργασία των δεδομένων.

Η επιλογή του φαινομένου μελέτης ήταν η συνέχεια της αρχικής ιδέας και προσαρμόστηκε μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πρώτο στάδιο. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζει τις μελέτες και τα πορίσματα παρόμοιων ερευνών (Βάμβουκας, 2007: 355). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε την πρωτοτυπία της έρευνας, καθώς δεν βρέθηκε κάποια έρευνα σχετική με το θέμα της παρούσας έρευνας.

Η ποιοτική προσέγγιση της παρούσας έρευνας κατηύθυνε τον συγγραφέα στην απόφαση για επιλογή της ανάλυσης περιεχομένου ως την τεχνική συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς εντάσσεται στις μεθόδους ανάλυσης των γραπτών τεκμηρίων. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος παρατήρησης και ανάλυσης κειμένων (Prasad, 2008: 2; Elo, & Kyngäs, 2008: 108; Shaughnessy, & Zechmeister, 1985: 448), περιγράφεται ως επιστημονική μέθοδος (Prasad, 2008: 1), συστηματική διαδικασία με προοδευτική τμηματοποίηση του ερευνητικού υλικού (Mayring, 2014: 39), δημοφιλής (Hsieh, & Shannon, 2005: 1278), απλοποιημένη, σχηματοποιημένη, εύκολη, γρήγορη μέθοδος (Τζάνη, 2005: 4), ευαίσθητη (Elo, & Kyngäs, 2008: 114), δυναμική τεχνική (Stemler, 2001: 144), παράγει αξιόπιστα (Riff, Lacy, & Fico, 2014: xiii) και έγκυρα συμπεράσματα από κείμενα μέσα από ένα σύνολο διαδικασιών (Weber, 1990: 9), ώστε να αναπτυχθούν και να επεκταθούν οι γνώσεις (Hsieh, & Shannon, 2005: 1286).

3.1.3 Η μέθοδος της έρευνας

Η μέθοδος της παρούσας έρευνας είναι η ανάλυση περιεχομένου και τα τεκμήρια που αποτέλεσαν τις πηγές της, τα οποία ήταν γραπτά κείμενα. Τα γραπτά κείμενα μπορούν να θεωρηθούν ως πράξη επικοινωνίας, καθώς περιέχουν μηνύματα που πρέπει να ερμηνευτούν και να περιγραφούν (Graneheim, & Lundman, 2004: 110), διότι η επικοινωνία επηρεάζει ένα μεγάλο σύνολο ατόμων, ομάδων, θεσμών και πολιτισμικών παραγόντων (Riff, Lacy, & Fico, 2014: xiii). Η ανάλυση περιεχομένου μελετά κάθε μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας, είτε γραπτής είτε λεκτικής (Αθανασίου, 2003: 244, Thinagaran, 2014: 112), τον πομπό του μηνύματος, το ίδιο το μήνυμα, ή τον δέκτη του μηνύματος (Weber, 1990: 9), τον σκοπό και τα μέσα του μηνύματος (Τζάνη, 2005: 4).

3.2 Η ανάλυση περιεχομένου

Η συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με την τεχνική της ανάλυσης του περιεχομένου, με ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση και με μια διαδικασία έξι σταδίων. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου δίνει τη δυνατότητα για ποσοτικό υπολογισμό των μονάδων ανάλυσης (Figgou, & Pavlopoulos, 2015: 545), προσπαθεί να διατηρήσει τις δυνατότητες της ποσοτικής ανάλυσης και αναπτύσσει τεχνικές προσανατολισμένες στην ποιοτική ανάλυση του κειμένου με συστηματικό τρόπο (Mayring, 2015: 369). Η ποσοτική ανάλυση αριθμεί τη συχνότητα εμφάνισης της περίληψης των κειμένων (Shaughnessy, & Zechmeister, 1985: 122; Hsieh, & Shannon, 2005: 1283; Mayring, 2015: 367-368). Τα ποιοτικά και ποσοτικά βήματα ανάλυσης προσδίδουν ιδιαίτερη στήριξη για μια ολοκληρωμένη μεθοδολογική αντίληψη (Mayring, 2014: 42). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση για τα στάδια της ανάλυσης περιεχομένου ανέδειξε διαφορές τόσο στον αριθμό όσο και στην αναφορά τους (βλ. Shaughnessy, & Zechmeister, 1985: 120; Thinagaran, 2014: 113; Krippendorff, 2004a: 29-30; Bernard, 2017: 507; Prasad, 2008: 9; Mayring, 2015: 369-372).

Τα έξι στάδια που ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν: α) ο εντοπισμός των πηγών, β) η οικοδόμηση του πλαισίου ανάλυσης του περιεχομένου, γ) η οριοθέτηση των κριτηρίων ποιότητας, δ) η κωδικογράφηση, ε) η παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων (μονάδων ανάλυσης), στ) η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τα τέσσερα πρώτα στάδια επιλέχθηκε να αναπτυχθούν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, ενώ τα δύο τελευταία να αναπτυχθούν σε ξεχωριστά κεφάλαια, λόγω και της σπουδαιότητάς τους για κάθε έρευνα. Τα στάδια διεξαγωγής μιας ποιοτικής έρευνας δεν είναι αυστηρά, έχουν αλληλοεπικάλυψη, γίνονται ταυτόχρονα, διαφοροποιούνται και δεν βρίσκονται σε μια συγκεκριμένη διάταξη (Βρασίδης, 2014: 30-31). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας γίνεται με επιλογή του ερευνητή με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα, το είδος των αναλύσεων για την επεξεργασία των δεδομένων, ή τις θεματικές ενότητες της έρευνας (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 313) και περιγράφονται μέσα από το περιεχόμενο και τις έννοιες των κατηγοριών και των υποκατηγοριών (Elo, & Kyngäs, 2008: 112). Τα συμπεράσματα εξάγονται μέσα από την επαγωγική ή την παραγωγική ή την απαγωγική διαδικασία και αναπαριστούν τα συμφραζόμενα του κειμένου με επιχειρήματα και αιτιολογίες (Krippendorff, 2004a: 36).

3.2.1 Ο εντοπισμός των πηγών

Οι πηγές της έρευνας είναι τα αρχικά κείμενα, στα οποία διεξάγεται η ερευνητική διαδικασία, σχετίζονται με το θέμα, τον σκοπό και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Τα κείμενα είναι η αφετηρία κάθε εμπειρικής έρευνας (Krippendorff, 2004a: 29), προσδιορίζεται ο όγκος τους (Bernard, 2017: 509), ομαδοποιούνται και κατηγοριοποιούνται (Shaughnessy, & Zechmeister, 1985: 120).

Το βασικό γραπτό τεκμήριο ήταν το ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β' με τίτλο *«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»*. Η διερεύνηση των δεδομένων περιορίστηκε στο κεφάλαιο Δ' με τίτλο *«Διευθυντές- Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων, Διευθυντές- Υποδιευθυντές ΣΕΚ, Υπεύθυνοι τομέων. ΣΕΚ»* και στα άρθρα 27, 28, 29, 30, 31 και 32 που αναφέρονται στο έργο, στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων.

3.2.2 Η οικοδόμηση του πλαισίου ανάλυσης του περιεχομένου

Η οικοδόμηση του πλαισίου ανάλυσης του περιεχομένου περιλαμβάνει τον ορισμό του συστήματος των κατηγοριών και υποκατηγοριών, τον ορισμό του

συστήματος των μονάδων ανάλυσης, τον προκαθορισμό των κριτηρίων της κωδικογράφησης και την κατασκευή του εργαλείου κωδικογράφησης.

3.2.2.1 Το σύστημα των κατηγοριών

Το σύστημα των κατηγοριών είναι κεντρικό σημείο για την ανάλυση περιεχομένου (Mayring, 2015: 370), διότι περιλαμβάνει την κατασκευή των κατηγοριών (Figgou, & Pavlopoulos, 2015: 545), οι οποίες πηγάζουν από τα ερευνητικά ερωτήματα (Prasad, 2008: 11). Οι κατηγορίες αντιπροσωπεύουν τις πτυχές και τα θέματα του περιεχομένου (Graneheim, & Lundman, 2004: 110), μέσα από λίγα ή πολλά λόγια (Weber, 1990: 12), αυξάνουν την κατανόηση, δημιουργούν γνώση (Elo, & Kyngäs, 2008: 111) καθώς περιγράφουν έναν τυπικό μοτίβο χαρακτηριστικών των δεδομένων που συλλέγονται (Riff, Lacy, & Fico, 2014: 3). Η άνοδος ή πτώση μιας έρευνας με ανάλυση περιεχομένου εξαρτάται από την ορθή και την κατάλληλη δόμηση του συστήματος των κατηγοριών (Berelson, 1952: 147).

Οι κατηγορίες στην ανάλυση περιεχομένου μπορούν να καθοριστούν εκ των προτέρων σύμφωνα με τις υφιστάμενες θεωρίες ή να κατασκευαστούν εκ νέου μέσα από τη ροή της έρευνας. Οι κατηγορίες είτε καθορίζονται συστηματικά εκ των προτέρων σύμφωνα με τις θεωρίες είτε συνάγονται από τις εξαγόμενες υποθέσεις κατά τη μελέτη του ερευνητικού υλικού (Μπονίδης, 2004: 51; Hsieh, & Shannon, 2005: 1279-1281) και χρησιμοποιείται η επαγωγική ή η απαγωγική ανάλυση των δεδομένων (Elo, & Kyngäs, 2008: 113).

Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων συνεχίζεται με την επιμέρους ταξινόμηση και την ομαδοποίησή τους σε υποκατηγορίες. Τα δεδομένα ομαδοποιούνται σε κατηγορίες, οι οποίες περιέχουν έναν αριθμό υποκατηγοριών (Elo, & Kyngäs, 2008: 111; Graneheim, & Lundman, 2004: 110; Hsieh, & Shannon, 2005: 1279).

Η παρούσα έρευνα θα στηριχθεί σε ένα εκ των προτέρων κατασκευασμένο σύστημα κατηγοριών, αφού όπως διαπιστώθηκε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση των θεωριών διοίκησης, υπάρχουν τέσσερις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, οι οποίες λαμβάνουν ευρεία αποδοχή και ομοφωνία από την επιστημονική κοινότητα. Οι τέσσερις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, είναι: ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η Διεύθυνση- Ηγεσία και ο Έλεγχος. Αυτές θα αποτελέσουν και τις κατηγορίες της παρούσας έρευνας, στις οποίες θα γίνει η ταξινόμηση των δεδομένων.

Ακόμη κρίθηκε σκόπιμο να υπάρξει και μια πέμπτη κατηγορία, η οποία ονομάστηκε άλλη λειτουργία. Η άλλη λειτουργία θα υποδεχθεί κάθε μονάδα

ανάλυσης που δεν μπορεί να ταξινομηθεί στις άλλες τέσσερις βασικές λειτουργίες. Εάν υπάρξουν δεδομένα στη συγκεκριμένη κατηγορία θα χρησιμοποιηθούν για την επαγωγική κατασκευή άλλων λειτουργιών. Όσες πτυχές δεν ταιριάζουν με το πλαίσιο κατηγοριοποίησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την δημιουργία νέων εννοιών (Elo, & Kyngäs, 2008: 111-112).

Η παρούσα έρευνα δεν θα στηριχθεί σε ένα εκ των προτέρων κατασκευασμένο σύστημα υποκατηγοριών, καθώς στην βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των μελετητών της διοικητικής επιστήμης. Αλλά, η θεωρία της διοίκησης θα αποτελεί την πηγή των σχετικών γνώσεων και πληροφοριών για το φαινόμενο της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων. Σαφώς, η επαγωγική προσέγγιση στην κατασκευή των κατηγοριών χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή (Mayring, 2014: 40).

Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες οργανώνουν τον εννοιολογικό χάρτη της παρούσας έρευνας σε δένδροειδές διάγραμμα. Οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που υποδέχονται τα κωδικοποιημένα δεδομένα αποτελούν τον θεματικό χάρτη της έρευνας (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 133), είναι ένα δένδροειδές διάγραμμα που βοηθάει στην Οργάνωση της έρευνας (Hsieh, & Shannon, 2005: 1279), ένα εννοιολογικό σύστημα ή μοντέλο όπου κατατάσσονται οι παρόμοιες σε σημασία λέξεις ή φράσεις (Elo, & Kyngäs, 2008: 108).

Ο εννοιολογικός χάρτης των κατηγοριών χρειάζεται να οριστεί με σαφήνεια για να έχει λειτουργικότητα. Οι λειτουργικοί ορισμοί καθορίζονται με τη χρήση της θεωρίας (Hsieh, & Shannon, 2005: 1281) και ορίζουν με λεπτομέρεια τις κατηγορίες και αναφέρονται στο είδος του υλικού που θα συμπεριληφθεί (Prasad, 2008: 12). Ο εννοιολογικός χάρτης των κατηγοριών της παρούσας έρευνας με τους λειτουργικούς ορισμούς του, δομείται ως εξής:

Ο ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.

Στην κατηγορία του Προγραμματισμού εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τον παρακάτω λειτουργικό ορισμό.

Ο Προγραμματισμός ορίζεται ως ο χρονικός καθορισμός των στόχων, των ενεργειών, των τρόπων και των συναντήσεων με την κατάρτιση προγραμμάτων, το σχεδιασμό δράσεων, την παραγωγή χρονικών καταλόγων και πραγματοποίηση χρονικών ενεργειών (βλ. Kreitner, 1983: 96; Schermerhorn, 1996: 138; Certo, & Certo, 2006: 160; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 59; Μπουραντάς, 2002: 39; Κατσαρός, 2008: 55; Πετρίδου, 2000: 51; 2005: 187).

Ο λειτουργικός Προγραμματισμός αφορά την ανάπτυξη βραχυπρόθεσμων χρονοδιαγραμμάτων με συγκεκριμένους στόχους, σχέδια δράσης, προγράμματα, διατάξεις, συναντήσεις, συνεδριάσεις και ενέργειες που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη οργανωσιακή μονάδα, συγκεκριμενοποιώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης και παρέχοντας λεπτομέρειες για τη χρονική υλοποίηση των αποφάσεων που έχουν ληφθεί.. Ο στρατηγικός Προγραμματισμός αφορά την ανάπτυξη μακροπρόθεσμης στρατηγικής, τη λήψη σημαντικών αποφάσεων για επιλογή μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών σκοπών και την εκπόνηση μακροπρόθεσμων προγραμμάτων με μελλοντική κατεύθυνση επίτευξης.

Ακόμη, στην κατηγορία του Προγραμματισμού εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τις επεξηγήσεις των παρακάτω επιμέρους εννοιών. Ο χρονικός καθορισμός των στόχων περιλαμβάνει τον προσδιορισμό της μελλοντικής επιθυμητής θέσης και κατάστασης που επιδιώκεται μέσα από διαδικασίες, ενέργειες και μέσα που είναι αναγκαία για την επίτευξη των στόχων. Η κατάρτιση προγραμμάτων είναι η κατάρτιση ενός καταλόγου με χρονική διάταξη που περιέχει τα μέρη ενός συνόλου και διαμορφώνει ένα χρονικό πλαίσιο δραστηριοτήτων. Τα σχέδια δράσης αναφέρουν τα χρονοδιαγράμματα των βηματικών ενεργειών με λεπτομέρειες και τους τρόπους υλοποίησης των δράσεων.

Για παράδειγμα, στην κατηγορία του Προγραμματισμού εντάσσονται λέξεις όπως: Προγραμματισμός, προγραμματίζει, καθορισμός στόχων, προσδιορισμός ενεργειών, πρόγραμμα, κατάρτιση χρονικής διάταξης, χρονική ρύθμιση συνεδριάσεων, χρονική πραγματοποίηση συναντήσεων κ.ά.

Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ.

Στην κατηγορία της Οργάνωσης εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τον παρακάτω λειτουργικό ορισμό.

Η Οργάνωση ορίζεται ως η συστηματική και ορθολογική προετοιμασία για τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων ή τη διαίρεση του έργου σε επιμέρους εργασίες, για την ομαδοποίηση ή την τμηματοποίηση των πόρων (ανθρώπινων και υλικών), για την ανάθεση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων ή εργασιών και το εύρος Ελέγχου ή ο προσδιορισμός των ορίων εξουσίας ανάμεσα στην επικοινωνία δύο ιεραρχικών θέσεων εργασίας (βλ. Kreitner, 1983: 236; Schermerhorn, & Chappell, 2000: 124; Μπουραντάς, 2002: 40; Schermerhorn, 2004: 117; Daft, & Marcic, 2004: 234; Certo, & Certo, 2006: 250; Κατσαρός, 2008: 63; Daft, 2009: 244; Μπάκας, 2016: 5).

Ακόμη, στην κατηγορία της Οργάνωσης εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τις επεξηγήσεις των παρακάτω επιμέρους εννοιών. Ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων ή εργασιών είναι ο διαχωρισμός και η διανομή τους σε επιμέρους σύνολα. Ο διαμερισμός των εργασιών ενός συνολικού έργου είναι η κατανομή των εργασιών με βάση την εξειδίκευση και ο ορισμός ενός ρόλου για πραγματοποίηση που προκύπτουν από τις απαιτήσεις των θέσεων εργασίας. Η τμηματοποίηση είναι η κατανομή των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) με δημιουργία τμημάτων ή υποσυνόλων ως οργανωτικές μονάδες με εξειδικευμένες και παραπλήσιες δραστηριότητες, εργασίες, αρμοδιότητες και καθήκοντα. Η ομαδοποίηση είναι η συγκρότηση μονάδων σε σύνολο για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων, εργασιών και καθηκόντων. Η ανάθεση είναι η επιφόρτιση ή ο ορισμός αρμοδιοτήτων, καθηκόντων και εργασιών ή η παροχή της ευκαιρίας για διεκπεραίωση με ταυτόχρονη ανάληψη της ευθύνης για την εκπλήρωση μιας εργασίας, ενός καθήκοντος και μιας αρμοδιότητας. Το εύρος Ελέγχου είναι ο προσδιορισμός του αριθμού των υφισταμένων ή των θέσεων εργασίας που έχει στην εποπτεία του και συντονίζει ένα άτομο που κατέχει θέση διοίκησης ή ευθύνης.

Για παράδειγμα, στην κατηγορία της Οργάνωσης εντάσσονται λέξεις όπως: Οργάνωση, οργανώνει, καταμερισμός αρμοδιοτήτων, καταμερισμός εργασιών, κατανομή ανθρώπων, κατανομή εργασιών, συγκρότηση τμημάτων, συγκρότηση επιτροπών, ανάθεση αρμοδιοτήτων ή εργασιών ή καθηκόντων, ορισμός αναπληρωτή ή επιτηρητή ή εφημερεύοντα, κ.ά.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ – ΗΓΕΣΙΑ.

Στην κατηγορία της διεύθυνσης ηγεσίας εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τον παρακάτω λειτουργικό ορισμό.

Η διεύθυνση – ηγεσία ορίζεται ως η καθοδήγηση, η κατεύθυνση, η έμπνευση, η επιρροή, η παρακίνηση, ενεργοποίηση, και ο χειρισμός του ανθρώπινου δυναμικού, των σχέσεων και των πόρων (βλ. Gulick, & Urwick, 1937: 13; Fayol, 1949: 97; Koontz, & O'Donnell, 1955: 387; DuBrin, 1986: 331; Hoy, & Miskel, 1987: 427; Kreitner, 1992: 458; Schermerhorn, 1996: 320; Ζαβλανός, 1998: 23; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 60 & 172; Καμπουρίδης, 2002: 143; Μπουραντάς, 2002: 40; Bush, & Glover, 2003: 4; Daft, & Marcic, 2004: 412; Πασιαρδής, 2004: 209; Schermerhorn, 2004: 163; Certo, & Certo, 2006: 346; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 16; Bush, 2008: 3; DuBrin, 2008: 334; Κατσαρός, 2008: 76; Σαϊτής, 2008: 14 & 132; Daft, 2009: 410; Κριεμάδης, & Θωμοπούλου, 2012: 33; Robbins, & Coulter, 2012:

460; Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 257 & 261; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 167; Griffin, 2016: 329; Saitis, & Saiti, 2018: 16).

Ακόμη, στην κατηγορία της διεύθυνσης – ηγεσίας εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τις επεξηγήσεις των παρακάτω επιμέρους εννοιών. Η καθοδήγηση γίνεται με την έκδοση συγκεκριμένων υποδείξεων από τον Διευθυντή προς υλοποίηση από τους εκπαιδευτικούς. Η κατεύθυνση γίνεται με την παροχή των απαραίτητων οδηγιών και πληροφοριών από τον Διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς. Η έμπνευση αναφέρεται στην ικανότητα του Διευθυντή να διεγείρει διανοητικά τους εκπαιδευτικούς. Η επιρροή του Διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς επιτυγχάνεται μέσα από τη δημιουργία και τον διαμοιρασμό ιδεών. Η παρακίνηση ή παρώθηση είναι η καλλιέργεια των εσωτερικών κινήτρων και η παροχή εξωτερικών κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς. Η ενεργοποίηση αναφέρεται στην προσπάθεια αύξησης της προσπάθειας των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή για την υλοποίηση των εργασιών. Ο χειρισμός των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή γίνεται με την έκδοση συγκεκριμένων εντολών προς υλοποίηση συγκεκριμένων καθηκόντων.

Ο ΕΛΕΓΧΟΣ.

Στην κατηγορία του Ελέγχου εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τον παρακάτω λειτουργικό ορισμό.

Ο Έλεγχος ορίζεται ως η εποπτεία με συστηματική επίβλεψη και παρακολούθηση της ομαλής λειτουργίας του οργανισμού, της πορείας των εργασιών και των παρατηρήσιμων συμπεριφορών, η σύγκριση της εκάστοτε απόδοσης του οργανισμού με τα προκαθορισμένα πρότυπα απόδοσης για ανατροφοδότηση με τη συλλογή πληροφοριών για επαναπροσδιορισμό των δράσεων, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων όλων των συντελεστών της Οργάνωσης, ο εντοπισμός των αποκλίσεων και η λήψη μέτρων και αποφάσεων για διόρθωση των αποκλίσεων και τροποποίηση των αρχικών σχεδίων και προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της Οργάνωσης και να βελτιωθούν η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητά του (βλ. Koontz, & O'Donnell, 1955: 545; Fayol, 1949: 107; Ζαβλανός, 1998: 362; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 184; Μπουραντάς, 2002: 205; Σαϊτής, 2005: 314; Κατσαρός, 2007: 77; Κατσαρός, 2008: 86; Μπουρής, 2008: 24; Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 302; Griffin, 2016: 436).

Ακόμη, στην κατηγορία του Ελέγχου εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τις επεξηγήσεις των παρακάτω επιμέρους εννοιών. Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία εκτίμησης της σημαντικότητας μιας ιδιότητας σε

σύγκριση με προκαθορισμένα πρότυπα και με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και καταγράφεται σε αξιολογικές εκθέσεις. Η επίβλεψη είναι η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς για διαπίστωση της ορθότητας των προσπαθειών, ενεργειών και αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα στην κατηγορία του Ελέγχου εντάσσονται λέξεις και προτάσεις όπως: ο Έλεγχος, ελέγχει, η αξιολόγηση, αξιολογεί, σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων, φύλαξη.

Στο συγκεκριμένο σημείο κρίνεται σκόπιμο να διατυπωθεί ένα ερμηνευτικό σχόλιο για την κατηγορία του Ελέγχου. Επειδή, ο Έλεγχος προκύπτει ως συνακόλουθη λειτουργία που απορρέει από την ανάληψη μια θέσης εξουσίας και η θέση εξουσίας συνοδεύεται από την αντίστοιχη ευθύνη, τότε το άτομο που ασκεί την εξουσία έχει την ευθύνη ή είναι υπεύθυνος για την εκπλήρωση των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων της αντίστοιχης θέσης. Και ακόμη, η σημασία της ευθύνης είναι πολλαπλή, δηλαδή σημασιοδοτείται: ως α) η δικαιοδοσία ή εξουσία που πηγάζει από τα καθήκοντα ή από την ειδίκευση ενός ατόμου, β) η ηθική επιταγή από επαγγελματική δέσμευση, γ) η υποχρέωση ανταπόκρισης στην ανάληψη ενεργειών με υποχρέωση λογοδοσίας για τις ενέργειες που υλοποιήθηκαν, και δ) η ανάληψη της υπαιτιότητας μια πράξης.

Για τους παραπάνω λόγους στην παρούσα εργασία όταν υπάρχει το κατηγορούμενο «έχει την ευθύνη» ή «είναι υπεύθυνος» και η ενέργεια της πρότασης: α) μεταβαίνει στο αντικείμενο τότε η πρόταση σημασιοδοτείται από άλλη μονάδα κωδικογράφησης, π.χ. «έχει την ευθύνη για την Οργάνωση», β) μεταβαίνει στο υποκείμενο ως ιδιότητα τότε η πρόταση σημασιοδοτείται από το κατηγορούμενο, π.χ. «είναι διοικητικός υπεύθυνος», και γ) μεταβαίνει στο υποκείμενο ως υπαιτιότητα και υποχρέωση λογοδοσίας τότε σημασιοδοτείται ως Έλεγχος, π.χ. «έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης» ή «είναι υπεύθυνος για την τήρηση της αλληλογραφίας».

ΑΛΛΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ.

Στην κατηγορία της άλλης λειτουργίας εντάσσεται κάθε αναφορά που το νόημα ή η σημασία της δεν μπορεί να ενταχθεί στις άλλες προαναφερόμενες τέσσερις κατηγορίες.

3.2.2.2 Το σύστημα των μονάδων ανάλυσης

Η επόμενη φάση μετά την κατασκευή των κατηγοριών είναι η επιλογή της μονάδας ανάλυσης (Μπονίδης, 2004: 53; Prasad, 2008: 13), καθώς αποτελεί μια

βασική λήψη απόφασης (Graneheim, & Lundman, 2004: 110; Αθανασίου, 2007: 335). Η επιλογή της μονάδας ανάλυσης περιλαμβάνει το τι θα αναλυθεί και με πόση λεπτομέρεια (Elo, & Kyngäs, 2008: 109), συσχετίζεται με τον σκοπό της έρευνας (Τζάνη, 2005: 13), τους στόχους που επιδιώκει ο ερευνητής και την ποσότητα και ποιότητα των πληροφοριών που έχει (Αθανασίου, 2003: 245).

Οι μονάδες ανάλυσης, στη βιβλιογραφία, εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία στην ορολογία (Μπονίδης, 2004: 53), στα αντικείμενα (Graneheim, & Lundman, 2004: 110), ανάλογα τον σκοπό της έρευνας και τη φύση των δεδομένων (Prasad, 2008: 13).

Κάποιοι συγγραφείς αναφέρουν τρία είδη μονάδων ανάλυσης (Krippendorff, 1980: 57; Stemler, 2001: 140; Krippendorff, 2004a: 98; Τζάνη, 2005: 5; Mayring, 2015: 369), ενώ άλλοι αναφέρουν δύο είδη (Μπονίδης, 2004: 53; Prasad, 2008: 13). Άρα, χρειάζεται επακριβής καθορισμός των μονάδων ανάλυσης (Τζάνη, 2005: 6), διότι απαιτείται θεωρητική βασιμότητα, ώστε άλλοι αναλυτές να αποκτούν πρόσβαση στη λογική και τη μέθοδο της ανάλυσης για να μπορούν να πραγματοποιήσουν μια παρόμοια ανάλυση (Mayring, 2014: 40) και πρέπει να γίνεται επισταμένως, επειδή επηρεάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας (Μπονίδης, 2004: 53).

Οι μονάδες ανάλυσης ταξινομούνται σε τρία είδη: α) μονάδες δειγματοληψίας «sampling units», β) μονάδες καταχώρησης ή κωδικοποίησης «recording or coding units», γ) μονάδες συγκειμένου ή συμφραζομένων «context units».

Οι μονάδες δειγματοληψίας αναφέρονται στο δείγμα, δηλαδή τα πηγαία αρχεία και τον πληθυσμό τους. Ως μονάδες δειγματοληψίας ορίζονται οι αδιαίρετες μονάδες που μπορούν να υπολογιστούν ανεξάρτητα από τις ιδιότητες, τις απόψεις, ή συμπεριφορές τους (Krippendorff, 2004a: 112) και είναι τα στοιχεία της παρατηρούμενης πραγματικότητας (Krippendorff, 1980: 57).

Η μονάδα δειγματοληψίας στην παρούσα έρευνα είναι τα ΦΕΚ, δηλαδή τα έντυπα στα οποία δημοσιεύονται οι νόμοι του ελληνικού κράτους. Οι μονάδες δειγματοληψίας δεν εκτείνονται σε όλα τα ΦΕΚ, αλλά εστιάζονται σε όσα αναφέρονται σχετικά με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Στην παρούσα έρευνα το πλήθος του δείγματος θα είναι μόνο ένα, δηλαδή το Φ. 353. 1/324/105657/Δ1, 16 Οκτωβρίου 2002, ΦΕΚ 134 0, τ. Β', το οποίο έχει τίτλο «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» και η εστίαση θα είναι στο κεφάλαιο Δ' με τίτλο «Διευθυντές- Υποδιευθυντές

σχολικών μονάδων, Διευθυντές- Υποδιευθυντές ΣΕΚ- Υπεύθυνοι Τομέων ΣΕΚ», το οποίο με τα άρθρα 27 έως 32 αναφέρονται στο έργο, στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολικών μονάδων.

Οι μονάδες πλαίσιο εμπεριέχουν τις μονάδες καταχώρησης ή κωδικοποίησης. Οι μονάδες πλαίσιο καθορίζουν ένα μεγαλύτερο τμήμα του κειμένου (Berelson, 1952: 135; Mayring, 2014: 51), όπου μπορεί να αναζητηθεί μια μονάδα εγγραφής (Berelson, 1952: 135), διατηρεί το νόημα μιας λέξης κλειδί (Τζάνη, 2005: 5).

Επειδή ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η εξάντληση των εννοιών του κειμένου ανάλυσης, λαμβάνεται η απόφαση ως μονάδα πλαίσιο να οριστεί η πρόταση. Η πρόταση ορίζεται ως η οργανωμένη ομάδα λέξεων που εκφράζει μόνο ένα νόημα με σύντομη συνήθως διατύπωση (Καρανικόλας κ. ά., 1990: 12; Αντωνίου-Κρητικού, 2007: 9; Mayring, 2014: 32), αποτελείται από μια σειρά συστατικών στοιχείων (Τζεβελέκου, Κάντζου, & Σταμούλη, 2007: 174), το υποκείμενο και το κατηγορημα (Ρούσσου, 2015: 36).

Η πρόταση ως μονάδα πλαίσιο θα διερευνηθεί ως προς τη σημασιολογική όψη της. Η σημασιολογική ανάλυση της φράσης προχωρά στο περιεχόμενο ή στην έννοια του θέματος που διαπραγματεύεται (Τζάνη, 2005: 14) και στο λανθάνον περιεχόμενο που ασχολείται με το βαθύ νόημα σε αφαιρετικό επίπεδο (Graneheim, & Lundman, 2004: 110).

Οι μονάδες καταχώρησης ή κωδικοποίησης είναι τα συγκεκριμένα τμήματα του περιεχομένου των μονάδων δειγματοληψίας, τα οποία ταξινομούνται στις κατηγορίες και υπολογίζεται η συχνότητά τους. Ως μονάδα καταχώρησης ο Holsti (1969: 116) ορίζει «*το συγκεκριμένο τμήμα του περιεχομένου που χαρακτηρίζεται από την τοποθέτησή του σε μια δεδομένη κατηγορία*» (Krippendorff, 1980: 58). Οι μονάδες καταχώρησης είναι ένα ξεχωριστό τμήμα μιας μονάδας δειγματοληψίας (Krippendorff, 1980: 58), αποτελούν το μικρότερο τμήμα του περιεχομένου ενός κειμένου (Berelson, 1952: 135; Μπονίδης, 2004: 53; Τζάνη, 2005: 5; Mayring, 2014: 51).

Η μονάδα καταχώρησης ή κωδικοποίησης μπορεί να είναι: σύμβολο, γράμμα, φώνημα, συλλαβή, λέξη, φράση, πρόταση, παράγραφος, πρόσωπο, αριθμός προσώπων, ένα μέρος από κείμενο, κείμενο, κεφάλαιο βιβλίου, βιβλίο, άρθρα, χώρος, χρόνος, έννοια, θέμα, παραστάσεις θεάτρου ή κινηματογράφου, τηλεοπτικές εκπομπές, συνομιλίες κ. ά. (Μπονίδης, 2004: 54; Τζάνη, 2005: 12; Elo, & Kyngäs,

2008: 109; Αθανασίου, 2003: 245; Αθανασίου, 2007: 335; Krippendorff, 2004a: 104-105; Bruce, 2001: 246-247; Prasad, 2008: 13).

Η μονάδα καταχώρησης ή κωδικοποίησης στην παρούσα έρευνα λήφθηκε απόφαση να είναι η λέξη. Η επιλογή της μονάδας ανάλυσης γίνεται σε συνδυασμό με τον σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και ανάλογα με τις επιδιώξεις του συγγραφέα (Τζάνη, 2005: 13; Αθανασίου, 2007: 335). Έτσι, καθορίζεται το πόσο λεπτή ή τραχιά θα είναι η ανάλυση του κειμένου (Mayring, 2014: 31).

Η λέξη στην παρούσα έρευνα θα αποτελέσει τη μονάδα ανάλυσης μόνο από την σημασιολογική της όψη, δηλαδή ως το σημαινόμενο της ή ως το περιεχόμενό της. Η λέξη είναι η θεμελιώδης μονάδα της γλώσσας και ταυτίζεται με το γλωσσικό σημείο που χαρακτηρίζεται από το δισκελές σημαίνον και το σημαινόμενο (Σαρρής, 2009: 37) και αποτελεί τη μικρότερη μονάδα που χρησιμοποιείται συχνά στην ανάλυση περιεχομένου (Αθανασίου, 2003: 245; Μπονίδης, 2004: 54; Krippendorff, 2004a: 104).

3.2.2.3 Τα κριτήρια κωδικογράφησης

Η επόμενη φάση μετά την επιλογή της μονάδας ανάλυσης είναι ο ορισμός των κριτηρίων κωδικογράφησης που θα καθοδηγούν την κατηγοριοποίηση των μονάδων ανάλυσης (Αθανασίου, 2007: 335; Elo, & Kyngäs, 2008: 109; Prasad, 2008: 13). Η κάθε έρευνα έχει την ιδιομορφία της και η αξιολόγησή της χρειάζεται ιδιαίτερα κριτήρια (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 124). Ένα υγιές και λειτουργικό σύστημα κατηγοριών οφείλει να εκπληρώνει, αναφορικά με τη μορφή και τη δομή του, συγκεκριμένους όρους και κριτήρια (Μπονίδης, 2004: 51), ώστε να εφαρμόζεται αξιόπιστα και τα αποτελέσματα της έρευνας να ισχύουν (Riff, Lacy, & Fico, 2014: 3).

Οι κατηγορίες πρέπει να εκπληρώνουν τα κριτήρια ή όρους της συνάφειας, της εξαντλητικότητας, του αμοιβαίου αποκλεισμού, της ανεξαρτησίας της κατηγοριοποίησης, της πληρότητας, της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας, της παραγωγικότητας και της επαγωγικότητας (Krippendorff, 1980: 75; U.S.G.A.O., 1996: 12; Stemler, 2001: 139; Graneheim, & Lundman, 2004: 110; Μπονίδης, 2004: 52; Τζάνη, 2005: 7; Mayring, 2015: 370; Figgou, & Pavlopoulos, 2015: 545; Bernard, 2017: 511):

- Η συνάφεια αναφέρεται στη συμφωνία με τους σκοπούς και τις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας.

- Η εξαντλητικότητα σημαίνει την καταγραφή του συνόλου των μονάδων χωρίς εξαίρεση.
- Ο αμοιβαίος αποκλεισμός σημαίνει τα δεδομένα δεν πρέπει να εμπίπτουν ή να χωρούν σε δύο κατηγορίες.
- Η ανεξαρτησία κατηγοριοποίησης σημαίνει η κατηγοριοποίηση ενός δεδομένου να μην επηρεάζει ή επηρεάζεται από άλλη κατηγοριοποίηση.
- Η αξιοπιστία σημαίνει τη σαφήνεια και ακρίβεια για να παρέχει τη δυνατότητα της διωποκειμενικότητας στους κωδικογράφους.
- Η εγκυρότητα σημαίνει τη μέτρηση αυτού που επιδιώκεται.
- Η παραγωγικότητα σημαίνει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και διατύπωσης νέων υποθέσεων.
- Η επαγωγικότητα σημαίνει τη διασαφήνιση της αντίστοιχης κατηγορίας με επακριβή γνώση και τη δημιουργία υποκατηγοριών στις κατηγορίες.
- Η πληρότητα σημαίνει την πλήρη κάλυψη του φαινομένου μελέτης και χωρίς να αποκλείονται δεδομένα λόγω έλλειψης κατάλληλης κατηγορίας.

Τα κριτήρια κωδικογράφησης για την παρούσα έρευνα ορίζονται τα παρακάτω:

- Οι κατηγορίες είναι εκ των προτέρων κατασκευασμένες, σύμφωνα με την πλειοψηφία των μελετητών της διοικητικής επιστήμης και εκπληρώνουν τους παρακάτω όρους ή προϋποθέσεις:
 - αντιπροσωπεύουν τις θεωρίες διοίκησης, έχουν σαφήνεια και συνάφεια με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας,
 - βοηθούν στη μονοσήμαντη κωδικοποίηση και την ομαδοποίηση των μονάδων, καθώς χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο αποκλεισμό και ανεξαρτησία στην κατηγοριοποίηση των μονάδων,
 - θα υποδεχθούν όλα τα δεδομένα, καθώς εξαντλούν όλες τις ενέργειες των Διευθυντών,
 - εκφράζουν την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα, λόγω της ομοφωνίας των μελετητών της διοικητικής επιστήμης με μηδενική πιθανότητα παρερμηνείας των εννοιών τους, και
 - παρέχουν τη δυνατότητα για συλλογή πλούσιων πληροφοριών με πληρότητα και θα οδηγήσουν σε μια παραγωγική διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων.

- Ως κατηγορία ορίζεται ο εννοιολογικός χώρος με ρητά όρια όπου ταξινομούνται και ομαδοποιούνται οι κωδικοποιημένες μονάδες ανάλυσης που έχουν κοινό νόημα ή παρόμοια σημασία.
- Κάθε κατηγορία ορίζεται από τον λειτουργικό ορισμό της και το όνομά της εκλαμβάνεται ως η κύρια σημασία, σημαινόμενο, περιεχόμενο ή έννοιά της.
- Οι κατηγορίες που θα υποδεχθούν τα κωδικοποιημένα δεδομένα είναι πέντε, ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η διεύθυνση- ηγεσία, ο Έλεγχος και η άλλη λειτουργία.
- Κάθε κατηγορία εκλαμβάνεται ως μονοσήμαντη έννοια και υποδέχεται τα κωδικοποιημένα δεδομένα με την ίδια ή παρόμοια σημασία, σημαινόμενο, περιεχόμενο ή έννοια με το όνομά της και με τις συνώνυμες λέξεις κλειδιά της κύριας έννοιά της.
- Η μονάδα καταχώρησης είναι η λέξη και η μονάδα πλαίσιό της είναι η πρόταση.
- Ως λέξη εκλαμβάνεται κάθε γλωσσικό σημείο με τη σημασιολογική του πλευρά, δηλαδή η σημασία, το σημαινόμενο, το περιεχόμενο ή η έννοιά του.
- Ως πρόταση εκλαμβάνεται κάθε ολοκληρωμένη από συντακτική άποψη διατύπωση ομάδας λέξεων, η οποία εκφράζει ολοκληρωμένο νόημα.
- Η λέξη ως μονάδα καταχώρησης ή κωδικοποίησης και η πρόταση ως μονάδα πλαίσιο εκλαμβάνονται μονοσήμαντα, δηλαδή κωδικογραφούνται με μόνο μία σημασία, σημαινόμενο, περιεχόμενο ή έννοια και καταχωρείται σε μόνο μία κατηγορία.
- Κάθε σύνθετη πρόταση αναλύθηκε σε απλές φράσεις ή προτάσεις και η αρίθμησή τους έγινε ξεχωριστά καθώς κάθε πρόταση εκλαμβάνεται ως ξεχωριστή μονάδα.
- Κάθε πρόταση ελλειπτική συμπληρώθηκε από τα συντακτικά στοιχεία που έλλειπαν για τη νοηματική ολοκλήρωσή της, τα οποία περιλήφθηκαν μέσα σε αγκύλες και με πλάγια στοίχιση.
- Η κωδικοποίηση στηρίζεται στον λειτουργικό ορισμό των κατηγοριών και στις λέξεις κλειδιά τους.
- Κάθε λέξη που έχει ίδια ή παρόμοια σημασία, σημαινόμενο, περιεχόμενο ή έννοια με το όνομα μιας κατηγορίας κατηγοριοποιείται σε αυτήν.

- Κάθε λέξη που έχει διττή σημασία, σημαίνόμενο, περιεχόμενο ή έννοια εκλαμβάνεται μονοσήμαντα με συνυπολογισμό της συγκεκριμένης σημασίας, σημαίνόμενου, περιεχομένου ή έννοια της πρότασης στην οποία εμπεριέχεται.
- Κάθε πρόταση, η οποία δεν περιέχει κάποια λέξη με ίδια ή παρόμοια σημασία, σημαίνόμενο, περιεχόμενο ή έννοια με το όνομα μιας κατηγορίας, αποτελεί μονάδα πλαίσιο και κατηγοριοποιείται σύμφωνα με τη δική της ίδια ή παρόμοια σημασία, σημαίνόμενο, περιεχόμενο ή έννοια με το όνομα μιας κατηγορίας και κατηγοριοποιείται σε αυτήν.
- Κάθε μονάδα που ταξινομείται στις κατηγορίες απαριθμείται μόνο μία φορά και υπολογίζεται αθροιστικά α) στη γενική συνολική ποσότητα, β) στη συνολική ποσότητα της κατηγορίας της, και γ) στο σύνολο της συχνότητας εμφάνισής της.

3.2.2.4 Το εργαλείο κωδικογράφησης

Η καταχώρηση ή κωδικοποίηση ή κωδικογράφηση είναι η διαδικασία ταξινόμησης των μονάδων στην κατηγορία με το ίδιο ή παρόμοια νόημα. Η κωδικοποίηση ίσως αποτελεί το σημαντικότερο κομμάτι μιας έρευνας (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 132), διότι προσφέρει πλούτο και σημαντικότητα στην ανάλυση περιεχομένου (Stemler, 2001: 139).

Η κωδικογράφηση συμπεριλαμβάνει το εργαλείο κωδικογράφησης, το οποίο αποτελεί και το εργαλείο αξιολόγησης του βαθμού εγκυρότητας της έρευνας. Η εγκυρότητα περιεχομένου υπάρχει όταν ένα όργανο έχει το κατάλληλο περιεχόμενο για να μετρήσει μια σύνθετη έννοια ή κατασκευή (Bernard, 2017: 570) ή αυτό που απαιτεί ο χρήστης να μετρά (Krippendorff, 2004a: 311) και αναφέρεται στη σωστή μέτρηση του αντικειμένου που υποτίθεται πως μετρά και στην απόδοση των ίδιων αποτελεσμάτων από όποτε και από οποιονδήποτε και αν χρησιμοποιηθεί (Τζάνη, 2005: 12).

Επειδή το πηγαίο κείμενο είχε πυκνή συντακτική δομή και πολλές σύνθετες προτάσεις, κρίθηκε σκόπιμο να αναλυθεί συντακτικά και να διασπαστεί σε κύριες προτάσεις με μονοσήμαντο νόημα για να είναι πιο εύκολα κατανοητό στους κωδικογράφους που θα χρησιμοποιηθούν για την μέτρηση του βαθμού της αξιοπιστίας. Η ανάλυση ενός κειμένου απαιτεί την κατανόηση της γλώσσας και το είδος του κειμένου (Mayring, 2014: 31), διότι η ενεργή ανάγνωση ενός κειμένου

χρειάζεται την τεχνική της απάντησης στις ερωτήσεις: «ποιος;», «τι;», «πότε;», «που;», «γιατί;» (Dey, 1993: 87).

Έτσι, διαμορφώθηκε το εργαλείο κωδικογράφησης (Παράρτημα) της παρούσας έρευνας, το οποίο χρησιμοποιήθηκε τόσο για τη δοκιμαστική όσο και για την τελική κωδικογράφηση. Ένα πρόγραμμα κωδικοποίησης μοιάζει με ένα ερωτηματολόγιο (Prasad, 2008: 14).

3.2.2.5 Η οριοθέτηση των κριτηρίων ποιότητας της έρευνας

Η αναγκαιότητα για έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και μεταφέρσιμα αποτελέσματα από μια έρευνα απαιτεί την αξιολόγησή της, μέσα από μια συγκεκριμένη διαδικασία. Τα κριτήρια της αξιολόγησης μιας ποιοτικής έρευνας δεν εμφανίζουν ομοφωνία. Κάποιοι ερευνητές συμφωνούν στον αριθμό αλλά όχι στα κριτήρια, όπως: α) εγκυρότητα, αξιοπιστία, και γενίκευση ή μεταφερσιμότητα (Graneheim, & Lundman, 2004: 110; Ίσαρη, & Πουρκός, 2015: 124), β) εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα (Αθανασίου, 2003: 248; Αθανασίου, 2007: 339), γ) αντικειμενικότητα «objectivity», συστηματικότητα «systematic», γενίκευση «generalizability» (Prasad, 2008: 3), εγκυρότητα «validity», αξιοπιστία-φερεγγυότητα «credibility», εμπιστευσιμότητα «trustworthiness» (Lather, 1986: 78), εγκυρότητα «validity», αξιοπιστία «reliability», αντικειμενικότητα «objectivity» (Mayring, 2014: 42).

Κάποιοι ερευνητές τα ομαδοποιούν σε τέσσερα: εγκυρότητα «validity», αξιοπιστία «reliability», αντικειμενικότητα «objectivity» και γενίκευση «generalization» (Βρασίδης, 2014: 74). Ενώ, κάποιοι αναφέρουν έξι: πιστότητα «capability», μεταφερσιμότητα «transferability», φερεγγυότητα «dependability», επαληθευσιμότητα «confirmability», αυθεντικότητα «authenticity», χειραφετική «emancipatory» (Mertens, 2009: 303). Με βάση τα παραπάνω, τα κριτήρια αξιολόγησης για την παρούσα έρευνα είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα, και η γενίκευση –μεταφερσιμότητα.

Η εγκυρότητα στην ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται στην εννοιολογική εγκυρότητα του συστήματος κατηγοριών. Η εγκυρότητα αφορά την πραγματική μέτρηση αυτού που σκοπεύεται να μετρηθεί (Weber, 1990: 12; Bikner-Ahsbahr, Knipping, & Presmeg, 2015: 443). Η εννοιολογική εγκυρότητα «construct validity» είναι η ταύτιση των κατηγοριών και των λειτουργικών ορισμών τους, των μεταβλητών και των δεδομένων της έρευνας με το θεωρητικό υπόβαθρο του

φαινομένου που μελετάται από την έρευνα (Αθανασίου, 2003: 248; Breakwell, 2004: 104; Τζάνη, 2005: 12; Βρασίδης, 2014: 75; Fallon, 2016: 10; Bernard, 2017: 58).

Η αξιοπιστία στην ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται στην αξιοπιστία του συστήματος κατηγοριών. Η αξιοπιστία μιας ερευνητικής διαδικασίας είναι η εξαγωγή της ίδιας απάντησης στο ίδιο φαινόμενο με τον ίδιο τρόπο και ανεξάρτητα από τις περιστάσεις εφαρμογής της (Berelson, 1952: 172; Krippendorff, 2004a: 211; Bernard, 2017: 54). Η αξιοπιστία των κατηγοριών στην ανάλυση περιεχομένου εξασφαλίζεται όταν προκύπτουν τα ίδια ή περίπου τα ίδια αποτελέσματα (Αθανασίου, 2003: 248). Η αξιοπιστία, κατά τους Guba, & Lincoln (1989) αντιστοιχίζεται με την φερεγγυότητα (Mertens, 2009: 306).

Η αντικειμενικότητα στην ουσία είναι η διυποκειμενική συμφωνία των κωδικογράφων. Η αντικειμενικότητα αναφέρεται σε σαφείς κανόνες που επιτρέπουν σε διαφορετικούς ερευνητές να εξάγουν τα ίδια αποτελέσματα από τα ίδια έγγραφα ή μηνύματα (Prasad, 2008: 3). Η αντικειμενικότητα, κατά τους Guba, & Lincoln (1989) αντιστοιχίζεται με την επαληθευσιμότητα (Mertens, 2009: 307). Η αντικειμενικότητα της ανάλυσης περιεχομένου αναφέρεται στην κωδικοποίηση του ίδιου κειμένου με τον ίδιο τρόπο (Weber, 1990: 12; Τζάνη, 2005: 11), μέσα από τον επακριβή καθορισμό των κατηγοριών, ώστε διαφορετικοί αναλυτές να ταξινομήσουν το περιεχόμενο στην ίδια κατηγορία και να εξασφαλιστούν τα ίδια αποτελέσματα (Berelson, 1952: 16).

Η γενίκευση ή μεταφερσιμότητα εξαρτάται κυρίως από τον αναγνώστη, ο οποίος λογίζεται ως κριτής των εξαγόμενων συμπερασμάτων της έρευνας. Η γενίκευση που αντιστοιχίζεται με την εξωτερική εγκυρότητα, εξετάζει την εφαρμογή συγκεκριμένων γενικών εννοιών και των αποτελεσμάτων μιας έρευνας σε παρόμοιες ή άλλες καταστάσεις (Prasad, 2008: 3; Βρασίδης, 2014: 82). Η μεταφερσιμότητα εξετάζει την εφαρμογή ή τη γενίκευση αποτελεσμάτων της έρευνας σε άλλες περιπτώσεις (Mertens, 2009: 305; Βρασίδης, 2014: 75). Η μεταφορά εξαρτάται από τον αναγνώστη, ακόμη και αν τα ευρήματα μπορούν να μεταφερθούν σε άλλο πλαίσιο (Graneheim, & Lundman, 2004: 110). Οι ποιοτικές έρευνες προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα δεδομένα μέσα από την εις βάθος κατανόηση του συγκεκριμένου φαινομένου και μετά να γενικεύσουν (Βρασίδης, 2014: 80).

3.2.2.6 Η μέθοδος αξιολόγησης του βαθμού ποιότητας της έρευνας

Η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα της παρούσας έρευνας θα αξιολογηθεί με τη μέθοδο της συμφωνίας των κωδικογράφων «intercoder agreement» ή εγκυρότητα των κωδικογράφων «intercoder reliability». Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου στηρίζεται στη συμφωνία των κριτών ή κωδικογράφων «intercoder agreement» (Graneheim, & Lundman, 2004: 110; Bikner-Ahsbahr, Knipping, & Presmeg, 2015: 372) ή «ntercoder reliability» (Weber, 1990: 5; Krippendorff, 2004a: 215; U.S.G.A.O., 2013: A4-4) ή «nterrater reliability» (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 123; Fallon, 2016: 12) και ελέγχεται η αξιοπιστία των κατηγοριών (Αθανασίου, 2007: 339; Graneheim, & Lundman, 2004: 110).

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι θέμα βαθμού και ο βαθμός υπολογίζεται στατιστικά. Η συμφωνία των κωδικογράφων αναφέρεται στον βαθμό συμφωνίας αρκετών κωδικογράφων, μετά από την κωδικογράφηση του ίδιου υλικού, ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και τον υπολογισμό του βαθμού συμφωνίας τους στα ίδια δεδομένα (Stemler, 2001: 141; Bikner-Ahsbahr, Knipping, & Presmeg, 2015: 388). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι θέμα βαθμού, και αναφέρονται στα αποτελέσματα του οργάνου μέτρησης (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 147-152).

Ο Έλεγχος της πιστότητας της παρούσας έρευνας έγινε με τη χορήγηση του εργαλείου κωδικογράφησης σε κωδικογράφους. Οι κωδικογράφοι αποτέλεσαν τους κριτές της διάκρισης των μονάδων ανάλυσης και της ταξινόμησής τους στις κατηγορίες της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα της κωδικογράφησης των κριτών συγκρίθηκαν μεταξύ τους και αναλύθηκαν με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή και λογισμικών και στατιστικών προγραμμάτων. Η εγκυρότητα των κωδικογράφων, «intercoder reliability», βεβαιώνει την πραγματοποίηση της κωδικοποίησης με την ίδια οπτική από τους κωδικογράφους (Bernard, 2017: 511), διότι οι αναλυτές εργάζονται με το ίδιο υλικό ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον και τα ευρήματά τους συγκρίνονται (Mayring, 2015: 372).

Τα άτομα που κάνουν την κωδικογράφηση ονομάζονται κωδικογράφοι ή προγραμματιστές ή κριτές. Παρατηρητές, κωδικογράφοι, κριτές (Krippendorff, 2011: 1) ή προγραμματιστές μπορούν να είναι ο ίδιος ο ερευνητής ή άλλα άτομα που επιλέγονται από τον ερευνητή (Prasad, 2008: 14).

Οι κωδικογράφοι που επιλέχθηκαν ήταν πέντε, οι οποίοι ήταν εκπαιδευτικοί εν ενεργεία και είχαν τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις στον τομέα της Διοίκησης,

καθώς οι τέσσερις είχαν μεταπτυχιακό τίτλο στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής με θεματική στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και ο ένας ήταν ο επιβλέπων καθηγητής της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, ο οποίος έχει την εξειδίκευση στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Η επικύρωση του περιεχομένου απαιτεί τη χρήση μιας ομάδας εμπειρογνομόνων για τη στήριξη της κωδικοποίησης (Elo, & Kyngäs, 2008: 113).

Οι κωδικογράφοι ενημερώθηκαν και συμφώνησαν να εκπαιδευτούν πριν την τελική κωδικογράφιση. Η εκπαίδευσή τους περιελάμβανε πρώτα την ενημέρωσή τους στο θέμα της έρευνας, στους σκοπούς της έρευνας, στη διαδικασία της κωδικογράφισης, στα κριτήρια κωδικογράφισης, στους λειτουργικούς ορισμούς και τις λέξεις κλειδιά του συστήματος των κατηγοριών. Η χρήση κωδικογράφων απαιτεί την εκπαίδευση των κωδικογράφων πριν την τελική κωδικογράφιση (Μπονίδης, 2004: 55; Prasad, 2008: 14).

Στη συνέχεια, οι κωδικογράφοι παρέλαβαν το υλικό που περιελάμβανε το εργαλείο κωδικογράφισης με βάση το πηγαίο κείμενο, τον πίνακα με τους λειτουργικούς ορισμούς και τις λέξεις κλειδιά.

Οι κωδικογράφοι τόσο κατά τη δοκιμαστική όσο και κατά την τελική διαδικασία κωδικογράφισης πραγματοποίησαν την κωδικογράφιση στο δικό τους χώρο και με ανεξαρτησία. Ο ερευνητής και οι κωδικογράφοι είχαν συνεχή και διακριτική επαφή για την ανατροφοδότηση της διαδικασίας και την επίλυση όποιων προβλημάτων τυχόν να προέκυπταν. Η περίπτωση αρνητικών ευρημάτων δεν πρέπει απαραίτητα να οδηγήσει στην άμεση εγκατάλειψη της ανάλυσης (Mayring, 2014: 42).

3.2.3 Η κωδικογράφιση

Η κωδικογράφιση είναι η ταξινόμηση των μονάδων ανάλυσης στο σύστημα των κατηγοριών και έτσι δίνεται η δυνατότητα της ποσοτικής καταμέτρησης και της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων. Η βασική ιδέα της ανάλυσης περιεχομένου συνίσταται στην ταξινόμηση των μονάδων καταγραφής σε ένα σύστημα κατηγοριών (Weber, 1990: 12; Μπονίδης, 2004: 51; Τζάνη, 2005: 16; Mayring, 2014: 51), το οποίο είναι μια συσκευή μετάφρασης και Οργάνωσης των δεδομένων σε κατηγορίες με κανόνες, με λογική, με επιστημονικό τρόπο (Hsieh, & Shannon, 2005: 1285). Η ταξινόμηση συνεπάγεται μια σύγκριση των μονάδων (Elo, & Kyngäs, 2008: 111), τη συστηματική ταξινόμησή τους με βάση το νόημά τους, και τη μέτρηση του αριθμού των ταξινομήσεων στις κατηγορίες (Figgou, & Pavlopoulos, 2015: 545).

Στην παρούσα έρευνα, πριν την τελική κωδικογράφηση, έγινε μια δοκιμαστική. Η δοκιμαστική κωδικογράφηση πραγματοποιείται για την εξοικείωση των κωδικογράφων με τα δεδομένα της έρευνας και για τον έλεγχο της λειτουργικότητας των κατηγοριών (Μπονίδης, 2004: 49; Τζάνη, 2005: 11; Prasad, 2008: 14; Ίσαρη, & Πουρκός, 2015: 132; Mayring, 2015: 375). Η δοκιμαστική κωδικογράφηση μπορεί να αναδείξει ασυνέπειες και ανεπάρκειες (Prasad, 2008: 14) που οδηγούν στην αναθεώρηση των λειτουργικών ορισμών των κατηγοριών (Mayring, 2015: 375) ή και στην τροποποίηση του εργαλείου ανάλυσης (Mayring, 2014: 42).

Η δοκιμαστική κωδικογράφηση της παρούσας έρευνας έδειξε πως οι κατηγορίες είναι λειτουργικές και δεν συντρέχει λόγος για κάποια τροποποίηση. Ανάλογα με το αποτέλεσμα της δοκιμαστικής ανάλυσης τροποποιούνται ή όχι οι κατηγορίες (Τζάνη, 2005: 11) και γίνεται η οριστικοποίηση του συστήματος των κατηγοριών (Mayring, 2015: 375). Η δοκιμαστική κωδικογράφηση πραγματοποιήθηκε μόνο μία φορά καθώς οι κωδικογράφοι έδειξαν να έχουν κατανοήσει τη διαδικασία και δεν συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες.

Η τελική κωδικογράφηση πραγματοποιήθηκε μετά την δοκιμαστική και την οριστικοποίηση του συστήματος των κατηγοριών. Η τελική κωδικογράφηση κατηγοριοποιεί τις μονάδες ανάλυσης και ταυτόχρονα υπολογίζεται η ποσοτική συχνότητα εμφάνισής τους (Mayring, 2015: 375).

Το εργαλείο κωδικογράφησης χορηγήθηκε στους κριτές μία φορά, λόγω φόρτου εργασίας τους. Ο Έλεγχος της πιστότητας πραγματοποιείται με δύο μεθόδους: α) όταν δίνονται τα τεκμήρια χωριστά σε δυο ερευνητές και μετά συγκρίνονται τα αποτελέσματα, και β) όταν δίνονται τα τεκμήρια σε δυο ερευνητές σε διαφορετικά όμως χρονικά διαστήματα και μετά υπολογίζεται η συσχέτιση των αποτελεσμάτων (Τζάνη, 2005: 11).

Οι κωδικογράφοι πραγματοποίησαν την κωδικογράφηση στο δικό τους χώρο με ανεξαρτησία και με ελευθερία χρόνου. Η αξιοπιστία εξασφαλίζεται με την ανεξαρτησία του ερευνητή (Bikner-Ahsbahr, Knipping, & Presmeg, 2015: 443), την εμπιστοσύνη της ορθής κάλυψης και διαχείρισης των διαδικασιών (Graneheim, & Lundman, 2004: 110), την απαίτηση για την ανάλυση και απλοποίηση των δεδομένων και τη μορφοποίηση των κατηγοριών με τρόπο που να αντικατοπτρίζουν το θέμα της έρευνας με αξιόπιστο τρόπο (Elo, & Kyngäs, 2008: 112).

3.2.4 Η παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

Η παρουσίαση των δεδομένων πραγματοποιείται μέσα από δύο διαδικασίες, τη στατιστική ανάλυση των μονάδων ανάλυσης και την ερμηνεία με συζήτηση των δεδομένων που προκύπτουν.

3.2.4.1 Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των μονάδων ανάλυσης γίνεται εφικτή μέσα από την ποσοτική καταμέτρηση, η οποία συμβάλλει στη στατιστική επεξεργασία των μονάδων ανάλυσης και στον υπολογισμό διαφόρων παραμέτρων, όπως ο βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας, η κατάρτιση πινάκων με τα δεδομένα και η παραγωγή γραφημάτων.

Η μονάδα καταχώρησης ή κωδικοποίησης είναι η αριθμητική μονάδα καταμέτρησης της συχνότητας εμφάνισής της και συμβάλλει στη στατιστική επεξεργασία. Η κωδικοποίηση στην ανάλυση περιεχομένου απαιτεί την ανάπτυξη ενός συστήματος κωδικών (Shaughnessy, & Zechmeister, 1985: 120; Bernard, 2017: 510), ή μονάδων καταχώρησης που μετρούν τη συχνότητα εμφάνισης ενός μηνύματος (Μπονίδης, 2004: 53), καθώς χρησιμοποιούνται για την κατηγοριοποίησή τους (Krippendorff, 2004a: 125). Η μονάδα καταγραφής αποκαλείται και μονάδα καταμέτρησης (Mayring, 2014: 51).

Η συχνότητα εμφάνισης των μονάδων θα μετρηθεί με τον αθροιστικό υπολογισμό όλων των μονάδων που έχουν την ίδια ή παρόμοια σημασία, σημαινόμενο, περιεχόμενο ή έννοια. Οι λέξεις μπορούν να μετρηθούν ως προς τη συχνότητά τους, (Stemler, 2001: 139), όταν σχετίζονται με την ίδια κεντρική έννοια (Graneheim, & Lundman, 2004: 110), είναι σημασιολογικά συγγενείς και κατατάσσονται ως μονάδες στην ίδια κατηγορία (Weber, 1990: 12; Τζάνη, 2005: 13).

Ο Έλεγχος του βαθμού συμφωνίας των κωδικογράφων έγινε με τη χρήση του λογισμικού SPSS 21. Ο συντελεστής συμφωνίας αξιολογεί την εσωτερική εγκυρότητα της ανάλυσης περιεχομένου (Elo, & Kyngäs, 2008: 112) ή την πιστότητα των τεκμηρίων (Τζάνη, 2005: 11). Η αξιοπιστία μεταξύ των κωδικοποιητών έχει ιδιαίτερη σημασία στην ανάλυση περιεχομένου, διότι εργάζονται με το ίδιο υλικό και τα αποτελέσματά τους συγκρίνονται (Mayring, 2014: 42). Παρόλο που υπάρχουν λογισμικά για την ποιοτική ανάλυση, όλα έχουν συνδρομή και εμφανίζουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας στη χρήση τους (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 123).

Στην επεξεργασία των μονάδων ανάλυσης υπολογίστηκαν ο συντελεστής αξιοπιστίας άλφα (α) του Krippendorff, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας άλφα (α) του Cronbach και το ποσοστό συμφωνίας των κριτών άλφα (α), «Proportion of interjudge Agreement (A)» των Rust, & Cooil (1994).

Ο υπολογισμός του συντελεστή αξιοπιστίας άλφα (α) του Krippendorff έγινε με τη χρήση της μακροεντολής Kalpha, η οποία κατασκευάστηκε από τον Andrew Hayes για τον υπολογισμό της συμφωνίας των κωδικογράφων ή κριτών, υποστηρίζει την εγκατάστασή της στο SPSS και είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα <http://www.afhayes.com> (Krippendorff, 2004a; Hayes, & Krippendorff, 2007: 82; Krippendorff, 2011: 10).

Ο υπολογισμός της εγκυρότητας με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας άλφα (α) του Cronbach έγινε με το λογισμικό πακέτο SPSS 21 με τη χρήση της εντολής «scale», «reliability analysis» και «alpha».

Ο υπολογισμός του ποσοστού συμφωνίας των κριτών, «Proportion of interjudge Agreement (A)» των Rust, & Cooil (1994) έγινε με τη χρήση του λογισμικού Open Office calc, τη χρήση υπολογιστικών συναρτήσεων και τη χρήση των πινάκων υπολογισμού του άλφα (PRLa) (Rust, & Cooil, 1994; Cooil, & Rust, 1994; Cooil, & Rust, 1995; RELIABILITY, 2001).

3.2.4.2 Ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας

Τα αποτελέσματα της κωδικοποίησης των κωδικογράφων πληκτρολογήθηκαν στο λογισμικό εργαλείο SPSS και στο OpenOffice calc. Τα λογισμικά συνέβαλαν στον γρήγορο και με ακρίβεια μαθηματικό υπολογισμό του βαθμού εγκυρότητας ή συμφωνίας των κωδικογράφων, δηλαδή του συντελεστή άλφα (α).

Στον πρώτο υπολογισμό για τον συντελεστή αξιοπιστίας άλφα (α) του Krippendorff με το σύνολο των πέντε κριτών, πίνακας 3, το αποτέλεσμα ήταν $\alpha = 0.678$, η οποία κρίνεται ως αποδεκτή, κατά την οποία υπάρχει η βεβαιότητα ότι το 95% του συνόλου εκπληρώνει την ελάχιστη αξιοπιστία στο επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ($p < 0.05$). Οι τιμές αξιοπιστίας, κατά τον Krippendorff (2004a: 241), είναι: η ελάχιστη αποδεκτή ίση με $0.667 (a_{\min} = 0.667)$, η αποδεκτή ίση ή μεγαλύτερη από $0.80 (a_{\text{good}} = 0.80)$, και η εξαιρετική ίση ή μεγαλύτερη από $0.90 (a_{\text{excellent}} = 0.90)$.

Πίνακας 3: Συντελεστής αξιοπιστίας Krippendorff's Alpha.

Κλίμακα	Alpha	Μονάδες	Σύνολο κριτών	Συγκρίσεις
Κατηγοριακή	0, 678	167	5	1670
Κριτές για τον υπολογισμό (1, 2, 3, 4, 5)				

Στη συνέχεια υπολογίστηκε η εγκυρότητα του περιεχομένου του εργαλείου κωδικογράφησης, όπου ο βαθμός εσωτερικής συνοχής Cronbach's $\alpha = 0.883$ ήταν υψηλός βαθμός εγκυρότητας, πίνακας 4. Ένας βαθμός μικρότερος ή ίσος του 0, 69 είναι μικρός βαθμός αξιοπιστίας, ένας βαθμός ίσος ή ανάμεσα από 0, 70 και 0, 79 είναι μεσαίος ή ικανοποιητικός βαθμός αξιοπιστίας, ένας βαθμός ίσος ή ανάμεσα από 0, 80 έως 0, 89 είναι υψηλός βαθμός αξιοπιστίας, και ένας βαθμός ίσος ή μεγαλύτερος από 0, 90 είναι πολύ ψηλός βαθμός αξιοπιστίας (Berelson, 1952: 172; Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 152).

Πίνακας 4: Βαθμός εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha.

Cronbach's Alpha	Σύνολο κριτών
0, 883	5

Ακόμη, υπολογίστηκε η συμβολή των κριτών στον βαθμό εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha στην περίπτωση που αφαιρεθεί κάποιος. Από τον πίνακα 5, διαπιστώνεται πως ο κριτής 1, εάν αφαιρεθεί η κωδικογράφησή του, τότε θα βελτιωθεί κατά υψηλό βαθμό η εσωτερική συνοχή.

Πίνακας 5: Συμβολή κριτών στον βαθμό εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha.

	Κλίμακα Μέσου όρου εάν διαγραφεί η τιμή	Κλίμακα απόκλισης εάν διαγραφεί η τιμή	Διόρθωση στοιχείου- Συνολική συσχέτιση	Cronbach's Alpha εάν διαγραφεί η τιμή
Κριτής 1	11, 94	7, 755	, 404	, 947
Κριτής 2	11, 83	6, 924	, 911	, 818
Κριτής 3	11, 86	7, 119	, 899	, 824
Κριτής 4	11, 88	7, 178	, 875	, 828
Κριτής 5	11, 72	6, 890	, 694	, 866

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ο δεύτερος υπολογισμός για τον συντελεστή αξιοπιστίας άλφα (α) του Krippendorff με την αφαίρεση του κριτή 1 από το σύνολο των πέντε κριτών, πίνακας 6. Ο συντελεστής αξιοπιστίας άλφα του Krippendorff ήταν $\alpha = 0.836$ που κρίνεται ως ικανοποιητικά αποδεκτός, κατά τον οποίο υπάρχει η βεβαιότητα ότι το 95% του συνόλου εκπληρώνει την ελάχιστη αξιοπιστία στο επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ($p < 0.05$). Οι τιμές αξιοπιστίας, κατά τον Krippendorff (2004a: 241), είναι η ελάχιστη αποδεκτή ίση με 0.667 ($\alpha_{\min} = 0.667$), η

αποδεκτή ίση ή μεγαλύτερη από 0.80 ($a_{\text{good}} = 0.80$), και η εξαιρετική ίση ή μεγαλύτερη από 0.90 ($a_{\text{excellent}} = 0.90$).

Πίνακας 6: Συντελεστής αξιοπιστίας Krippendorff's Alpha, μετά από αφαίρεση κριτή.

Κλίμακα	Alpha	Μονάδες	Σύνολο κριτών	Συγκρίσεις
Κατηγοριακή	0,836	167	5	1670
Κριτές για τον υπολογισμό (2, 3, 4, 5)				

Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ποσοστό συμφωνίας των κριτών, «Proportion of Interjudge Agreement (A)» για το σύνολο των μονάδων ανάλυσης, όπου για το σύνολο των πέντε κριτών, το PRL (α) = 100, το οποίο κρίνεται ως υψηλό ποσοστό συμφωνίας των κριτών, πίνακας 7. Το ποσοστό της συμφωνίας μεταξύ των κριτών υπολογίζεται από τη διαίρεση του συνόλου των συμφωνιών με το σύνολο των συγκρίσεων, δηλαδή «Σύνολο συμφωνιών / Σύνολο συγκρίσεων» (Rust, & Cooil, 1994: 5). Το σύνολο των συμφωνιών είναι το άθροισμα των συμφωνιών που παρατηρείται μεταξύ των κριτών ανά δύο ή ζευγάρια. Το σύνολο των συγκρίσεων είναι το συνολικό άθροισμα των συγκρίσεων που παρατηρείται μεταξύ των κριτών ανά δύο ή ζευγάρια. Ο υπολογισμός του ποσοστού της συμφωνίας των κριτών, «PRL (A)», μπορεί να γίνει εύκολα εφικτός με τη χρήση ειδικά κατασκευασμένων πινάκων (Rust, & Cooil, 1994: 11).

Πίνακας 7: Ποσοστό συμφωνίας κριτών, PRL (A) - σύνολο μονάδων ανάλυσης.

Σύνολο κριτών	5
Σύνολο συμφωνιών	1359
Σύνολο συγκρίσεων	1670
Σύνολο συμφωνιών / Σύνολο συγκρίσεων	0,81
Ποσοστό Συμφωνίας Κριτών, PRL (A)	100

Ακόμη, η παρούσα έρευνα εμφανίζει εννοιολογική εγκυρότητα, επειδή το κείμενο που αποτελεί την πηγή των δεδομένων είναι το ισχύον νομικό πλαίσιο που αναφέρει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολικών μονάδων, το σύστημα των κατηγοριών επιλέχθηκε με την εκ των προτέρων κατασκευή, σύμφωνα με την πλειοψηφία των μελετητών της διοικητικής επιστήμης, και οι τέσσερις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, δηλαδή ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η διεύθυνση- ηγεσία και ο Έλεγχος, συγκεντρώνουν την πλειοψηφία των προτιμήσεων των μελετητών της διοικητικής επιστήμης (βλ. εννοιολογική εγκυρότητα κατηγοριών, σελ.: 94).

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα κρίνεται ως αντικειμενική καθώς οι πέντε κριτές με την ανεξάρτητη κωδικογράφηση και με τη προκύπτουσα συμφωνία τους μπορούν να εκφράσουν μια διυποκειμενική άποψη με υψηλή πιθανότητα επαλήθευσης για τα εξαγόμενα αποτελέσματα της κωδικογράφησης στο σύστημα των κατηγοριών (βλ. αντικειμενικότητα συστήματος κατηγοριών, σελ.: 94).

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα θα κριθεί για τη γενίκευση ή τη μεταφερσιμότητά της κυρίως από τον κάθε αναγνώστη, ο οποίος λογίζεται ως κριτής των εξαγόμενων συμπερασμάτων μιας έρευνας και ως μεταφορέας των ευρημάτων μιας έρευνας σε άλλα πλαίσια (βλ. γενίκευση ή μεταφερσιμότητα, σελ.: 95).

Επομένως για την παρούσα έρευνα, από τα παραπάνω αποτελέσματα: α) του συντελεστή αξιοπιστίας Krippendorff's Alpha ($\alpha = 0,678$) με το σύνολο των 5 κριτών, β) του βαθμού εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha ($\alpha = 0.883$), γ) του ποσοστού της συμφωνίας των κριτών PRL (A) ($\alpha = 100$), δ) την υψηλή εννοιολογική εγκυρότητα του περιεχομένου, και ε) την αντικειμενικότητα των πέντε κριτών, μπορούν να παραχθούν οι παρακάτω ισχυρισμοί: α) το σύστημα των κατηγοριών κρίνεται ως έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό, β) η ταξινόμηση των καθηκόντων για κάθε κατηγορία κρίνεται ως έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική, και γ) τα εξαγόμενα αποτελέσματα κρίνονται ως έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά.

Η επανάληψη μιας παρόμοιας έρευνας από άλλους κριτές ή από άλλον ερευνητή θα συμβάλλει στην επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ή στη διαφωνία ως δημιουργική συζήτηση για ανάπτυξη επιχειρημάτων και αποσαφήνισης των εννοιών που διαπραγματεύονται στην παρούσα έρευνα και στο θέμα της διοικητικής επιστήμης.

Η επανάληψη της έρευνας με άλλους κριτές ή τους ίδιους σε μεταγενέστερο χρονικό διάστημα δεν έγινε εφικτή για τους παρακάτω λόγους: α) τον περιορισμένο χρονικό ορίζοντα της ολοκλήρωσης μιας μεταπτυχιακής εργασίας, β) τον φόρτο εργασίας των κριτών για την επανάληψη της κωδικογράφησης, γ) τη δυσκολία εξεύρεσης κριτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1 Εισαγωγή

Η επεξεργασία των μονάδων ανάλυσης έγινε με ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση, καθώς η ανάλυση περιεχομένου δίνει τη δυνατότητα της διπλής μορφής επεξεργασίας των δεδομένων, δηλαδή γίνεται εφικτός ο υπολογισμός των συχνοτήτων εμφάνισης των ποιοτικών μονάδων ανάλυσης του κειμένου (Figgou, & Pavlopoulos, 2015: 545; Shaughnessy, & Zechmeister, 1985: 122; Hsieh, & Shannon, 2005: 1283; Mayring, 2015: 367-369).

Η διπλή επεξεργασία, ποιοτική και ποσοτική, θα δώσει τη δυνατότητα της επαγωγικής κατασκευής των υποκατηγοριών του συστήματος των κατηγοριών της παρούσας έρευνας. Για την επαγωγική προσέγγιση, στην κατασκευή των κατηγοριών, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή (Mayring, 2014: 40) και η εννοιολόγηση των υποκατηγοριών έγινε με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η επαγωγική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα της παραγωγής νέων υποκατηγοριών, όταν δεν υπάρχουν προηγούμενες μελέτες που ασχολούνται με το φαινόμενο και γίνεται μια προσπάθεια κατασκευής ενός μοντέλου ή συστήματος (Elo, & Kyngäs, 2008: 113-114).

Οι μονάδες ανάλυσης οργανώθηκαν κατάλληλα για να γίνει εφικτή η επαγωγική κατασκευή των υποκατηγοριών. Η επαγωγική ανάλυση του περιεχομένου χρειάζεται Οργάνωση των ποιοτικών δεδομένων (Elo, & Kyngäs, 2008: 109). Η επαγωγική ανάπτυξη κατηγοριών γίνεται βηματικά και παράλληλα με την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων, ώστε η μονάδα ανάλυσης να περιλάβει όλο το κείμενο που αναλύεται (Mayring, 2014: 52). Η κατασκευή των υποκατηγοριών θα ολοκληρώσει τον θεματικό και εννοιολογικό χάρτη της παρούσας έρευνας.

Η ερμηνεία και η σημασιοδότηση των δεδομένων περιέχει την υποκειμενική άποψη του ερευνητή και συγγραφέα της παρούσας έρευνας, μετά από τη μελέτη της διοικητικής θεωρίας, τη συγκρότηση του θεωρητικού μέρους και την ποιοτική και ποσοτική επεξεργασία των μονάδων ανάλυσης. Ο ερευνητής είναι ο πρωταγωνιστής στη συλλογή και ανάλυση των, κατά την ποιοτική ανάλυση (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2014: 223, Thinagaran, 2014: 118), όπου διερευνά και διαμορφώνει μια ολιστική, αυθεντική, δυναμική και πλαισιωμένη προσέγγιση του φαινομένου και κατανοεί τις επιμέρους πτυχές του για να το περιγράψει με αφηγηματικό και εκφραστικό ύφος (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 40). Η συμμετοχή του ερευνητή είναι

ενεργή, προσωπική και όχι απρόσωπη (Βρασίδης, 2014: 30), αλλά πρέπει να αφήνει και το ίδιο το κείμενο να μιλά, χωρίς να αποδίδει νόημα εκεί που υπάρχει (Graneheim, & Lundman, 2004: 110).

Τα ερμηνευτικά αποτελέσματα αναπτύσσονται σε παράθεση με τη βιβλιογραφία και σε μια προσπάθεια ερμηνείας των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, με μια κριτική οπτική.

Η παρουσίαση της ανάλυσης και της ερμηνείας των δεδομένων θα γίνεται παράλληλα, λόγω της στενής σχέσης που υπάρχει ανάμεσά τους, με βάση τις τέσσερις λειτουργίες της διοίκησης. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από τη διερεύνηση του νομοθετικού πλαισίου.

4.2 Οι λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων

Οι απαντήσεις που αναζητά η παρούσα έρευνα καθοδηγούνται από τα ερευνητικά της ερωτήματα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, της παρούσας έρευνας, είναι «*ποιες λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων περιέχονται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο;*»

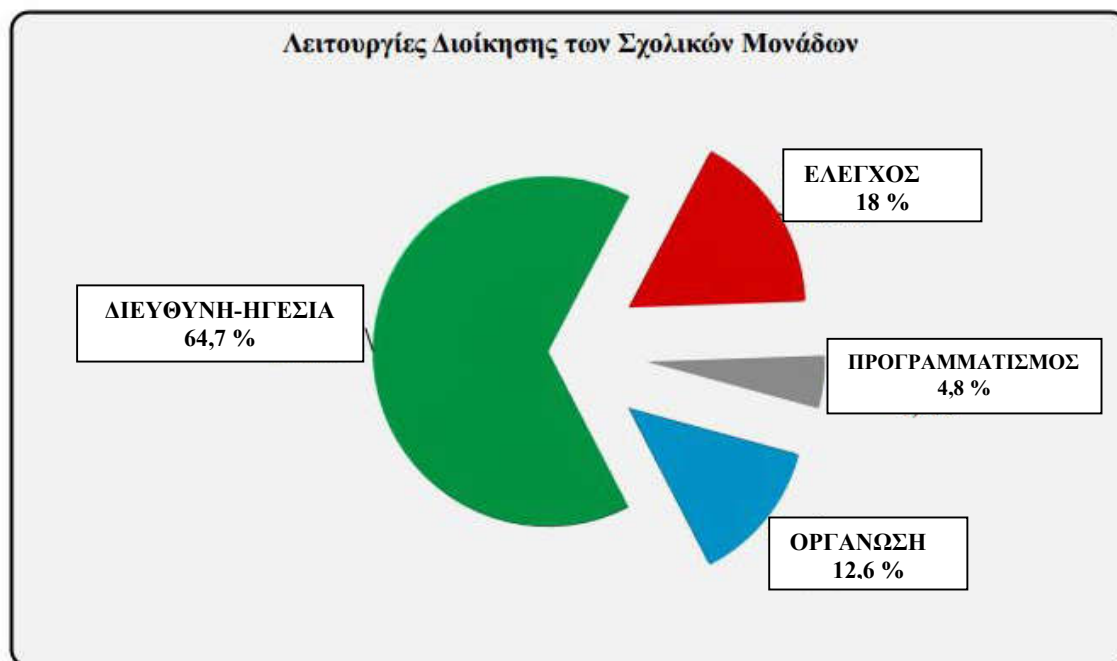
Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002, αφού πρώτα ταξινομήθηκαν με την κωδικογράφηση των κριτών, μετά υπολογίστηκαν οι συχνότητες των μονάδων ανάλυσης για κάθε κατηγορία με το SPSS, πίνακας 8, για να διαπιστωθεί η ύπαρξη των κατηγοριών και για να υπολογιστούν οι συχνότητες και τα ποσοστά τους.

Πίνακας 8: Συχνότητες Λειτουργιών Διοίκησης των σχολικών μονάδων.

	Συχνότητες	Ποσοστό %	Έγκυρο ποσοστό %
Έγκυρα	Προγραμματισμός	8	4, 8
	Οργάνωση	21	12, 6
	Διεύθυνση	108	64, 7
	Έλεγχος	30	18, 0
	Άλλη λειτουργία	0	0
	Σύνολο	167	100

Η Διεύθυνση-Ηγεσία αναδείχθηκε ως η σημαντικότερη λειτουργία της διοίκησης των σχολικών μονάδων καθώς παρατηρείται στο μεγαλύτερο ποσοστό (108 καθήκοντα, ποσοστό 64, 7 %). Ως δεύτερη σημαντική λειτουργία της διοίκησης των σχολικών μονάδων αναδεικνύεται ο Έλεγχος καθώς παρατηρείται στο δεύτερο κατά φθίνουσα σειρά ποσοστό (30 καθήκοντα, ποσοστό 18 %). Ως τρίτη σημαντική λειτουργία της διοίκησης των σχολικών μονάδων αναδεικνύεται η Οργάνωση καθώς

παρατηρείται στο τρίτο κατά φθίνουσα σειρά ποσοστό (21 καθήκοντα, ποσοστό 12, 6 %). Και ως τέταρτη σημαντική λειτουργία της διοίκησης των σχολικών μονάδων αναδεικνύεται ο Προγραμματισμός καθώς παρατηρείται στο τέταρτο κατά φθίνουσα σειρά ποσοστό (8 καθήκοντα, ποσοστό 4, 8 %), γράφημα 1.



Γράφημα 1: Λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Από το σύνολο των καθηκόντων προκύπτει το αποτέλεσμα πως οι λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων, οι οποίες υπάρχουν στο περιεχόμενο του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου, είναι τέσσερις: ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η Διεύθυνση-Ηγεσία και ο Έλεγχος. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα έρχεται σε πλήρη συμφωνία με την πλειοψηφία των ερευνητών της διοικητικής επιστήμης, καθώς ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η Διεύθυνση-Ηγεσία και ο Έλεγχος είναι οι τέσσερις βασικές λειτουργίες της διοίκησης (Schermerhorn, & Chappell, 2000: 9; Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005: 11; Daft, 2009: 5; Robbins, & Coulter, 2012: 9; Robbins, DeCenzo, & Coulter, 2013: 8; Everard, Morris, & Wilson, 2004: 4; Certo, & Certo, 2006: 7-8).

4.2.1 Τα καθήκοντα και οι επιμέρους λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, της παρούσας έρευνας, είναι «ποια καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών εντάσσονται στις λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων;»

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είναι «ποιες επιμέρους λειτουργίες της διοίκησης περιέχονται στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες των Διευθυντών σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο;»

Επειδή, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα πηγάζει από το δεύτερο και το συμπληρώνει, η παρουσίαση της επεξεργασίας των μονάδων ανάλυσης και των επιμέρους λειτουργιών που παράγονται θα γίνει διαδοχικά. Η παρουσίαση θα γίνει με τη σειρά που τηρήθηκε στο σύστημα των κατηγοριών της παρούσας έρευνας, δηλαδή: Προγραμματισμός, Οργάνωση, Διεύθυνση-Ηγεσία και Έλεγχος.

4.2.1.1 Τα καθήκοντα και οι επιμέρους λειτουργίες του Προγραμματισμού

Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και οποία ταξινομήθηκαν στον Προγραμματισμό, σύμφωνα με την κωδικογράφηση των κριτών, ήταν οκτώ ($N = 8$, ποσοστό επί του συνόλου 4,8 %). Τα συγκεκριμένα καθήκοντα εμφάνισαν ποσοστό συμφωνίας κριτών, PRL (A) = 99, πίνακας 9.

Πίνακας 9: Ποσοστό συμφωνίας κριτών για τη λειτουργία του Προγραμματισμού.

Σύνολο Κριτών	5
Σύνολο Συμφωνιών	60
Σύνολο συγκρίσεων	80
Σύνολο Συμφωνιών / Σύνολο συγκρίσεων (A)	0, 75
Ποσοστό Συμφωνίας Κριτών, PRL (A)	99

Οι λέξεις κλειδιά που διέκριναν τις μονάδες πλαίσιο και σημασιοδότησαν τις δύο υποκατηγορίες της λειτουργίας του Προγραμματισμού, πίνακας 10, είναι: α) πρόγραμμα (ωρολόγιο πρόγραμμα, πρόγραμμα, ημερήσια διάταξη) και β) πρόσκληση (προσκαλεί, προκαλεί, καλεί), οι οποίες προσδιορίζουν τις ενέργειες που πρέπει να διεκπεραιώσει ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας προγραμματίζοντας. Άρα, οι επιμέρους λειτουργίες του Προγραμματισμού που παράγονται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διακρίνονται σε δύο: α) την κατάρτιση προγραμμάτων και ημερησίων διατάξεων και β) την κατάρτιση προσκλήσεων για συνεδριάσεις και συναντήσεις.

Πίνακας 10: Συχνότητες των υποκατηγοριών του Προγραμματισμού.

		Συχνότητες	Ποσοστό % εντός Προγραμματισμού	Ποσοστό % εντός συνόλου
Έγκυρα	Πρόγραμμα	4	50, 0	2, 4
	Πρόσκληση	4	50, 0	2, 4
Σύνολο	Προγραμματισμός	8	100	4, 8

- Η κατάρτιση των προγραμμάτων είναι ο σχεδιασμός ενός καταλόγου θεμάτων ή ενεργειών με ορισμένο χρονικό ορίζοντα (Lexigram, 2019; Greek- Language,

2019). Η κατάρτιση μιας διάταξης είναι η σχεδιασμένη τοποθέτηση ενός συνόλου θεμάτων μέσα σε ένα χρονικό ορίζοντα μιας ημέρας ή υποσυνόλου της (Lexigram, 2019, Greek- Language, 2019).

Πίνακας 11: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της κατάρτισης προγραμμάτων και ημερησίων διατάξεων της λειτουργίας του Προγραμματισμού.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
104	σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.	100					Π	100
122	σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων.	60					Π	60
99	καταρτίζει την ημερήσια διάταξη των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων.	60					Π	60
163	καταρτίζει την ημερήσια διάταξη συνεδριάσεις του σχολικού συμβουλίου, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο σχολικό συμβούλιο.	60					Π	60

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της κατάρτισης προγραμμάτων και ημερησίων διατάξεων της λειτουργίας του Προγραμματισμού, πίνακας 11, τα οποία είναι τέσσερα (N = 4, εντός του Προγραμματισμού 50%, ποσοστό επί του συνόλου 2,4%, πίνακας 10), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καταρτίζει προγράμματα με βραχυπρόθεσμο χρονικό ορίζοντα και καταρτίζει τις ημερήσιες διατάξεις των συνεδριάσεων. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Κατσαρός, 2007: 48; Κατσαρός, 2008: 5; Σαϊτης, 2008β: 12; Σαϊτη, & Σαϊτης, 2012: 94).

- Το κάλεσμα είναι η ειδοποίηση με πρόσκληση για συμμετοχή σε κοινή κοινωνική εκδήλωση (Lexigram, 2019, Greek- Language, 2019). Η πρόσκληση ορίζει τα πρόσωπα, τον τόπο, τον χρόνο και το κύριο θέμα της συνάντησης.

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του καλέσματος σε συνεδριάσεις και συναντήσεις της λειτουργίας του Προγραμματισμού, πίνακας 12, τα οποία είναι τέσσερα (N = 4, ποσοστό εντός του Προγραμματισμού 50%, ποσοστό επί του συνόλου 2,4%, πίνακας 10), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καταρτίζει προσκλήσεις για τα μέλη των προγραμματιζόμενων συνεδριάσεων και συναντήσεων. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη

βιβλιογραφία (Σαϊτης, 2007: 348; Κατσαρός, 2007: 51; Κατσαρός, 2008: 60; Σαϊτης, 2008: 81; Σαϊτης, 2008β: 18; Σαϊτη, & Σαϊτης, 2012: 217).

Πίνακας 12: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του καλέσματος σε συνεδριάσεις και συναντήσεις της λειτουργίας του Προγραμματισμού.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
97	προσκαλεί τα μέλη του συλλόγου στις συνεδριάσεις	100					Π	100
145	προκαλεί συσκέψεις με τους σχολικούς συμβούλους, τον Διευθυντή εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.	60					Π	60
162	καλεί τα μέλη του σχολικού συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα	100					Π	100
164	καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση	60					Π	60

Για τη συγκεκριμένη κατηγορία προκύπτουν δύο ακόμη ερμηνευτικά αποτελέσματα: α) ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, εφόσον καταρτίζει προγράμματα και ημερήσιες διατάξεις, καθώς και προσκλήσεις για συνεδριάσεις και συναντήσεις, άρα κάνει λειτουργικό προγραμματισμό, και β) ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν κάνει στρατηγικό προγραμματισμό. Τα συγκεκριμένα ερμηνευτικά αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Gamage, 2006: 141; Certo, & Certo, 2006: 216; Κατσαρός, 2007: 47; Ρες, 2007: 2; Τσουρούλας, Ρες, & Βαρσαμίδου, 2007: 2; Κατσαρός, 2007: 47; DuBrin, 2012: 114; Κατσαρός, 2008: 55; Σαϊτης, 2008β: 17; Σαϊτη, & Σαϊτης, 2012: 104).

4.2.1.2 Τα καθήκοντα και οι επιμέρους λειτουργίες της Οργάνωσης

Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και ταξινομήθηκαν στην Οργάνωση, σύμφωνα με την κωδικογράφηση των κριτών, ήταν είκοσι ένα (N = 21, ποσοστό επί του συνόλου 12,6 %). Τα συγκεκριμένα καθήκοντα εμφάνισαν ποσοστό συμφωνίας κριτών, PRL (A) = 100, πίνακας 13.

Πίνακας 13: Ποσοστό συμφωνίας κριτών για τη λειτουργία της Οργάνωσης.

Σύνολο Κριτών	5
Σύνολο Συμφωνιών	202
Σύνολο συγκρίσεων	210
Σύνολο Συμφωνιών / Σύνολο συγκρίσεων (A)	0,96
Ποσοστό Συμφωνίας Κριτών, PRL (A)	100

Οι λέξεις κλειδιά που διακρίνουν τις μονάδες πλαίσιο και σηματοδότησαν τις τέσσερις υποκατηγορίες της κατηγορίας της Οργάνωσης, πίνακας 14, είναι: α)

αρμοδιότητα (έχει την ευθύνη), β) καταμερισμός (καταμερίζει, εισηγείται την κατανομή), γ) τμηματοποίηση (κατανέμει, τμήματα, συγκροτεί επιτροπές, και δ) αποκέντρωση εξουσίας (ορίζει, αναθέτει), οι οποίες προσδιορίζουν τις ενέργειες που πρέπει να διεκπεραιώσει ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οργανώνοντας. Άρα, οι επιμέρους λειτουργίες της Οργάνωσης που παράγονται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διακρίνονται σε τρεις: α) τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και των εργασιών, β) την τμηματοποίηση των ανθρώπινων και των υλικών πόρων, και γ) τον μερικό βαθμό της αποκέντρωσης της εξουσίας.

Πίνακας 14: Συχνότητες των υποκατηγοριών της Οργάνωσης.

		Συχνότητες	Ποσοστό % εντός Οργάνωσης	Ποσοστό % εντός συνόλου
Έγκυρα	Αρμοδιότητα	8	38, 1	4,8
	Καταμερισμός	3	14, 3	1,8
	Τμηματοποίηση	6	28, 6	3,6
	Αποκέντρωση	4	19, 0	2,4
Σύνολο	Οργάνωση	21	100, 0	12,6

Η ευθύνη της Οργάνωσης είναι μια αρμοδιότητα, μια εξουσία ή ένα καθήκον που πηγάζει από τον ρόλο του Διευθυντή, έναν ρόλο που αναλαμβάνει ο Διευθυντής ταυτόχρονα με τον διορισμό του. Η ευθύνη έχει πολλαπλή σημασία και στο συγκεκριμένο σημείο σημασιοδοτείται ως η αρμοδιότητα ή δικαιοδοσία που πηγάζει από τον ρόλο μιας επίσημης θέσης (Lexigram, 2019, Greek- Language, 2019). Η αρμοδιότητα της Οργάνωσης εντάσσεται στην κύρια κατηγορία και δεν δημιουργείται μια υποκατηγορία, καθώς κρίνεται πλεονασμός.

Πίνακας 15: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και ταξινομούνται στην έννοια της αρμοδιότητας χωρίς να εντάσσονται σε κάποια υποκατηγορία της λειτουργίας της Οργάνωσης.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %				Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή %
55	έχει την ευθύνη για την Οργάνωση τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης	100				Ο	100
56	έχει την ευθύνη για την Οργάνωση των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας	100				Ο	100
57	έχει την ευθύνη για την Οργάνωση των τάξεων υποδοχής	100				Ο	100
58	έχει την ευθύνη για την Οργάνωση των φροντιστηριακών τμημάτων	100				Ο	100
59	έχει την ευθύνη για την Οργάνωση των τμημάτων διευρυμένου ωραρίου	100				Ο	100
60	έχει την ευθύνη για την Οργάνωση του ολοήμερου σχολείου	100				Ο	100
61	έχει την ευθύνη για την Οργάνωση των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών	100				Ο	100
141	ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό.	100				Ο	100

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και ταξινομούνται στην έννοια της αρμοδιότητας, χωρίς να εντάσσονται σε κάποια υποκατηγορία της λειτουργίας της Οργάνωσης, πίνακας 15, τα οποία είναι οκτώ (N = 8, ποσοστό εντός της Οργάνωσης 38,1%, ποσοστό επί του συνόλου 4,8%, πίνακας 14), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη, ως αρμοδιότητα και καθήκον, να οργανώσει τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και τα επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται στον σχολικό οργανισμό. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Σαΐτης, 2005: 155; Κατσαρός, 2007: 54; Κατσαρός, 2008: 63; Σαΐτης, 2008: 82; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 165).

- Ο καταμερισμός είναι ο διαχωρισμός ενός συνόλου αρμοδιοτήτων και εργασιών σε επιμέρους υποσύνολα έργου και η διαμόρφωση του περιεχομένου των καθηκόντων ανάμεσα στις θέσεις εργασίας (βλ. σελ.: 25, Lexigram, 2019, Greek-Language, 2019).

Πίνακας 16: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του καταμερισμού των αρμοδιοτήτων και εργασιών της λειτουργίας της Οργάνωσης.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
91	καταμερίζει τις αρμοδιότητες στους υποδιευθυντές		100				Ο	100
92	καταμερίζει τις εργασίες σ' αυτούς στους υποδιευθυντές.		100				Ο	100
102	σε συνεδρίαση του συλλόγου των διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκικών εργασιών.		100				Ο	100

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του καταμερισμού των αρμοδιοτήτων και εργασιών της λειτουργίας της Οργάνωσης, πίνακας 16, τα οποία είναι τρία (N = 3, ποσοστό εντός της Οργάνωσης 14,3%, ποσοστό επί του συνόλου 1,8%, πίνακας 14), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας οργανώνει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες χρησιμοποιώντας την ενέργεια του καταμερισμού. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Μπουραντάς, 2002: 127; Σαΐτης, 2005: 165; Σαΐτης, 2008: 85; Κατσαρός, 2008: 63; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 173; Μπάκας, 2016: 25).

- Η τμηματοποίηση είναι η διαίρεση ενός συνόλου με ταυτόχρονη κατανομή των μονάδων σε υποσύνολα ή ομάδες ή τμήματα με εξειδικευμένες εργασίες και δραστηριότητες (Lexigram, 2019, Greek- Language, 2019).

Πίνακας 17: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της τμηματοποίησης των ανθρώπινων και των υλικών πόρων της λειτουργίας της Οργάνωσης.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
151	κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.	100					Ο	100
150	συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης	100					Ο	100
69	συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις,	100					Ο	100
70	συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών	100					Ο	100
71	συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για την έκδοση των αποτελεσμάτων	100					Ο	100
72	συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.	100					Ο	100

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της τμηματοποίησης των ανθρώπινων και των υλικών πόρων της λειτουργίας της Οργάνωσης, πίνακας 17, τα οποία είναι έξι (N = 6, ποσοστό εντός της Οργάνωσης 28,6%, ποσοστό επί του συνόλου 3,6%, πίνακας 14), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας οργανώνει τους μαθητές σε τμήματα και συγκροτεί επιτροπές από εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιώντας την ενέργεια της τμηματοποίησης. Η τμηματοποίηση στη σχολική μονάδα πραγματοποιείται με βάση: α) τον επιδιωκόμενο σκοπό, π.χ. η συγκέντρωση δικαιολογητικών, β) τη βασική διαδικασία που αποσκοπεί η τμηματοποίηση, π.χ. η δημιουργία τμημάτων με συγκεκριμένο αριθμό και γ) τους εξυπηρετούμενους μαθητές, π.χ. η κατανομή των μαθητών στα τμήματα, ανάλογα με τις ισχύουσες διατάξεις. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Ζαβλανός, 1998: 202; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 157-159; Σαΐτης, 2005: 167; Σαΐτης, 2008: 85; Κατσαρός, 2008: 63; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 176).

- Ο μερικός βαθμός αποκέντρωσης της εξουσίας είναι η μεταβίβαση της δικαιοδοσίας ή του δικαιώματος για αυτόνομη ενέργεια, με ταυτόχρονη ανάθεση συγκεκριμένων καθηκόντων από τον προϊστάμενο σε υφιστάμενο και με ταυτόχρονη ανάληψη της ευθύνης των πράξεων και αποφάσεων των ενεργειών, σε θέματα που αφορούν τον τομέα εργασίας των υφιστάμενων, για αποτελεσματικότερη επιτέλεση των καθηκόντων και αποτελεσματικότερη άσκηση του συνόλου της εξουσίας (Lexigram, 2019, Greek- Language, 2019). Δηλαδή, η αποκέντρωση της εξουσίας

είναι μια σύνθετη πράξη που ενσωματώνει τη μεταβίβαση της εξουσίας, την ανάθεση της δικαιοδοσίας και την ανάληψη της ανάλογης ευθύνης των πράξεων.

Πίνακας 18: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του μερικού βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας της λειτουργίας της Οργάνωσης.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
90	ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του, στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός υποδιευθυντές,		60				Ο	60
126	ορίζει τους επιτηρητές των εξετάσεων		100				Ο	100
101	αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό στις συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων.		60				Ο	60
120	φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.		100				Ο	100

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του μερικού βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας της λειτουργίας της Οργάνωσης, πίνακας 17, τα οποία είναι τέσσερα (N = 4, ποσοστό εντός της Οργάνωσης 19%, ποσοστό επί του συνόλου 2,4%, πίνακας 14), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας οργανώνει τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας ανάλογα με τον βαθμό που συγκεντρώνει ή αποκεντρώνει την εξουσία στο άτομό του, μεταβιβάζοντας δικαιοδοσίες για αυτόνομες ενέργειες και αναθέτοντας συγκεκριμένα καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Ζαβλανός, 1998: 200; Μπουραντάς, 2002: 187; Σαΐτης, 2005: 169; Σαΐτης, 2008: 86; Κατσαρός, 2008: 64; Μπουραντάς, 2002: 183; Μπάκας, 2016: 25).

- Για την έκταση της εποπτείας, παρόλο που υπάρχει στη βιβλιογραφία, από την επεξεργασία των μονάδων ανάλυσης στην κατηγορία της Οργάνωσης δεν προέκυψε κανένα σχετικό στοιχείο. Άρα, προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν οργανώνει τον αριθμό των υφισταμένων που έχει στην εποπτεία του ή τον αριθμό των θέσεων εργασίας που έχει υπό την ευθύνη του.

4.2.1.3 Τα καθήκοντα και οι επιμέρους λειτουργίες της Διεύθυνσης-Ηγεσίας

Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και ταξινομήθηκαν στη Διεύθυνση- ηγεσία, σύμφωνα με την κωδικογράφηση των κριτών, ήταν εκατόν οκτώ

(N = 108, ποσοστό επί του συνόλου 64, 7 %). Τα συγκεκριμένα καθήκοντα εμφάνισαν ποσοστό συμφωνίας κριτών, PRL (A) = 100, πίνακας 13.

Πίνακας 19: Ποσοστό συμφωνίας κριτών για τη λειτουργία της Διεύθυνσης-Ηγεσίας.

Σύνολο Κριτών	5
Σύνολο Συμφωνιών	882
Σύνολο συγκρίσεων	1080
Σύνολο Συμφωνιών / Σύνολο συγκρίσεων (A)	0, 82
Ποσοστό Συμφωνίας Κριτών, PRL (A)	100

Οι λέξεις κλειδιά που διακρίνουν τις μονάδες πλαίσιο και σημασιοδότησαν τις δώδεκα υποκατηγορίες της κατηγορίας της Διεύθυνσης-Ηγεσίας, πίνακας 20, είναι: α) επίσημη εξουσία (κορυφή, διοικητικός υπεύθυνος, προϊστάται, προεδρεύει, εκπροσωπεί, υπεύθυνος, συμμετέχει, δεν τον παραπέμπει, παραμένει), β) πρότυπο επιρροής (επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος, παράδειγμα, εμπνέει, παιδαγωγική ευθύνη, πρωτοβουλίες), γ) επικοινωνία (ενημερώνει, εισηγείται, κοινοποιεί, αναφέρεται γραπτά, παρέχει πληροφορίες, χορηγεί αντίγραφα, ενημερώνει τους φακέλους, διαβιβάζει), δ) συνεργασία (συνεργάζεται, σε συνεργασία, μεριμνά μαζί), ε) εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής (προωθεί, εφαρμόζει, ισχύουσες διατάξεις, υλοποιεί), στ) επαγγελματική ανάπτυξη (βοηθεί, επιμόρφωση, επιμορφωτικά προγράμματα, αξιοποιεί), ζ) συντονισμός (συντονίζει, λήψη κάθε μέτρου, συνοχή, καλύπτονται οι διδακτικές ώρες), η) καθοδήγηση (καθοδηγεί, παρέχει οδηγίες, κατευθύνει), θ) παρακίνηση (ενθαρρύνει, κίνητρα, συστάσεις), ι) επίλυση διαφορών (αμβλύνει τις αντιθέσεις), ια) κλίμα (κλίματος), και ιβ) γραμματειακή υποστήριξη (εγγραφές, μετεγγραφές, εκκαθαριστής, φύλαξη), οι οποίες προσδιορίζουν τις ενέργειες που πρέπει να διεκπεραιώσει ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας διευθύνοντας.

Πίνακας 20: Συχνότητες των υποκατηγοριών της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

	Συχνότητες	Ποσοστό % εντός διεύθυνσης- ηγεσίας	Ποσοστό % εντός συνόλου
Έγκυρα	Επίσημη εξουσία	10	9, 3
	Πρότυπο επιρροής	8	7, 4
	Επικοινωνία	27	25, 0
	Συνεργασία	16	14, 8
	Εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής	16	14, 8
	Επαγγελματική ανάπτυξη	7	6, 5
	Συντονισμός	5	4, 6
	Καθοδήγηση	5	4, 6
	Παρακίνηση	4	3, 7
	Επίλυση διαφορών	1	0, 9
	Κλίμα	3	2, 8
	Γραμματειακή υποστήριξη	6	5, 6
	Σύνολο Διεύθυνση- ηγεσία	108	100
			64,7

Άρα, οι επιμέρους λειτουργίες της διεύθυνσης- ηγεσίας που παράγονται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διακρίνονται σε δώδεκα, οι οποίες είναι: α) η διαχείριση, β) η υποδειγματική διεύθυνση- ηγεσία, γ) η επικοινωνία, δ) η συνεργασία, ε) η επαγγελματική ανάπτυξη, στ) η καθοδήγηση, ζ) ο συντονισμός, η) η παρακίνηση, θ) η διαμεσολάβηση στις διαφορές, ι) η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, ια) η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, και ιβ) η γραμματεία

- Η διαχείριση είναι η ανάληψη της επίσημης εξουσίας από τον διορισμό στην ιεραρχική θέση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, που συνοδεύεται από τη δύναμη που πηγάζει από τη νομιμότητα της θέσης και δίνει το δικαίωμα ή τη δυνατότητα της έκδοσης εντολών με την προσμονή της υπακοής. Η επίσημη μορφή της εξουσίας πηγάζει από το ισχύον νομικό πλαίσιο.

Πίνακας 21: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της επίσημης εξουσίας της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %				Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή %
1	βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας			100		Δ	100
2	είναι διοικητικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό			100		Δ	100
15	προϊσταται των εκπαιδευτικών			100		Δ	100
98	προεδρεύει στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.			100		Δ	100
34	εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.			100		Δ	100
152	εκδίδει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και			60		Δ	60
153	υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται.			60		Δ	60
165	συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους γονέων και κηδεμόνων, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.			60		Δ	60
167	δεν παραπέμπει κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.			60		Δ	60
35	παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες.			30		10 Δ	30

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της επίσημης εξουσίας της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας, πίνακας 21, τα οποία είναι δέκα (N = 10, ποσοστό εντός της Διεύθυνσης- ηγεσίας 9, 3%, ποσοστό επί του συνόλου 6%, πίνακας 20), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει μια θέση με ιεραρχική σχέση ανάμεσα στον ίδιο και στο υπόλοιπο προσωπικό, έχει την εξουσία να ασκήσει διοίκηση στη σχολική κοινότητα ως διοικητικός υπεύθυνος, ορίζεται

προϊστάμενος της σχολικής κοινότητας, πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων και εκπρόσωπος του σχολείου. Ακόμη, έχει το δικαίωμα της έκδοσης υπογραφής διαφόρων σχολικών εγγράφων, αλλά και τις υποχρεώσεις της γνώσης των σχολικών ζητημάτων, της εξυπηρέτησης των πολιτών και της τήρησης του ωραρίου εργασίας. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Weber, 1947: 328; 1978: 215; Peabody, 1962: 468-469; Blau, & Scott, 1962: 154; Μπάκας, 2016: 25).

- Η υποδειγματική διεύθυνση- ηγεσία είναι η άσκηση της προσωπικής δύναμης από ένα πρόσωπο που χαρακτηρίζεται ως πρότυπο επιρροής και βρίσκεται στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, το οποίο αποτελεί υπόδειγμα αναφοράς, άξιο μίμησης, αντικείμενο θαυμασμού και ταυτόχρονα ασκεί δύναμη για ψυχολογικό επηρεασμό των άλλων ατόμων. Το πρότυπο είναι ένα υποκείμενο που αποτελεί για τους άλλους υπόδειγμα αναφοράς, άξιο μίμησης, αντικείμενο θαυμασμού και λατρείας (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019). Η επιρροή είναι η δύναμη ενός ατόμου που δίνει τη δυνατότητα του ψυχολογικού επηρεασμού των άλλων ατόμων, η οποία όμως μπορεί να συναντήσει αντίσταση και μπορεί να οδηγήσει και σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα.

Πίνακας 22: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του προτύπου επιρροής της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %				Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή %
3	είναι επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.			100		Δ	100
11	οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.			100		Δ	100
23	εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και			100		Δ	100
82	έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και			100		Δ	100
83	έχει την παιδαγωγική ευθύνη για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.			100		Δ	100
9	αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού χαρακτήρα και			100		Δ	100
10	αναλαμβάνει πρωτοβουλίες παιδαγωγικού χαρακτήρα και			100		Δ	100
146	αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, σε συνεργασία με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους.			100		Δ	100

Εφόσον, α) η σχολική μονάδα έχει ως αποστολή της την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (γνωστικά, συναισθηματικά, ψυχοκοινωνικά, σωματικά), β) ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας εκτός από διοικητικός υπεύθυνος είναι ταυτόχρονα και ένας

δημόσιος λειτουργός και, γ) ο δημόσιος λειτουργός είναι ένας δημόσιος υπάλληλος που ασκεί έργο μεγάλης κοινωνικής ωφέλειας (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019), τότε ο Διευθυντής αποτελεί ένα πρότυπο επιρροής.

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του προτύπου επιρροής της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας, πίνακας 22, τα οποία είναι οκτώ ($N = 8$, ποσοστό εντός της Διεύθυνσης- ηγεσίας 7,4%, ποσοστό επί του συνόλου 4,8%, πίνακας 20), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αναλαμβάνοντας τη θέση της διεύθυνσης ταυτόχρονα ορίζεται ως επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος και του αποδίδεται η παιδαγωγική ευθύνη, δύο αρμοδιότητες που τον υποχρεώνουν να συμπεριφέρεται ανάλογα, καθώς αποκτά τη δικαιοδοσία των αποφάσεων σε θέματα παιδαγωγικά και δεσμεύεται να εκπληρώσει τα καθήκοντά του ως επιστήμονας παιδαγωγός με προσοχή, με ευσυνειδησία και με αίσθημα ευθύνης, μια ατομική πρόκληση για να αποτελέσει υπόδειγμα αναφοράς, άξιο μίμησης και αντικείμενο θαυμασμού.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επιστήμονας-παιδαγωγός για να ασκεί επιρροή και να επηρεάζει ψυχολογικά τα μέλη της σχολικής κοινότητας, πρέπει να εμπνέει, να αποτελεί παράδειγμα και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Ο ορισμός και η ονομασία ενός εκπαιδευτικού ως Διευθυντή δεν σημαίνει απαραίτητα και την αυτόματη μετατροπή του σε πρότυπο επιστήμονα-παιδαγωγό με δύναμη επιρροής. Κάθε Διευθυντής, ανάλογα με τη δύναμή του και με τον τρόπο που επιλέγει να ασκήσει διοίκηση, αντίστοιχα χαρακτηρίζεται ως ηγέτης ή διαχειριστής ή και τα δύο ή «*διεκπεραιωτής της γραμματείας*». Η αποτελεσματική διεύθυνση είναι μια ατομική δύναμη που διαφοροποιείται ανάλογα με τις ατομικές γνώσεις, τις εμπειρίες και τις δεξιότητες στην επιστήμη της διοίκησης και των επιστημών της αγωγής.

Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα αποτελεί ένα κεντρικό σημείο συζήτησης για τους μελετητές της διοικητικής επιστήμης, όπου οι θεωρίες άσκησης εξουσίας (μεγάλων ανδρών, χαρακτηριστικών, συμπεριφοράς, εξάρτησης ή περίπτωσης και οι σύγχρονες) αναδεικνύουν την πολυπαραγοντική ιδιογραφία του Ηγέτη-Διευθυντή που αποτελεί πρότυπο επιρροής ή του Διαχειριστή- Διευθυντή που απλά διοικεί χρησιμοποιώντας την εξουσία της θέσης ή τον συνδυασμό των δύο παραγόντων της Ηγεσίας και της Διαχείρισης για την επίτευξη ενός αποτελεσματικού τρόπου διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Η διαφωνία για τους όρους ηγεσία και διοίκηση είναι μια συνεχιζόμενη διαμάχη (Yukl, 1998: 4), όπου οι περισσότεροι μελετητές υποστηρίζουν τη διάκριση των δύο όρων (Ζαβλανός, 1998: 294; Bush, & Glover, 2003: 9; Certo, & Certo, 2006: 370; Σαΐτης, 2007: 144; Bush, 2007: 392; Bush, 2008: 4; Day, & Antonakis, 2012: 5; Griffin, 2016: 329), κανείς δεν προτείνει την ισοδυναμία τους (Yukl, 1989: 253; Yukl, 1998: 4), έχουν γραφτεί εκατοντάδες άρθρα και βιβλία σχετικά με τις μεταξύ τους διαφορές (Daft, 2009: 413) και για τον ηγετικό ρόλο των διαχειριστών (Daft, & Marcic, 2004: 412).

Η διάκριση ανάμεσα στην ηγεσία και στη διαχείριση στηρίζεται στη διάκριση της δύναμης, όπου η προσωπική δύναμη είναι η πηγή της επιρροής της ηγεσίας και η οργανωσιακή δύναμη είναι η πηγή της εξουσίας της θέσης. Η δυνατότητα της καθοδήγησης των άλλων απαιτεί τη χρήση εξουσίας (Day, & Antonakis, 2012: 5), που πηγάζει από τη δύναμη που χρησιμοποιείται για το επίπεδο συμμόρφωσης των ακόλουθων (Daft, & Marcic, 2004: 413). Η διαφορά στη διεύθυνση των εκπαιδευτικών διακρίνεται από τη χρήση της δύναμης που πηγάζει είτε από την ιεραρχία και την κατοχή ενός αξιώματος είτε από την εθελοντική αποδοχή της επιρροής του ηγέτη από τους οπαδούς (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 208).

• Η επικοινωνία αναφέρεται στην ανταλλαγή μηνυμάτων, γνώσεων, ιδεών, απόψεων και πληροφοριών, μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, με προφορικό ή γραπτό λόγο και με τη χρήση διαφόρων φυσικών ή τεχνολογικών μέσων (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019). Η επικοινωνία διακρίνεται σε προφορική και γραπτή. Η προφορική επικοινωνία είναι η ανταλλαγή λεκτικών μηνυμάτων με άμεσο φυσικό τρόπο ή τεχνολογικό μέσο. Η γραπτή επικοινωνία είναι η ανταλλαγή γραπτών ή ηλεκτρονικών μηνυμάτων με τη χρήση τεχνολογικών μέσων.

Πίνακας 23: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της επικοινωνίας της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατούς α άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
75	ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου,			100			Δ	100
113	ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης,			100			Δ	100
114	ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων για τις εγκυκλίους που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης,			100			Δ	100
115	ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων για τις			100			Δ	100

	αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.			
105	ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής.	100	Δ	100
84	ενημερώνει τους νεοδιόριστους σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις,	100	Δ	100
85	ενημερώνει τους αναπληρωτές σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις	100	Δ	100
86	ενημερώνει τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και	100	Δ	100
130	ενημερώνει σχετικά το σύλλογο των διδασκόντων στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ,	60	Δ	60
100	εισηγείται την ημερήσια διάταξη στις συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων ο ίδιος	100	Δ	100
149	ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο του γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.	100	Δ	100
138	ενημερώνει άμεσα τον προϊστάμενο γραφείου ή το Διευθυντή εκπαίδευσης σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς	100	Δ	100
124	κοινοποιεί το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων στον οικείο Διευθυντή ή προϊστάμενο γραφείου εκπαίδευσης.	100	Δ	100
148	ενημερώνει το Διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.	100	Δ	100
131	ενημερώνει το διοικητικό του προϊστάμενο στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα	60	Δ	60
133	αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο του γραφείου στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα.	60	Δ	60
147	ενημερώνει τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις και	100	Δ	100
132	ενημερώνει τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα.	60	Δ	60
166	παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις,	100	Δ	100
76	ενημερώνει τους γονείς για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου. και	100	Δ	100
123	το οποίο πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων	100	Δ	100
77	ενημερώνει τους μαθητές, για την εκπαιδευτική	100	Δ	100

87	πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου. τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων σχετικών με την εκπαίδευση,	60	Δ	60
88	τους χορηγεί αντίγραφα των αποφάσεων και	60	Δ	60
89	τους χορηγεί αντίγραφα των εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.	60	Δ	60
78	στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενημερώνει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών	100	Δ	100
80	στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε περίπτωση μετάθεσης των εκπαιδευτικών, τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.	100	Δ	100

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της επικοινωνίας της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας, πίνακας 23, τα οποία είναι είκοσι επτά ($N = 27$, ποσοστό εντός της Διεύθυνσης- ηγεσίας 25%, ποσοστό επί του συνόλου 16,2%, πίνακας 20), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί τον συνδετικό επικοινωνιακό κρίκο ανάμεσα στα εσωτερικά και στα εξωτερικά ακροατήρια της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς/ κηδεμόνες, ανώτερους διοικητικούς, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, Υ.ΠΑΙ.Θ., τοπικούς παράγοντες, συνεργαζόμενους επαγγελματίες) μεταφέροντας σημαντικά λεκτικά και γραπτά μηνύματα. Τα μηνύματα έχουν αμφίδρομη κατεύθυνση (από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω) και έχουν επίσημο ή εξατομικευμένο περιεχόμενο (εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία, δικαιώματα και υποχρεώσεις, έργο σχολικής επιτροπής, εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης, έγγραφες αναφορές, προσωπικές συζητήσεις, κ.ά.). Η επικοινωνία αναδεικνύεται μια σημαντική επιμέρους λειτουργία της Διεύθυνσης- Ηγεσίας. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Μπάκας, 2010: 64; Κατσαρός, 2008: 81; Aquinas, 2007: 121; Certo, & Certo, 2006: 350; Daft, 2009: 471; Griffin, & Moorhead, 2007: 288; Daft, & Marcic, 2004: 480; DuBrin, 2008: 408; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 286; Παπαϊωάννου, 2003: 162; Robbins, DeCenzo, & Coulter, 2013: 343; Robbins, & Coulter, 2012: 404; Schermerhorn, 2004: 215; Μπουραντάς, 2002: 427; Καμπουρίδης, 2002: 204; Ζαβλανός, 1998: 336; Σαΐτης, 2007: 227).

- Η συνεργασία αναφέρεται στην κοινή εργασία και στη συλλογική εκπλήρωση ενός έργου, μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, όπου με ανταλλαγή βοήθειας και υποστήριξης εργάζονται μαζί για την εκπλήρωση κοινών σκοπών και στόχων (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019). Η σχολική μονάδα είναι μια κοινότητα όπου τα μέλη της συγκροτούν επίσημες και ανεπίσημες ομάδες. Ο Διευθυντής είναι

μέλος των διαφόρων ομάδων (διοίκησης της σχολικής μονάδας, συλλόγου διδασκόντων, σχολικού συμβουλίου, γονέων/κηδεμόνων, κ.ά.) και συμμετέχει σε αυτές με διάφορες ιδιότητες (πρόεδρος, εκπαιδευτικός, εκπρόσωπος).

Πίνακας 24: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της συνεργασίας της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατού σα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή ή	%
17	συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ισότιμα και			100			Δ	100
18	συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς με πνεύμα αλληλεγγύης.			100			Δ	100
154	συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την Οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.			60			Δ	60
28	συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων,			100			Δ	100
29	συνεργάζεται με τα στελέχη της διοίκησης για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων,			100			Δ	100
30	συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων,			100			Δ	100
31	συνεργάζεται με τους μαθητές για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων,			100			Δ	100
32	συνεργάζεται με τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.			100			Δ	100
139	σε συνεργασία με το σύλλογο των διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό			60			Δ	60
142	συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα			100			Δ	100
143	συνεργάζεται με το Διευθυντή εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα ή			100			Δ	100
144	συνεργάζεται με τον προϊστάμενο γραφείου για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα			100			Δ	100
125	συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων,			100			Δ	100
108	μεριμνά μαζί με το σύλλογο των διδασκόντων για την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.			60			Δ	60
106	μεριμνά μαζί με το σύλλογο των διδασκόντων για τη συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων			30			Δ	30
107	μεριμνά μαζί με το σύλλογο των διδασκόντων για τη λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων			60			Δ	60

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της συνεργασίας της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας, πίνακας 24, τα οποία είναι δεκαέξι (N = 16, ποσοστό εντός του Προγραμματισμού 14,8%, ποσοστό επί του συνόλου 9,6%, πίνακας 20), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αναπτύσσει συνεργασία με άτομα και με

επίσημες και ανεπίσημες ομάδες που βρίσκονται είτε στο εσωτερικό είτε στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Στο εσωτερικό περιβάλλον εντάσσονται: οι διδάσκοντες, οι άλλοι εκπαιδευτικοί, το λοιπό προσωπικό και οι μαθητές. Στο εξωτερικό περιβάλλον εντάσσονται: οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, τα ανώτερα διοικητικά στελέχη και οι γονείς. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον Σύλλογο Διδασκόντων, οι γονείς τον Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι αποτελούν επίσημες ομάδες. Η συνεργασία στηρίζεται στο πνεύμα της ισότητας, της αλληλεγγύης και της αμοιβαιότητας. Το περιεχόμενο της συνεργασίας περιλαμβάνει όλα τα σχετικά θέματα που διαπραγματεύονται σε μια σχολική μονάδα (επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, προώθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, Οργάνωση της σχολικής ζωής, αντιμετώπιση προβλημάτων, θέματα εξετάσεων, προμήθεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας, συντήρηση και λειτουργία σχολικών εγκαταστάσεων). Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Μπάκας, 2016: 25).

- Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι καθήκον κάθε εκπαιδευτικού ως δημοσίου υπαλλήλου. Η εφαρμογή είναι η προσπάθεια πραγματοποίησης πράξεων με ακρίβεια, σε απόλυτη επαφή, ταίριασμα και καταλληλότητα (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019). Ο Διευθυντής μπορεί να διορίζεται προϊστάμενος της σχολικής μονάδας και να είναι ο ανώτερος στην ιεραρχία, αλλά είναι και υπάλληλος του Υ.ΠΑΙ.Θ. «Ο υπάλληλος είναι εκτελεστής της θέλησης του Κράτους, υπηρετεί μόνο το Λαό και οφείλει πίστη στο Σύνταγμα και αφοσίωση στην Πατρίδα και τη Δημοκρατία» (ΥΠΕΣ, 2015: 10).

Πίνακας 25: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
48	προωθεί τη λειτουργία τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, το Διευθυντή εκπαίδευσης ή προϊστάμενο γραφείου και τους σχολικούς συμβούλους,			60			Δ	60
49	προωθεί τη λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας,			60			Δ	60
50	προωθεί τη λειτουργία τμημάτων τάξεων υποδοχής,			60			Δ	60
51	προωθεί τη λειτουργία τμημάτων φροντιστηριακών τμημάτων,			60			Δ	60
52	προωθεί τη λειτουργία τμημάτων διευρυμένου ωραρίου,			60			Δ	60
53	προωθεί τη λειτουργία τμημάτων ολοήμερου			60			Δ	60

	σχολείου			
54	προωθεί τη λειτουργία τμημάτων των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών	60	Δ	60
38	εφαρμόζει τους νόμους	60	Δ	60
39	εφαρμόζει τα προεδρικά διατάγματα	60	Δ	60
40	εφαρμόζει τις κανονιστικές αποφάσεις	60	Δ	60
41	εφαρμόζει τις εγκυκλίους	60	Δ	60
42	εφαρμόζει τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών διοίκησης	60	Δ	60
136	ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού, όταν συντρέχει λόγος.	100	Δ	100
155	εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.	60	Δ	60
159	εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλων στα μητρώα ή δημοτολόγια.	60	Δ	60
47	υλοποιεί τις αποφάσεις του συλλόγου των διδασκόντων.	60	Δ	60

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας, πίνακας 25, τα οποία είναι 16 (N = 16, ποσοστό εντός της Διεύθυνσης- ηγεσίας 14,8%, ποσοστό επί του συνόλου 9,6%, πίνακας 20), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας διορίζεται προϊστάμενος της σχολικής μονάδας, αλλά είναι και δημόσιος υπάλληλος, που υπακούει στις εντολές του Υ.ΠΑΙ.Θ και έχει αρμοδιότητα και καθήκον να εφαρμόσει με ακρίβεια την εκπαιδευτική πολιτική (νόμους, υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους, υπηρεσιακές εντολές, εκπαιδευτικών καινοτομιών) και να υλοποιήσει τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων, που αποτελούν μια μορφή εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Σαϊτης, 2007: 132; Μπάκας, 2016: 25).

- Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η παροχή ευκαιριών για τη σταδιακή εξέλιξη και αύξηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη είναι η παροχή ευκαιριών για τη σταδιακή εξέλιξη και βελτίωση (Lexigram, 2019; Greek-Language, 2019). Ο Διευθυντής πρέπει να δημιουργεί και να παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για την εξέλιξη και τη βελτίωση των επαγγελματικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων.

Πίνακας 26: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της επαγγελματικής ανάπτυξης της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

A.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %	Επικρατούσα άποψη
------	-----------	--------------------------	-------------------

		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
7	βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους,			100			Δ	100
8	και βοηθεί ιδιαίτερα τους νεότερους εκπαιδευτικούς στο έργο τους			100			Δ	100
12	φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά			30			Δ	30
13	φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικά			30			Δ	30
14	φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα επιστημονικά.			30			Δ	30
140	συμμετέχει σ' αυτά τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό.			60			Δ	60
103	αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.			100			Δ	100

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της επαγγελματικής ανάπτυξης της λειτουργίας της Διεύθυνσης-ηγεσίας, πίνακας 26, τα οποία είναι επτά ($N = 7$, ποσοστό εντός της Διεύθυνσης-Ηγεσίας 6,5%, ποσοστό επί του συνόλου 4,2%, πίνακας 20), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αναπτύσσει μεντορική σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ώστε μέσα από την παροχή βοήθειας, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και τη δημιουργία ευκαιριών επιμόρφωσης να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών. Ο Διευθυντής βοηθεί τους εκπαιδευτικούς με ενεργητική συζήτηση, με μετάδοση των προσωπικών γνώσεων και εμπειριών και λύνοντας τις όποιες απορίες έχουν οι εκπαιδευτικοί. Η συμβολή του Διευθυντή στην μετατροπή της σχολικής μονάδας σε επιμορφωτικό κέντρο εξαρτάται από τις πρωτοβουλίες που θα αναπτύξει για τον προγραμματισμό, Οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι και ατομική υπόθεση για τον ίδιο Διευθυντή, όπου μέσα από την δική του επιμόρφωση εκσυγχρονίζει και βελτιώνει τα επαγγελματικά του προσόντα. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια δια βίου διαδικασία. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Θεοφιλίδης, 2012: 345; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 181; Σαΐτης, 2007: 350; Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002: 186; Day, 2003: 61; Κάντας, 1998: 128).

- Η καθοδήγηση είναι η παροχή οδηγιών, υποδείξεων, προτάσεων και συμβουλών για ενέργειες εκπλήρωσης συγκεκριμένων στόχων (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019). Η κατεύθυνση είναι η στρέψη της προσοχής, του

ενδιαφέροντος και των ενεργειών προς κάποιον τελικό σκοπό (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019). Ο Διευθυντής καθοδηγεί και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς με τη διπλή του ιδιότητα, ως προϊστάμενος που κατέχει την επίσημη εξουσία και ως επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος που μπορεί να ασκήσει επιρροή ως πρότυπο.

Πίνακας 27: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της καθοδήγησης της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
4	καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία και			100			Δ	100
5	καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους στόχους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.			100			Δ	100
6	καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και			100			Δ	100
128	παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.			100			Δ	100
26	κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.			100			Δ	100

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της καθοδήγησης της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας, πίνακας 27, τα οποία είναι πέντε (N = 5, ποσοστό εντός της Διεύθυνσης-Ηγεσίας 4,6%, ποσοστό επί του συνόλου 3%, πίνακας 20), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας με τη διπλή του ιδιότητα, ως προϊστάμενος και ως επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος, έχει τη νόμιμη εξουσία, αποτελεί πρότυπο επιρροής και καθοδηγεί δίνοντας οδηγίες και κατευθύνει ασκώντας επιρροή στους εκπαιδευτικούς και σε όλη τη σχολική κοινότητα. Ο σκοπός της καθοδήγησης, της κατεύθυνσης και της επιρροής είναι η δημιουργία από κοινού υψηλών στόχων για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. Οι στόχοι επιτυγχάνονται όταν ο Διευθυντής προετοιμάζει, ενεργεί και εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία Gulick, & Urwick, 1937: 13; Koontz, & O'Donnell, 1955: 387; Κριεμάδης, & Θωμοπούλου, 2012: 33; Saitis, & Saiti, 2018: 16; Ζαβλανός, 1998: 23; Μπουραντάς, 2002: 40; Κατσαρός, 2008: 76; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 257; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 167).

- Ο συντονισμός προκύπτει από την καθοδήγηση και την κατεύθυνση διαφορετικών ατόμων για ενέργειες αλληλοσυμπληρωματικές, ώστε οι δραστηριότητες να ρυθμιστούν, να αποκτήσουν συνοχή και να έχουν αρμονική συχνότητα, ρυθμό και τόνο (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019). Η συνοχή είναι η δημιουργία μιας εσωτερικής σύνδεσης ή ομοιογένειας ή αρμονικής σχέσης μεταξύ των στοιχείων μιας ομάδας (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019).

Πίνακας 28: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του συντονισμού της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατούς α άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
16	συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών τους.			100			Δ	100
96	φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.			100			Δ	100
19	διατηρεί τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων			100			Δ	100
20	ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων			100			Δ	100
119	φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας			60			Δ	60

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του συντονισμού της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας, πίνακας 28, τα οποία είναι πέντε (N = 5, ποσοστό εντός της Διεύθυνσης-Ηγεσίας 4,6%, ποσοστό επί του συνόλου 3%, πίνακας 20), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συντονίζει τους διαφορετικούς ανθρώπους που είναι μέλη της σχολικής μονάδας, ώστε όλοι μαζί να εναρμονίσουν τις ενέργειες και δραστηριότητες με αλληλεπίδραση και αλληλοσυμπλήρωση και να εργάζονται με αρμονία προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η προσπάθεια του Διευθυντή πρέπει να έχει θετική κατεύθυνση, προς την ενίσχυση της συνοχής και της αρμονίας του έργου της ομάδας του συλλόγου διδασκόντων. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005: 397; Κατσαρός, 2008: 72; Σαΐτης, 2008: 38; Μπουραντάς, 2002: 190; Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005: 397; Μπουραντάς, 2002: 191; Koontz, & O'Donnell, 1955: 37).

- Η παρακίνηση ή παρώθηση είναι η ενθάρρυνση, η παρότρυνση ή η προτροπή με ενίσχυση της διάθεσης και με τα κατάλληλα λόγια για ενέργειες, πράξεις και δραστηριότητες (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019). Το κίνητρο είναι ένας σκοπός ή ένα τελικό αίτιο, που αυξάνει το ενδιαφέρον, που παρακινεί σε ενέργεια, που ωθεί σε δράση, που ενισχύει τη δραστηριότητα (Lexigram, 2019; Greek-

Language, 2019). Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά ή εξωτερικά, σε ιδιοτελή ή ανιδιοτελή και σε θετικά ή αρνητικά. Κίνητρο μπορεί να αποτελέσει κάθε αίσθηση ή παροχή υλικής ή πνευματικής αμοιβής.

Πίνακας 29: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της παρακίνησης της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %				Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή %
22	ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών			100			Δ 100
24	παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς στους εκπαιδευτικούς.			100			Δ 100
33	ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.			100			Δ 100
129	απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης.			60			Δ 60

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της παρακίνησης της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας, πίνακας 29, τα οποία είναι τέσσερα (N = 4, ποσοστό εντός της Διεύθυνσης-Ηγεσίας 3,7%, ποσοστό επί του συνόλου 2,4%, πίνακας 20), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας παρακινεί ή παρωθεί όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας με την καλλιέργεια των εσωτερικών κινήτρων και την παροχή εξωτερικών κινήτρων για να συμβάλλουν με την καλύτερη επαγγελματική τους προσφορά στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Στην πληθώρα των θεωριών της παρώθησης ανήκουν, η θεωρία των αναγκών (Maslow, 1943: 372-382; 1954: 32-46), η θεωρία της ύπαρξης, της συγγένειας και της ανάπτυξης του (Alderfer, 1969: 142-175), το κίνητρο της επίτευξης (McClelland, 1965: 321-333; McClelland, & Boyatzis, 1982: 737-743), η θεωρία των δύο παραγόντων με τα κίνητρα παρώθησης και τους παράγοντες υγιεινής α κίνητρα παρώθησης των ανθρώπων (Herzberg, 1968: 56-57) και η θεωρία της ισότητας (Adams, 1965: 276-295). Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Σαΐτης, 2007: 195; Κωνσταντίνου, 2005: 304-305; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 245; Μπάκας, 2006: 123; Πλατσίδου, & Γωνίδα, 2005: 8-9; Κάντας, 2008: 129; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 178).

- Το κλίμα είναι η συλλογική προσωπικότητα και οι συλλογικές αρχές, αξίες και κανόνες που διαμορφώνονται σε μια κοινότητα, ως η σύνθεση των ατομικών

προσωπικότητων και των προσωπικών αρχών, αξιών και κανόνων για την επίδειξη μιας αποδεκτής ή ορθής ή πρέπουσας ή σωστής ή ενάρετης συμπεριφοράς. Το κλίμα είναι η ψυχολογική ατμόσφαιρα, το ηθικό περιβάλλον που επικρατεί σε μια δεδομένη στιγμή (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019). Η ψυχολογία ενός ατόμου αναφέρεται στις εσωτερικές ιδιότητες που εξαρτώνται από τις προσωπικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και γνώσεις και διαμορφώνουν την ατομική προσωπικότητα. Η ηθική αναφέρεται στις ατομικές και στις κοινωνικές ψυχικές και θεσμοθετημένες αρχές, αξίες και κανόνες που ορίζουν την αποδεκτή, ορθή ή πρέπουσα ή σωστή ή ενάρετη συμπεριφορά, ανάλογα με την επικρατούσα ιστορική, πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική εποχή.

Πίνακας 30: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του κλίματος της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
156	συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.			100			Δ	100
116	συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων			100			Δ	100
117	συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των μαθητών			100			Δ	100

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία του κλίματος της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας, πίνακας 30, τα οποία είναι τρία (N = 3, ποσοστό εντός της Διεύθυνσης- ηγεσίας 2,8%, ποσοστό επί του συνόλου 1,8%, πίνακας 20), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ανάλογα με τον τρόπο άσκησης της εξουσίας και της επιρροής συμβάλλει στη διαμόρφωση του ανάλογου σχολικού κλίματος. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Πασιαρδής, 2004: 171; Σαΐτης, 2007: 185; Σαΐτης, 2008: 163; Μπάκας, 2016: 25; Hoy, & Miskel, 1987: 226).

- Η επίλυση διαφορών είναι η εύρεση των κατάλληλων τρόπων για την άμβλυνση των διαφορών. Η άμβλυνση είναι η μείωση ή η εξάλειψη της έντονης οξύτητας ενός φαινομένου (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019). Οι διαφορές προκύπτουν από τη διαφορετικότητα της προσωπικότητας των ατόμων, των κινήτρων, των απόψεων, των θέσεων κ.ά., οι οποίες ορισμένες φορές γίνονται αιτίες αντιθέσεων, διάστασης απόψεων και συγκρούσεων. Όμως, η διαφορετικότητα είναι βασικό δικαίωμα κάθε ατόμου για να έχει μια προσωπική και ξεχωριστή

προσωπικότητα, η οποία πρέπει να γίνεται σεβαστή και αποδεκτή από τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας στην οποία συμβιώνει.

Πίνακας 31: Το καθήκον που περιέχεται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσεται στην υποκατηγορία της επίλυσης των διαφορών της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
21	αμβλύνει τις αντιθέσεις του συλλόγου διδασκόντων,			100			Δ	100

Από το καθήκον που περιέχεται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσεται στην υποκατηγορία της επίλυσης των διαφορών της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας, πίνακας 31, το οποίο είναι ένα ($N = 1$, ποσοστό εντός της Διεύθυνσης-Ηγεσίας 0,9%, ποσοστό επί του συνόλου 0,6%, πίνακας 20), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσπαθεί να επιλύσει τις όποιες διαφορές ή αντιθέσεις υπάρχουν ανάμεσα σε τόσες διαφορετικές προσωπικότητες που υπάρχουν μέσα στην σχολική κοινότητα, ειδικότερα των εκπαιδευτικών ως μελών του συλλόγου διδασκόντων. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Μπάκας, 2010: 72; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 320; Schermerhorn, 2004: 225; Καμπουρίδης, 2002: 187; Σαΐτης, 2007: 267).

- Η γραμματεία είναι η σύνταξη και διεκπεραίωση διαφόρων γραπτών εγγράφων. Η γραμματεία είναι το τμήμα του οργανισμού που συντάσσει και διεκπεραιώνει τα διάφορα γραπτά έγγραφα (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019).

Πίνακας 32: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της γραμματειακής υποστήριξης, της λειτουργίας της Διεύθυνσης- ηγεσίας.

Α.α.	Καθήκοντα	Συμφωνίες / συγκρίσεις %					Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
57	διενεργεί τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη			30			Δ	30
158	ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.			30			Δ	30
81	στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του και βοηθείται στο έργο του αυτό από εκπαιδευτικό που ορίζει ο σύλλογος διδασκόντων.			100			Δ	100
160	εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται			60			Δ	60
79	στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του			30			Δ	30
161	έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.			30			Δ	30

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της γραμματειακής υποστήριξης, της λειτουργίας της Διεύθυνσης-Ηγεσίας, πίνακας 32, τα οποία είναι έξι ($N = 6$, ποσοστό εντός της Διεύθυνσης-Ηγεσίας 5,6%, ποσοστό επί του συνόλου 3,6%, πίνακας 20), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας κάνει τον γραμματέα συντάσσοντας και διεκπεραιώνοντας τα γραπτά έγγραφα της σχολικής μονάδας. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 412; Σαϊτής, 2007: 340; Σαϊτής, 2008: 27; Τύπας, 1999, 296; Παπαναούμ, 2000: 53).

4.2.1.4 Τα καθήκοντα και οι επιμέρους λειτουργίες του Ελέγχου

Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και ταξινομήθηκαν στον Έλεγχο, σύμφωνα με την κωδικογράφηση των κριτών, ήταν οκτώ ($N = 30$, ποσοστό επί του συνόλου 18%). Τα συγκεκριμένα καθήκοντα εμφάνισαν ποσοστό συμφωνίας κριτών, PRL (A) = 98, πίνακας 33.

Πίνακας 33: Ποσοστό συμφωνίας κριτών για τη λειτουργία του Ελέγχου.

Σύνολο Κριτών	5
Σύνολο Συμφωνιών	215
Σύνολο συγκρίσεων	300
Σύνολο Συμφωνιών / Σύνολο συγκρίσεων (A)	0, 72
Ποσοστό Συμφωνίας Κριτών, PRL (A)	98

Οι λέξεις κλειδιά που διακρίνουν τις μονάδες πλαίσιο και σημασιοδότησαν τις δύο υποκατηγορίες της λειτουργίας του Ελέγχου, πίνακας 34, είναι: α) εποπτεία (ελέγχει, ενημερώνεται, είναι υπεύθυνος, έχει την ευθύνη), και β) αξιολόγηση (αξιολογεί, αξιολογικές εκθέσεις), οι οποίες προσδιορίζουν τους τις ενέργειες που πρέπει να διεκπεραιώσει ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ελέγχοντας. Η σημασιοδότηση των εννοιών «ευθύνη» και «υπεύθυνος» στις συγκεκριμένες μονάδες πλαίσιο εκλαμβάνεται ως η υποχρέωση ανταπόκρισης στην ανάληψη ενεργειών με υποχρέωση λογοδοσίας για τις ενέργειες που υλοποιήθηκαν, και η ανάληψη της υπαιτιότητας μια πράξης. Άρα, οι επιμέρους λειτουργίες του Ελέγχου που παράγονται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο διακρίνονται σε δύο: α) την εποπτεία της σχολικής μονάδας και β) την αξιολόγηση του προσωπικού.

Πίνακας 34: Συχνότητες υποκατηγοριών της λειτουργίας του Ελέγχου.

		Συχνότητες	Ποσοστό εντός Ελέγχου	Ποσοστό επί του συνόλου
Έγκυρα	Εποπτεία	27	90, 0	16,2
	Αξιολόγηση	3	10, 0	1,8
	Έλεγχος	30	100	18

Ο Έλεγχος είναι η συστηματική παρακολούθηση των λειτουργιών, της πορείας των εργασιών και των παρατηρήσιμων συμπεριφορών, η σύγκριση της εκάστοτε απόδοσης του οργανισμού με τα προκαθορισμένα πρότυπα απόδοσης, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων όλων των συντελεστών της Οργάνωσης, η συλλογή πληροφοριών για ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορισμό των δράσεων, ο εντοπισμός των αποκλίσεων για τη λήψη μέτρων και αποφάσεων για διόρθωση των αποκλίσεων και τροποποίηση των αρχικών σχεδίων και προγραμμάτων, για βελτίωση της μελλοντικής αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας με την επίτευξη των στόχων το οργανισμού. Ο Έλεγχος ως επίβλεψη έχει συνώνυμο την εποπτεία.

• Η εποπτεία είναι η επίσημη επίβλεψη με σκοπό τη διαπίστωση της ορθής ενέργειας ή λειτουργίας ενός οργανισμού ή σχολείου (Lexigram, 2019; Greek-Language, 2019). Η επίβλεψη είναι η προσεκτική παρακολούθηση και επιτήρηση για την διαπίστωση της ορθότητας της συμπεριφοράς ή της ενέργειας (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019).

Πίνακας 35: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της εποπτείας της λειτουργίας του Ελέγχου.

Α.α. Καθήκοντα	Συμφωνίες/συγκρίσεις %				Επικρατούσα άποψη	
	Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή %
25 ελέγχει την πορεία των εργασιών των εκπαιδευτικών				100	E	100
134 ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο				100	E	100
135 ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από τις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων				100	E	100
36 είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου			10	30	E	30
37 είναι υπεύθυνος για το συντονισμό της σχολικής ζωής.			10	30	E	30
137 είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς.			10	30	E	30
118 είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.				60	E	60
111 είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς για την προστασία της υγείας των μαθητών				30	E	30
112 είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την προστασία της ασφάλειας των μαθητών.			10	10	Δ	10
121 είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.		10		10	E	10
43 είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους των νόμων				60	E	60
44 είναι υπεύθυνος για την τήρηση των προεδρικών διαταγμάτων				60	E	60
45 είναι υπεύθυνος για την τήρηση των κανονιστικών αποφάσεων				60	E	60
46 είναι υπεύθυνος για την τήρηση των εγκυκλίων και				60	E	60
127 είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.				60	E	60
62 έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των τμημάτων				100	E	100

πρόσθετης διδακτικής στήριξης			
63	έχει την ευθύνη για τη λειτουργία της ενισχυτικής διδασκαλίας	100	E 100
64	έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής	100	E 100
65	έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων	100	E 100
66	έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των τμημάτων διευρυμένου ωραρίου	100	E 100
67	έχει την ευθύνη για τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου	100	E 100
68	έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών αυτών.	100	E 100
93	είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου	60	E 60
94	είναι υπεύθυνος για την τήρηση των πάσης φύσεως βιβλίων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις	60	E 60
95	είναι υπεύθυνος για την τήρηση των πάσης φύσεως εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.	60	E 60
109	είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα των χώρων του διδακτηρίου	60	E 60
110	είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την αισθητική των χώρων του διδακτηρίου	60	E 60

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της εποπτείας της λειτουργίας του Ελέγχου, πίνακας 35, τα οποία είναι είκοσι επτά (N = 27, ποσοστό εντός του Ελέγχου 90%, ποσοστό επί του συνόλου 16,2%, πίνακας 34), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ελέγχει ασκώντας εποπτεία με υποχρέωση λογοδοσίας. Δηλαδή, ο Διευθυντής, έχοντας την ευθύνη και οριζόμενος ως υπεύθυνος, έχει την υποχρέωση της λογοδοσίας και σε περίπτωση εμφάνισης αρνητικών φαινομένων είναι υπόλογος και πρέπει να λογοδοτήσει για τα πεπραγμένα της διοίκησής του και δεν μπορεί να απολέσει ή να μεταβιβάσει τη δική του ευθύνη. Το συγκεκριμένο ερμηνευτικό αποτέλεσμα βρίσκεται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Μπάκας, 2016: 25; Τύπας, 1999: 173; Μπουρής, 2008: 88; Κατσαρός, 2007: 78; Κατσαρός, 2008: 87; Σαΐτης, 2005: 323; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 309; Griffin, 2016: 431; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 182; Μπουραντάς, 2002: 206; Ζαβλανός, 1998: 361).

- Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία εκτίμησης του βαθμού επίτευξης ή απόκλισης των αποτελεσμάτων σε σύγκριση με τους προκαθορισμένους στόχους ή πρότυπα. Ο όρος «αξιολόγηση», όπως επισημαίνει ο Κωνσταντίνου (2000: 15), εκλαμβάνεται ως «*όρος ευρύτερος όλων των παρεμφερών (εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολόγηση), που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και, παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους*

στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία», ώστε «να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και, βέβαια, να εξακριβωθούν οι παράμετροι που παρεμπόδισαν την επίτευξή τους, και, στη συνέχεια, να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την ανατροφοδότηση και, συνεπώς, τη βελτίωση της αξιολογούμενης δραστηριότητας» (Κωνσταντίνου, & Κωνσταντίνου, 2017: 163).

Πίνακας 36: Τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της αξιολόγησης της λειτουργίας του Ελέγχου.

Α.α	Καθήκοντα	Συμφωνίες/συγκρίσεις %					Επικρατούσα άποψη	
		Π	Ο	Δ	Ε	Α	Τιμή	%
27	τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.				100		E	100
73	συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό προσωπικό				100		E	100
74	συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.				100		E	100

Από τα καθήκοντα που περιέχονται στο ΦΕΚ 1340/2002 και εντάσσονται στην υποκατηγορία της αξιολόγησης της λειτουργίας του Ελέγχου, πίνακας 36, τα οποία είναι τρία (N = 3, ποσοστό εντός του Ελέγχου 10%, ποσοστό επί του συνόλου 1,8%, πίνακας 34), προκύπτει το ερμηνευτικό αποτέλεσμα πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς και συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για όλο το προσωπικό. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως ο Διευθυντής αξιολογεί το διδακτικό προσωπικό (Μπάκας, 2016: 25). Όμως, η πράξη δείχνει πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στερούνται την δυνατότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών (Σαϊτής, 2008: 15; Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 32). Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών απουσιάζει για πάνω από περίπου τριάντα χρόνια (Σαϊτής, 2005: 327; Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 313). Τα τελευταία χρόνια έχει θεσμοθετηθεί η Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των σχολικών μονάδων και με την τελευταία Υπουργική απόφαση στις 18-1-2019 «Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων», το Υ.ΠΑΙ.Θ. έρχεται να υλοποιήσει (για το σχ. έτος 2019-2020) την πρόβλεψη της παρ. 7 του άρθρου 47 του ν. 4547/2018, όπου ο Διευθυντής δεν έχει πλέον την αρμοδιότητα του αξιολογητή και συμμετέχει στην Α.Ε.Ε. μόνο με την ιδιότητα του προέδρου του Συλλόγου Διδασκόντων. Στο συγκεκριμένο σημείο αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της ανανέωσης του υπάρχοντος καθηκοντολογίου των Διευθυντών, δηλαδή του ΦΕΚ 1340/2002, ντο οποίο θεσμοθετήθηκε πριν δεκαέξι χρόνια.

4.3 Οι ρόλοι των Διευθυντών σχολικών μονάδων

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ήταν «*πως διαμορφώνονται οι ρόλοι των Διευθυντών που πηγάζουν από τις λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων;*»

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα ήταν «*ποιοι επιμέρους ρόλοι των Διευθυντών περιέχονται στις επιμέρους λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων;*»

Επειδή, το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα πηγάζει από το τέταρτο και το συμπληρώνει, η παρουσίαση των ρόλων των Διευθυντών σχολικών μονάδων και των επιμέρους ρόλων που παράγονται θα γίνει διαδοχικά.

Οι λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων που υπάρχουν στο περιεχόμενο του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου είναι τέσσερις: ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η Διεύθυνση-Ηγεσία και ο Έλεγχος. Αντίστοιχα με τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων, ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας αναλαμβάνει τέσσερις βασικούς ρόλους: του Προγραμματιστή, του Οργανωτή, του Διευθυντή-Ηγέτη και του Ελεγκτή.

4.3.1 Ο Διευθυντής ως Λειτουργικός Προγραμματιστής

Η αποτελεσματική διοικητική πρακτική ενός Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας για μια επιτυχημένη διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων του προϋποθέτει την ορθή εφαρμογή της διοικητικής λειτουργίας του Προγραμματισμού και την επιτυχημένη ανάληψη του ρόλου του λειτουργικού Προγραμματιστή. Ο Προγραμματισμός είναι ο πρώτος κύριος ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ο ρόλος του Προγραμματιστή αφορά τα σχετικά χρονοδιαγράμματα με τις τρέχουσες λειτουργίες της σχολικής μονάδας, τα οποία είναι βραχύχρονης διάρκειας. Τα διοικητικά στελέχη χαμηλού διοικητικού επιπέδου έχουν τον ρόλο του λειτουργικού Προγραμματιστή (DuBrin, 1986: 20).

Ο Διευθυντής ως Προγραμματιστής πρέπει να συνειδητοποιήσει πως ο Προγραμματισμός προηγείται των άλλων λειτουργιών της διοίκησης, διότι με τον προγραμματισμό καθορίζονται οι στόχοι, οι τρόποι επίτευξής τους, οι απαραίτητοι πόροι και τα μέσα (βλ. Kreitner, 1983:115; Certo & Certo, 2006:162; Σαΐτης, 2007:36; Κατσαρός, 2008:55; Σαΐτης, 2008β:11; Lunenburg, 2010:2; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:90). Γι' αυτό πρώτα πρέπει να προγραμματίσει και μετά να οργανώσει, να διευθύνει και να ελέγξει.

Ο Διευθυντής ως Προγραμματιστής εκτός από τις συλλογικές δραστηριότητες πρέπει να προγραμματίζει και τις δικές του ενέργειες και δράσεις, διότι ο

προγραμματισμός των ομαδικών δραστηριοτήτων και των ατομικών ενεργειών αποτελεί ένα εργαλείο συστηματικής προετοιμασίας των προγραμμάτων και των σχεδίων δράσεων. Άρα, ο Διευθυντής ετοιμάζει ένα ατομικό πρόγραμμα ενεργειών, όπου εντάσσει όλες τις δικές του ενέργειες για την υλοποίηση των απαραίτητων προπαρασκευαστικών ενεργειών που σχετίζονται με την Οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου καθώς και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Π.Δ.79, 2017: 1844).

Ο Διευθυντής ως Προγραμματιστής όταν προγραμματίζει εκσυγχρονίζει τη διοικητική του πρακτική, διότι με τον λειτουργικό προγραμματισμό εστιάζει στις τρέχουσες υποθέσεις της σχολικής μονάδας, προετοιμάζει τις βραχυπρόθεσμες υποχρεώσεις και καθορίζει τις λεπτομέρειες υλοποίησής τους (βλ. Μπουραντάς 2002:51; Κατσαρός, 2007:47; Τσουρούλας, Ρες, 2007:2; Κατσαρός, 2008:56; Σαϊτή & Σαϊτής, 2012:95; Certo & Certo, 2006:216; Gamage, 2006:141; DuBrin, 2012:114).

Ο Διευθυντής ως Προγραμματιστής για να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις επιτυχίας του προγραμματισμού πρέπει να εξασφαλίσει την ανάλυση όλων των πηγών των πληροφοριών, τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών στη διαδικασία, τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων, τη διατύπωση με σαφήνεια των αντικειμενικών στόχων, την επιλογή των κατάλληλων δράσεων, τη διαμόρφωση των εναλλακτικών επιλογών, την αξιοποίηση όλων των πόρων και τον υπολογισμό των κατάλληλων χρονικών ορίων (βλ. Σολομών, 1999: 152; Πετρίδου, 2000: 53; Κατσαρός, 2007: 47; Ρες, 2007: 2; Κατσαρός, 2008: 56; Σαϊτής, 2008: 80; Σαϊτής, 2008β: 11; DuBrin, 2012: 114; Θεοφιλίδης, 2014: 55-56).

Στον κύριο ρόλο του λειτουργικού Προγραμματιστή ενσωματώνονται δύο επιμέρους ρόλοι: α) του καταρτιστή προγραμμάτων και ημερησίων διατάξεων, β) του καταρτιστή προσκλήσεων για συνεδριάσεις και συναντήσεις.

4.3.1.1 Ο Διευθυντής ως Καταρτιστής Προγραμμάτων και Ημερησίων

Διατάξεων

Ο καταρτιστής προγραμμάτων και ημερησίων διατάξεων είναι ο πρώτος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον πρώτο κύριο ρόλο του Προγραμματιστή. Ο επιμέρους ρόλος του καταρτιστή προγραμμάτων και ημερησίων διατάξεων αφορά το ατομικό πρόγραμμα του Διευθυντή, το ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και την ημερήσια διάταξη των συνεδριάσεων των συλλογικών οργάνων της σχολικής μονάδας.

Ο Διευθυντής ως καταρτιστής του ατομικού προγράμματος των δικών του ενεργειών, ετοιμάζει το ατομικό πρόγραμμά του με την έναρξη του διδακτικού και του σχολικού έτους. Το ατομικό πρόγραμμα του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ένα ετήσιο ή τριμηνιαίο χρονοδιάγραμμα και περιέχει τις ατομικές και τις συλλογικές ενέργειες και δράσεις που απαιτούν Προγραμματισμό, Οργάνωση, Διεύθυνση-Ηγεσία και Έλεγχο.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καταρτιστής προγραμμάτων από 1^η έως 15^η Σεπτεμβρίου σχεδιάζει την εκπαιδευτική πράξη, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική του λειτουργία (Π.Δ. 79, 2017: 1837). Τα ωρολόγια προγράμματα εστιάζουν στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης, δίνουν τη δυνατότητα της λήψης αποφάσεων στον Διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς και πραγματοποιείται μια μορφή αποκεντρωμένης διοίκησης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων. Τα ωρολόγια προγράμματα έχουν εβδομαδιαίο εύρος (Π.Δ. 79, 2017: 1845), είναι ανελαστικά και διατηρούνται για όλη τη σχολική χρονιά. Ελάχιστες φορές το ωρολόγιο πρόγραμμα αναπροσαρμόζεται και λόγω έκτακτων αναγκών, όπως η λειτουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για ορισμένο χρονικό διάστημα, η έλλειψη διδακτικού προσωπικού, η έκτακτη παρατεταμένη απουσία ενός εκπαιδευτικού κ.ά.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καταρτιστής προγραμμάτων σχεδιάζει το πρόγραμμα συναντήσεων με τους γονείς των μαθητών, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων. Οι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους (Μπρούζος, 2009: 56). Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών έχει μεγάλη σημασία για να αναδειχθεί η εμπειρία του κάθε παιδιού ως θετική (Jacobsen 2011 Μέθοδοι Διδασκαλίας, 57). Οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τους γονείς ως συνεργάτες και συμπληρωματικούς εκπαιδευτές των μαθητών- παιδιών τους (Day, 2003: 46). Οι γονείς/ κηδεμόνες των μαθητών ως ομάδα τους ενδιαφέρει και τους αφορά άμεσα η σχολική επίδοση των παιδιών, καθώς θεωρούνται αποδέκτες της προσπάθειας του σχολείου, δεν πρέπει να αγνοούνται, αλλά να αξιοποιούνται ως δευτερεύοντες ή έστω ουδέτεροι φορείς στην αξιολόγηση της Εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 2010: 150). Οι γονείς επιφορτίζονται και συμπάσχουν στην επιτυχία των μαθητών- παιδιών τους (Κωνσταντίνου, 2015:81). Ο ρόλος των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων συνήθως είναι υποβαθμισμένος, εάν περιορίζεται

σε επίπεδο οικονομικών παροχών, αλλά μπορεί να αναβαθμιστεί προς έναν πιο ουσιαστικό ρόλο για την πραγμάτωση των στόχων της αγωγής, για τρεις λόγους: α) ως φυσικοί εταίροι των εκπαιδευτικών β) ως βοηθοί στη μαθησιακή διαδικασία και γ) συνεργάτες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των τέκνων- μαθητών (Γιοκαρίνης, 2000: 66).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καταρτιστής ημερησίων διατάξεων τακτοποιεί τα θέματα μιας συζήτησης ορίζοντας τα χρονικά περιθώρια κάθε θέματος, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, καταρτίζει την ημερήσια διάταξη των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Η ημερήσια διάταξη έχει εφήμερη διάρκεια και μπορεί να είναι ελαστική ως προς τη χρονική διάρκεια συζήτησης ενός θέματος, αλλά ανελαστική στη συνολική χρονική διάρκεια, ώστε η συζήτηση να μην πλατειάσει και να καταλήξει σε λήψη απόφασης. Οι πολύωρες συζητήσεις επιφέρουν κούραση, κινητικότητα, ανυπομονησία, αντίδραση και αντίσταση.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καταρτιστής ημερησίων διατάξεων συμβάλλει στην προμελέτη των θεμάτων και στην ενημέρωση όλων των μελών για τον σκοπό μιας συνεδρίασης, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, καταρτίζει την ημερήσια διάταξη των συνεδριάσεων, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο. Η κατάρτιση της ημερήσιας διάταξης δίνει στα μέλη την ευκαιρία της προμελέτης των θεμάτων, κατευθύνει τη συζήτηση, βοηθά στη ροή της συζήτησης και διευκολύνει τη λήψη απόφασης (Certo, & Certo, 2006: 429; Daft, 2009: 524; Carpenter, Bauer, & Erdogan, 2012: 577).

4.3.1.2 Ο Διευθυντής ως Καταρτιστής Προσκλήσεων για Συνεδριάσεις και Συναντήσεις

Ο καταρτιστής προσκλήσεων για συνεδριάσεις και συναντήσεις είναι ο δεύτερος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον πρώτο κύριο ρόλο του Προγραμματιστή. Ο επιμέρους ρόλος του καταρτιστή προσκλήσεων για συνεδριάσεις και συναντήσεις αφορά τη σύνταξη ενός γραπτού καλέσματος, το οποίο περιέχει το όνομα του συλλογικού οργάνου (Σύλλογος Διδασκόντων ή Σχολικό Συμβούλιο), το είδος της συνεδρίασης (τακτική ή έκτακτη), τον προσδιορισμό του χρόνου (ημέρας και ώρας), τα θέματα προς συζήτηση και την κοινοποίηση προς όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη του συλλογικού οργάνου.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καταρτιστής προσκλήσεων προγραμματίζει έγκαιρα και στον προσφορότερο και καταλληλότερο χρόνο την

πρόσκληση, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα. Η πρόσκληση καταρτίζεται έγκαιρα και δίνεται προσοχή ώστε ο χρόνος να είναι ο προσφορότερος και ο καταλληλότερος, ειδικότερα για τις έκτακτες. Η πρόσκληση σε κατεπείγουσες περιπτώσεις είναι δυνατόν να επιδίδεται την προηγούμενη ημέρα της συνεδρίασης.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καταρτιστής προσκλήσεων αξιοποιεί τα ανώτερα συντονιστικά και διοικητικά στελέχη για ανάπτυξη συλλογικής γνώσης, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, προκαλεί συσκέψεις με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Η συμμετοχή των ανώτερων συντονιστικών και διοικητικών στελεχών γίνεται μετά από πρόσκληση του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι συνεδριάσεις εστιάζουν στη ομαδική συζήτηση των θεμάτων που απασχολούν τη σχολική κοινότητα, αναπτύσσουν τη συλλογική γνώση με τον διαμοιρασμό των ατομικών γνώσεων, δίνουν τη δυνατότητα της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς και πραγματοποιείται η διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Οι συναντήσεις περιλαμβάνουν όλες τις μορφές των παιδαγωγικών συναντήσεων για θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καταρτιστής προσκλήσεων προγραμματίζει στον κατάλληλο χρόνο τις παιδαγωγικές συναντήσεις που αφορούν τους γονείς/ κηδεμόνες, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση. Οι παιδαγωγικές συναντήσεις αναφέρονται στις συναντήσεις: α) των εκπαιδευτικών, β) των εκπαιδευτικών με τους γονείς, γ) του Συλλόγου Διδασκόντων των νηπιαγωγείων με τους Διευθυντές των συστεγαζόμενων ή όμορων με τα νηπιαγωγεία δημοτικών σχολείων και με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ή/και θα διδάξουν στην Α' Τάξη Δημοτικού, και δ) του εκπαιδευτικού της τάξης με τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου, τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών, τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου, τις υποστηρικτικές δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΚΕΣΥ, ΕΔΕΑΥ και τις προβλεπόμενες δομές από το εκάστοτε υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο) καθώς και τις αρμόδιες υπηρεσίες και τους φορείς για την προστασία και υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καταρτιστής προσκλήσεων προγραμματίζει στον κατάλληλο χρόνο τις υποχρεωτικές και έκτακτες παιδαγωγικές συναντήσεις που αφορούν τον Σύλλογο Διδασκόντων, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις. Οι παιδαγωγικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών διακρίνονται σε τρεις (3) υποχρεωτικές και όσες έκτακτες κρίνονται αναγκαίες. Οι παιδαγωγικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιούνται εντός εργασιακού και εκτός διδακτικού ωραρίου. Οι υποχρεωτικές πραγματοποιούνται ανά τρίμηνο, ενώ οι έκτακτες πραγματοποιούνται όποτε κρίνεται αναγκαίο από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ή/και τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Οι παιδαγωγικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών περιέχουν θέματα σχετικά με την αγωγή και πρόοδο των μαθητών και σκοπεύουν στην ανταλλαγή πληροφοριών, την καταγραφή προβλημάτων, τη λήψη συλλογικών αποφάσεων και την υιοθέτηση κοινών πρακτικών που εκτιμώνται ως πλέον αποτελεσματικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, την καλύτερη Οργάνωση της σχολικής ζωής, την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και εν γένει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

4.3.2 Ο Διευθυντής ως Οργανωτής

Η αποτελεσματική διοικητική πρακτική ενός Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας για μια επιτυχημένη διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων προϋποθέτει την ορθή εφαρμογή της διοικητικής λειτουργίας της Οργάνωσης και την επιτυχημένη ανάληψη του ρόλου του Οργανωτή. Η Οργάνωση είναι ο δεύτερος κύριος ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ο ρόλος του Οργανωτή αφορά τη μεθοδική προπαρασκευή των απαραίτητων συλλογικών ενεργειών και δραστηριοτήτων, με τη διευθέτηση του συνολικού έργου και των συνολικών καθηκόντων μεταξύ των θέσεων εργασίας, με την τακτοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων, και με τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων, των ευθυνών και των σχέσεων εξουσίας, ώστε να δημιουργηθεί ένα διάγραμμα ή πλαίσιο, όπου απεικονίζεται σχηματικά η οργανωτική δομή των θέσεων εργασίας και διαρθρώνονται οι σχέσεις, οι αρμοδιότητες, τα καθήκοντα και οι πόροι της σχολικής μονάδας. Τα διοικητικά στελέχη έχουν τον ρόλο του Οργανωτή (DuBrin, 1986: 20) ή του διανεμητή των πόρων (Mintzberg, 1997: 710).

Ο Διευθυντής ως Οργανωτής οργανώνει τις συλλογικές δραστηριότητες αλλά και τις δικές του ενέργειες και δράσεις και αποτυπώνει ένα οργανόγραμμα. Η Οργάνωση των συλλογικών δραστηριοτήτων και των ατομικών ενεργειών αποτελεί ένα εργαλείο συστηματικής προπαρασκευής του έργου, των πόρων και των αρμοδιοτήτων και εκσυγχρονισμού της διοικητικής πρακτικής. Στο οργανόγραμμα ο Διευθυντής απεικονίζει το συνολικό έργο και τις συνολικές εργασίες, τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και τα επιμορφωτικά προγράμματα (βλ. Kreitner, 1983: 237; Daft, & Marcic, 2004: 234; Σαϊτης, 2005: 155; Certo, & Certo, 2006: 255; Μπάκας, 2016: 5;). Ενώ, ο Διευθυντής στο ατομικό του οργανόγραμμα εντάσσει τις εργασίες που θα διεκπεραιώσει ο ίδιος.

Ο Διευθυντής ως Οργανωτής οργανώνει το συνολικό έργο και τις συνολικές εργασίες, ώστε να είναι εφικτή η διαίρεσή του και η εξειδίκευσή του σε επιδιωκόμενους στόχους (βλ. Kreitner, 1983: 236; Schermerhorn, & Chappell, 2000: 124; Μπουραντάς, 2002: 40; Schermerhorn, 2004: 117; Daft, & Marcic, 2004: 234; Certo, & Certo, 2006: 250; Κατσαρός, 2008: 63; Daft, 2009: 244; Μπάκας, 2016: 5)). Το συνολικό έργο περιλαμβάνει τις αρμοδιότητες και εργασίες των υποΔιευθυντών, τις διδακτικές εργασίες των εκπαιδευτικών και τις εξωδιδακτικές εργασίες που αφορούν τη σχολική μονάδα (Π.Δ.79, 2017: 1844). Στο συνολικό έργο εντάσσονται οι εκπαιδευτικές καινοτομίες (πρόσθετη διδακτική στήριξη, ενισχυτική διδασκαλία, τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, τμήματα διευρυμένου ωραρίου, ολοήμερο σχολείο, κ.α.) διαπιστώνοντας τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και συντάσσοντας το οργανόγραμμά τους.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως Οργανωτής συντάσσει το οργανόγραμμα των εκπαιδευτικών καινοτομιών και των επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, οργανώνει τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και τα επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται στον σχολικό οργανισμό. Το οργανόγραμμα των εκπαιδευτικών καινοτομιών περιέχει τον ορισμό α) των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν και συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο στο Ολοήμερο Πρόγραμμα και β) ανά ημέρα, ο εκπαιδευτικός που έχει την ευθύνη λειτουργίας του Ολοήμερου Προγράμματος, αποφασίζεται σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων (Π.Δ.79, 2017: 1848). Η Οργάνωση ενός επιμορφωτικού προγράμματος προϋποθέτει τη διάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών, την εύρεση των επιμορφωτών, τον καθορισμό του τόπου και χρόνου διεξαγωγής. Επειδή, η επιμόρφωση απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς

πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία επιμόρφωσής τους. Η διεξαγωγή των επιμορφωτικών σεμιναρίων γίνεται σε συνεννόηση μεταξύ του Διευθυντή, των εκπαιδευτικών και του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Π.Δ.79, 2017: 1844), ή με άλλους επιμορφωτές.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως Οργανωτής διοργανώνει την υλοποίηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, έχει την ευθύνη της Οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό. Η διοργάνωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων γίνεται σε συνδυασμό με τα κεντρικά σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα, στο πλαίσιο του σχεδιασμού και υλοποίησης ενδοσχολικής επιμόρφωσης, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ομάδας σχολείων και με τη συνεργασία των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 4299/2018). Οι επιμορφωτικές δράσεις διοργανώνονται από 1 έως 10 Σεπτεμβρίου και από 15 έως 21 Ιουνίου (Π.Δ.79, 2017: 1855).

Ο Διευθυντής ως Οργανωτής οργανώνει τις δικές του εργασίες. Ο Διευθυντής δεν αναθέτει όλες τις αρμοδιότητες και εργασίες στους άλλους, διότι κάποιες αρμοδιότητες και εργασίες αφορούν αποκλειστικά τον ίδιο. Ο σωστός ηγέτης ξέρει να οργανώνει τις αρμοδιότητες και να κρατά για τον εαυτό του αυτές που ο ίδιος μπορεί να διεκπεραιώσει πιο ικανοποιητικά σε σύγκριση με τη διεκπεραίωση από άλλους (Σαΐτης, 2005: 169; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 179). Ακόμη, ο Διευθυντής οργανώνει το γραφείο του. Η Οργάνωση του διευθυντικού γραφείου είναι σημαντική, ώστε να βρίσκονται στην κατάλληλη θέση τα διάφορα βιβλία, έγγραφα και αντικείμενα.

Στον κύριο ρόλο του Οργανωτή ενσωματώνονται τρεις επιμέρους ρόλοι, α) του καταμεριστή του συνολικού έργου και των συνολικών καθηκόντων, β) του τμηματοποιητή των ανθρώπινων πόρων και, γ) του διαμορφωτή του βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας.

4.3.2.1 Ο Διευθυντής ως Καταμεριστής του Έργου και των Καθηκόντων

Ο καταμεριστής του συνολικού έργου και των συνολικών καθηκόντων είναι ο πρώτος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον δεύτερο κύριο ρόλο του Οργανωτή. Ο επιμέρους ρόλος του καταμεριστή του συνολικού έργου και των συνολικών καθηκόντων αφορά τη διαίρεση του συνολικού έργου σε επιμέρους αρμοδιότητες, καθήκοντα και εργασίες για την κατανομή τους στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ο Διευθυντής ως καταμεριστής του συνολικού έργου και των συνολικών καθηκόντων, αφού έχει οργανώνει το συνολικό έργο, καθορίζει τις θέσεις εργασίες, οργανώνει τους ανθρώπινους πόρους εξατομικευμένα και σε ομάδες, περιγράφει τις θέσεις εργασίας, γνωρίζει και αντιμετωπίζει τις αρνητικές συνέπειες της εξειδίκευσης, και υπολογίζει τις προϋποθέσεις. Ο Διευθυντής στην αρχή ιεραρχεί τις αρμοδιότητες που θα μεταβιβαστούν, επιλέγει τα πρόσωπα που θα αναλάβουν, εξετάζει τους τρόπους εκχώρησης των αρμοδιοτήτων και τις σχέσεις εξουσίας και ευθύνης μεταξύ των εμπλεκομένων (Σαϊτης, 2005: 171; Σαϊτη, & Σαϊτης, 2012: 180).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καταμεριστής καθορίζει οργανώνει τις εργασίες καθορίζοντας το συγκεκριμένο περιεχόμενο καθηκόντων, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες στους υποδιευθυντές. Ο καθορισμός των θέσεων εργασίας περιέχει τις συγκεκριμένες εργασίες με συγκεκριμένο περιεχόμενο καθηκόντων, οι οποίες προέκυψαν από τη διαίρεση του συνολικού έργου. Ο οργανωτικός σχεδιασμός είναι ο καθορισμός των θέσεων εργασίας, με τον χωρισμό των πολύπλοκων διαδικασιών σε απλούστερες, ώστε να γίνονται κατανοητές (Kreitner, 1983: 245; Μπουραντάς, 2002: 127).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καταμεριστής οργανώνει τους ανθρώπινους πόρους εξατομικευμένα και σε ομάδες σύμφωνα με την επαγγελματική τους εξειδίκευση και τα ανθρώπινα ενδιαφέροντά τους, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκικών εργασιών. Η οργάνωση των ανθρώπινων πόρων γίνεται σύμφωνα με την επαγγελματική τους εξειδίκευση και τα ανθρώπινα ενδιαφέροντά τους. Οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε ειδικότητες ανάλογα με την επαγγελματική τους εξειδίκευση και έχουν διαφορετική και ξεχωριστή προσωπικότητα. Κάθε οργανισμός διαθέτει αξιόλογο και με διάφορες ειδικότητες και ικανότητες προσωπικό (Σαϊτης, 2005: 169; Σαϊτη, & Σαϊτης, 2012: 179). Η ουσία του καταμερισμού είναι η πραγματοποίηση ενός μέρους της εργασίας σύμφωνα με την ειδίκευση του κάθε ατόμου (Certo, & Certo, 2006: 253). Η εξειδίκευση στη σχολική μονάδα αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν εξειδίκευση ως ειδικοί ή τεχνικοί ή επιστήμονες (Μπουραντάς, 2002: 129). Ο σχεδιασμός των θέσεων εργασίας εκτός από ατομικά, πρέπει να γίνεται και με βάση την ομάδα παρέχοντας αυτονομία ενεργειών στα επίσημα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 146; Μπουραντάς, 2002: 134).

Ο Διευθυντής ως καταμεριστής γνωρίζει εκ των προτέρων τις ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητες των εκπαιδευτικών. Η πρότερη γνώση των ιδιαίτερων δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην οργάνωση των ανθρώπινων πόρων, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα επαγγελματικά και ανθρώπινα χαρακτηριστικά τους. Οι δεξιότητες διακρίνονται σε τεχνικές (γνώσεις μεθόδων και τεχνικών), ανθρώπινες (συμπεριφορά, συνεργασία, επικοινωνία), πνευματικές (δημιουργική σύνθεση, γνώσεις θεωριών, λήψη αποφάσεων) και συναισθηματική νοημοσύνη (αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, διαχείριση σχέσεων) (Μπουρής, 2008: 27, Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 273, Ζαβλανός, 1998: 25; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 70-71; Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002: 272-274).

4.3.2.2 Ο Διευθυντής ως Τμηματοποιητής των πόρων

Ο τμηματοποιητής των ανθρώπινων πόρων είναι ο δεύτερος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον δεύτερο κύριο ρόλο του Οργανωτή. Ο επιμέρους ρόλος του τμηματοποιητή των ανθρώπινων πόρων αφορά την ομαδοποίηση των ανθρώπινων πόρων της σχολικής μονάδας σε εξειδικευμένες λειτουργικές μονάδες ή τμήματα.

Ο Διευθυντής ως τμηματοποιητής γνωρίζει το πλήθος και τα ατομικά χαρακτηριστικά των ανθρώπινων πόρων της σχολικής μονάδας και λαμβάνει υπόψη του συγκεκριμένα κριτήρια κατά την τμηματοποίηση. Η τμηματοποίηση ξεκινά από το σύνολο της Οργάνωσης και αφορά τη διαίρεσή της και την κατάληξη σε θέσεις εργασίας (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 157). Η ομαδοποίηση των εργασιών πρέπει να γίνεται με κριτήρια και με κατάλληλο τρόπο (Σαΐτης, 2005: 167; Κατσαρός, 2008: 63). Τα κριτήρια για την τμηματοποίηση στη σχολική μονάδα χαρακτηρίζονται από: α) τον επιδιωκόμενο σκοπό, β) τη βασική διαδικασία που αποσκοπεί η τμηματοποίηση, και γ) τα εξυπηρετούμενα άτομα. Συχνά χρησιμοποιείται ένα μείγμα τύπων για να συνδυαστούν τα καλύτερα χαρακτηριστικά της τμηματοποίησης (Σαΐτης, 2005: 169; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 178).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως τμηματοποιητής με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και με παιδαγωγική ισότητα και δικαιοσύνη κατανέμει τους μαθητές, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, συγκροτεί τους μαθητές σε τμήματα. Οι μαθητές είναι διαφορετικοί σε κάποια χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικία κ.ά., τμηματοποιούνται σε τάξεις με βάση την ηλικία, αλλά αντιμετωπίζονται με παιδαγωγική ισότητα και δικαιοσύνη για παροχή υψηλής, ποιοτικής και

εξατομικευμένης εκπαίδευσης. Ο διαχωρισμός των μαθητών σε τμήματα γίνεται με σκοπό την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές ανά τμήμα, ενώ οι συγκρότηση επιτροπών μπορεί να έχει άμεσο σκοπό μια λειτουργία π.χ. επιτήρηση αλλά έχει και έμμεσο σκοπό την εξυπηρέτηση των μαθητών. Τα τμήματα των μαθητών διευκολύνουν τη διαδικασία της διδασκαλίας, ενώ οι επιτροπές π.χ. για τη συγκέντρωση δικαιολογητικών άμεσα διευκολύνει μια γραφειοκρατική διαδικασία αλλά έμμεσα εξυπηρετεί τους μαθητές. Άρα ο σκοπός και η διαδικασία εξυπηρετούν άμεσα και έμμεσα τους μαθητές ως εξυπηρετούμενα άτομα. Η τμηματοποίηση με βάση τα εξυπηρετούμενα άτομα δείχνει την ευαισθησία της διοίκησης στις ανάγκες των ατόμων (Ζαβλανός, 1998: 207). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η κατανομή των μαθητών σε τμήματα στηρίζεται στην έννοια των όμοιων δραστηριοτήτων (Σαϊτης, 2005: 167; Σαϊτη, & Σαϊτης, 2012: 176).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως τμηματοποιητής στηρίζεται σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά κριτήρια κατά την κατανομή των μαθητών σε τμήματα, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς. Τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά κριτήρια ορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 4452/17, Π.Δ. 201/1998, Π.Δ.79/2017) για την κατανομή των μαθητών που εγγράφονται στην πρώτη τάξη και όσων έρχονται με μετεγγραφή. δηλαδή γίνεται σε ισοπληθή τμήματα, με μέγιστο αριθμό μαθητών ανά τμήμα να ανέρχεται σε είκοσι πέντε και ανάλογα με την οργανικότητα των σχολείων. Ακόμη ο αριθμός και η κατανομή μεταβάλλονται ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκτός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δεν μπορεί να είναι ανώτερος του ενός (1) ανά τμήμα, ώστε αν ύστερα από την κατανομή των μαθητών σε τμήματα της ίδιας τάξης προκύπτει ότι ο αριθμός των μαθητών του προηγούμενου εδαφίου είναι ανώτερος του ενός (1), ο αριθμός των μαθητών του τμήματος μπορεί να μειώνεται και να υπολείπεται συνολικά κατά τρεις (3) μαθητές από το μέγιστο προβλεπόμενο από τις ισχύουσες διατάξεις αριθμό μαθητών ανά τμήμα. Η τμηματοποίηση απαντά σε δύο ζητήματα, στον ποσοτικό αριθμό και στον ποιοτικό τρόπο αξιοποίησης των πόρων (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 157-158).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως τμηματοποιητής συγκροτεί τους εκπαιδευτικούς σε επιτροπές με κριτήρια την επαγγελματική τους εξειδίκευση και την

αξιοποίηση των ιδιαίτερων επαγγελματικών και ανθρώπινων δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, συγκροτεί με πράξη του επιτροπές για τις εξετάσεις, τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών, την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου. Η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών προκύπτει από την επαγγελματική τους κατάρτιση και επιμόρφωση σύμφωνα με τις ακαδημαϊκές σπουδές. Παράλληλα, κάθε εκπαιδευτικός έχει συγκεκριμένες ανθρώπινες δεξιότητες και ικανότητες που πηγάζουν από την προσωπικότητά του και τα κίνητρά του. Για παράδειγμα, οι επιτροπές για εξετάσεις απαιτούν εκπαιδευτικούς με ακεραιότητα και υπευθυνότητα, ώστε να επικρατεί δικαιοσύνη ανάμεσα στους διαγωνιζόμενους μαθητές. Στην προκειμένη περίπτωση η ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών γίνεται λόγω εκτέλεσης των ίδιων καθηκόντων ή ίδιας λειτουργίας και αξιοποίησης των εξειδικευμένων γνώσεων και ικανοτήτων τους (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 159; Μπουραντάς, 2002: 152; Σαϊτής, 2005: 167; Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 176). Ο προσανατολισμός σε ομάδες μειώνει τα εμπόδια επικοινωνίας, αυξάνει την ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, βελτιώνει τον ενθουσιασμό στην εργασία, αυξάνει τη δέσμευση και τη συμμετοχή των εργαζομένων, συμβάλλει στην αποκέντρωση (Daft, & Marcic, 2004: 243; Daft, 2009: 258).

4.3.2.3 Ο Διευθυντής ως Διαμορφωτής του βαθμού Αποκέντρωσης της Εξουσίας

Ο διαμορφωτής του βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας είναι ο τρίτος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον δεύτερο κύριο ρόλο του Οργανωτή. Ο επιμέρους ρόλος του διαμορφωτή του βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας αφορά ταυτόχρονα την ανάθεση αρμοδιοτήτων, καθηκόντων και εργασιών, την εκχώρηση της εξουσίας για αυτόνομες λήψεις αποφάσεων και πράξεις, τη μεταβίβαση της ευθύνης για την υλοποίηση των αποφάσεων και πράξεων, την ανάληψη της εξουσίας, της ευθύνης, των αρμοδιοτήτων, των καθηκόντων και των εργασιών, την αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ Διευθυντή ως αναθέτη, εκχωρητή και μεταβιβαστή και των εκπαιδευτικών ως αναλαμβάνοντες, και τη συνευθύνη της συνεργασίας και λογοδοσίας (βλ. Ζαβλανός, 1998: 200; Μπουραντάς, 2002: 183; Σαϊτής, 2005: 169; Κατσαρός, 2008: 64; Σαϊτής, 2008: 86; Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 179).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως διαμορφωτής του βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας οριοθετεί τις αρμοδιότητες, τα καθήκοντα και τις εργασίες που θα αναθέσει, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ορίζει έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του, στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός υποδιευθυντές. Η οριοθέτηση σημαίνει το ταίριασμα των καταμερισμένων αρμοδιοτήτων, καθηκόντων και εργασιών με τις κατανεμημένες ομάδες ή άτομα, ώστε να ανατεθούν συγκεκριμένες αρμοδιότητες, καθήκοντα και εργασίες σε συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες. Η ανάθεση εργασιών αφορά τα έργα που θα αναλάβουν να υλοποιήσουν οι υφιστάμενοι (DuBrin, 1986: 21) και έτσι, ο ηγέτης εξασφαλίζει την απόδοση των εργαζόμενων με την ορθή ανάθεση (Μπουραντάς, 2005: 220). Ο Διευθυντής ιεραρχεί τις αρμοδιότητες που μπορούν να μεταβιβαστούν (Σαϊτής, 2005: 171; Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 180), ώστε τα όρια της εξουσίας και της ευθύνης να προσδιορίζονται με σαφήνεια (Σαϊτής, 2005: 169).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως διαμορφωτής του βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας κατανοεί την εκχώρηση της εξουσίας για αυτόνομες λήψεις αποφάσεων και πράξεις στους εκπαιδευτικούς, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ορίζει τους επιτηρητές των εξετάσεων. Οι εκπαιδευτικοί είναι εργαζόμενοι με ακαδημαϊκές γνώσεις και με επιμόρφωση υψηλών επαγγελματικών προδιαγραφών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν Διδακτορικούς ή και Μεταπτυχιακούς ή και Επιμορφωτικούς τίτλους. Άρα, ο Διευθυντής πρέπει να εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς και να τους θεωρεί επαγγελματικά ώριμους και έτοιμους να λαμβάνουν αποφάσεις και να πράττουν αυτόνομα και χωρίς τη δική του καθοδήγηση. Ο Διευθυντής επιλέγει και προετοιμάζει τα πρόσωπα που θα αναλάβουν τις αρμοδιότητες, την εξουσία και την ευθύνη (Σαϊτής, 2005: 171; Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 180), διότι η απόδοση των εργαζομένων εξαρτάται από τις γνώσεις τους, τις ικανότητές τους, την κατανόησή τους και τη διάθεσή τους (Μπουραντάς, 2005: 220).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως διαμορφωτής του βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας αποφασίζει τη μεταβίβαση της ευθύνης για την υλοποίηση των αποφάσεων και πράξεων που απορρέει ταυτόχρονα με την ανάθεση μιας αρμοδιότητας, καθήκοντος και εργασίας, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, αναθέτει την κάλυψη ενός κενού από απουσία εκπαιδευτικού σε άλλον διαθέσιμο εκπαιδευτικό. Η μεταβίβαση της ευθύνης είναι μια λήψη απόφασης από τον Διευθυντή για αποδοχή της υλοποίησης των αποφάσεων και πράξεων από τους εκπαιδευτικούς και της δικής του μετατροπής από πρωταγωνιστή σε δευτεραγωνιστή.

Ο Διευθυντής είναι το επίσημο πρόσωπο άσκησης εξουσίας και με τη μεταβίβαση της ευθύνης για μια αρμοδιότητα, καθήκον και εργασία στους εκπαιδευτικούς στην ουσία τους μετασχηματίζει σε ανεπίσημα πρόσωπα άσκησης εξουσίας, διότι τους παραχωρεί μέρος της εξουσίας του. Ο Διευθυντής παραχωρεί τη εξουσιοδότηση των αρμοδιοτήτων και της εξουσίας, όπου η εκτέλεση των ανατιθέμενων συνοδεύεται με την μεταβίβαση της αντίστοιχης εξουσίας στο άτομο που καλείται να εκπληρώσει τα συγκεκριμένα καθήκοντα και το σύνολο των υποχρεώσεων (Κατσαρός, 2008: 64; Σαΐτης, 2008: 86; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 179).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως διαμορφωτής του βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας εμφυσεί την ανάληψη της εξουσίας, της ευθύνης, των αρμοδιοτήτων, των καθηκόντων και των εργασιών στους εκπαιδευτικούς, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Επειδή, η ανάληψη των αρμοδιοτήτων, καθηκόντων και εργασιών συνοδεύεται από την ανάληψη της ευθύνης και την υποχρέωση της λογοδοσίας, η ανάληψη γίνεται μια δύσκολη υπόθεση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί να εκφράσουν διστακτικότητα και απροθυμία. Ο Διευθυντής αποσαφηνίζει την εξουσιοδότηση και την ευθύνη των αρμοδιοτήτων, καθώς και των προτύπων απόδοσης και των προτεραιοτήτων για την ολοκλήρωση των εργασιών (DuBrin, 1986: 21; Σαΐτης, 2005: 171; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 180), έτσι ώστε η έλλειψη της συναίσθησης των ευθυνών από τα άτομα, η οποία δημιουργεί καταστάσεις (Ζαβλανός, 1998: 201), να καμφθεί η αντίσταση των εκπαιδευτικών και να γίνει άρση των περιορισμών και των εμποδίων (Μπουραντάς, 2005: 220).

Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής του βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας στηρίζεται στις αρχές της διατήρησης της ευθύνης και της ισοτιμίας της εξουσίας και της υπευθυνότητας για να επιτύχει την αύξηση της αποκέντρωσης των εξουσιών και την μείωση του συγκεντρωτικού και ιεραρχικού χαρακτήρα της οργανωτικής δομής της σχολικής μονάδας. Η αρχή της *«διατήρησης της υπευθυνότητας από τον εξουσιοδοτούντο»* σημαίνει τη διατήρηση της υπευθυνότητας από τον Διευθυντή ανεξάρτητα την ανάθεση της εξουσίας και ευθύνης στους εκπαιδευτικούς, ενώ η *«αρχή της ισοτιμίας εξουσίας και υπευθυνότητας»* σημαίνει την ισότιμη παρεχόμενη εξουσία με την υπευθυνότητα (Ζαβλανός, 1998: 195; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 179). Η εκχώρηση των αρμοδιοτήτων δείχνει τον βαθμό της αποκέντρωσης των εξουσιών (Κατσαρός, 2008: 64).

4.3.3 Ο Διευθυντής- Ηγέτης

Η αποτελεσματική διοικητική πρακτική ενός Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, για μια επιτυχημένη διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων, προϋποθέτει την ορθή εφαρμογή της διοικητικής λειτουργίας της Διεύθυνσης-Ηγεσίας και την επιτυχημένη ανάληψη του ρόλου του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο Διευθυντής- Ηγέτης ασκεί επιρροή με έμφαση στο πραγματικό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και ταυτόχρονα ασκεί την επίσημη εξουσία με λογική έμφαση στις οργανωσιακές διαδικασίες για ομαλή επίτευξη αποτελεσμάτων, ώστε με την ταυτόχρονη άσκηση ηγεσίας και διαχείρισης να ασκεί επιτυχημένη διεύθυνση για οργανωσιακή αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα (βλ. Gulick, & Urwick, 1937: 13; Fayol, 1949: 97; Koontz, & O'Donnell, 1955: 387; DuBrin, 1986: 331; Hoy, & Miskel, 1987: 427; Kreitner, 1992: 458; Schermerhorn, 1996: 320; Ζαβλανός, 1998: 23; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 60 & 172; Καμπουρίδης, 2002: 143; Μπουραντάς, 2002: 40; Bush, & Glover, 2003: 4; Daft, & Marcic, 2004: 412; Πασιαρδής, 2004: 209; Schermerhorn, 2004: 163; Certo, & Certo, 2006: 346; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 16; Bush, 2008: 3; DuBrin, 2008: 334; Κατσαρός, 2008: 76; Σαΐτης, 2008: 14 & 132; Daft, 2009: 410; Κριεμάδης, & Θωμοπούλου, 2012: 33; Robbins, & Coulter, 2012: 460; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 257 & 261; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 167; Griffin, 2016: 329; Saitis, & Saiti, 2018: 16).

Στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή- Ηγέτη ενσωματώνονται δώδεκα επιμέρους ρόλοι. Οι δύο πρώτοι επιμέρους ρόλοι, του διαχειριστή και του υποδειγματικού προτύπου διεύθυνσης, αναδεικνύουν τη διττή υπόσταση της θέσης του Διευθυντή, ο οποίος από τη μία ως διαχειριστής αναφέρεται στην αποστολή που συνοδεύει τη θέση του Διευθυντή για την εκπλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης και τον προσανατολισμό του στην παραγωγή εκπαιδευτικού έργου και από την άλλη ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης αναφέρεται στην ηγετική προσωπικότητα του Διευθυντή που χρειάζεται να είναι για να μετασχηματίσει τους σκοπούς της εκπαίδευσης από γραπτό κείμενο σε απτή πραγματικότητα (Weber, 1947: 328; 1978: 215; Peabody, 1962: 468-469; Blau, & Scott, 1962: 154; ; Daft, & Marcic, 2004: 413; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 208; Day, & Antonakis, 2012: 5; Μπάκας, 2016: 25).

Οι επόμενοι τρεις επιμέρους ρόλοι, του συνδέσμου της επικοινωνίας, του συνεργάτη και του μέντορα, αντιπροσωπεύουν την κοινωνική διάσταση της Διεύθυνσης-Ηγεσίας, διότι η σχολική μονάδα είναι μια κοινότητα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν, συνεργάζονται και αναπτύσσονται επαγγελματικά (βλ.

Ζαβλανός, 1998: 336; Κάντας, 1998: 128; Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002: 186; Καμπουρίδης, 2002: 204; Μπουραντάς, 2002: 427; Day, 2003: 61; Παπαϊωάννου, 2003: 162; Daft, & Marcic, 2004: 480; Schermerhorn, 2004: 215; Certo, & Certo, 2006: 350; Aquinas, 2007: 121; Griffin, & Moorhead, 2007: 288; Σαΐτης, 2007: 227; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 286; DuBrin, 2008: 408; Κατσαρός, 2008: 81; Daft, 2009: 471; Μπάκας, 2010: 64; Θεοφιλίδης, 2012: 345; Robbins, & Coulter, 2012: 404; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 181; Robbins, DeCenzo, & Coulter, 2013: 343; Μπάκας, 2016: 25).

Οι επόμενοι πέντε επιμέρους ρόλοι, του καθοδηγητή, του συντονιστή, του παρακινητή, του διαμεσολαβητή των διαφορών και του διαμορφωτή του σχολικού κλίματος, υποδεικνύουν τη διευθυντική συμπεριφορά που πρέπει να επιδείξει ένας Διευθυντής σχολικής μονάδας (βλ. Gulick, & Urwick, 1937: 13; Koontz, & O'Donnell, 1955: 387; Κριεμάδης, & Θωμοπούλου, 2012: 33; Saitis, & Saiti, 2018: 16; Ζαβλανός, 1998: 23; Μπουραντάς, 2002: 40; Κατσαρός, 2008: 76; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 257; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 167; Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005: 397; Κατσαρός, 2008: 72; Σαΐτης, 2008: 38; Μπουραντάς, 2002: 190; Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005: 397; Μπουραντάς, 2002: 191; Koontz, & O'Donnell, 1955: 37; Σαΐτης, 2007: 195; Κωνσταντίνου, 2005: 304-305; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 245; Μπάκας, 2006: 123; Πλατσίδου, & Γωνίδα, 2005: 8-9; Κάντας, 2008: 129; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 178; Πασιαρδής, 2004: 171; Σαΐτης, 2007: 185; Σαΐτης, 2008: 163; Μπάκας, 2016: 25; Hoy, & Miskel, 1987: 226; Μπάκας, 2010: 72; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 320; Schermerhorn, 2004: 225; Καμπουρίδης, 2002: 187; Σαΐτης, 2007: 267).

Οι δύο τελευταίοι επιμέρους ρόλοι, του εφαρμοστή της εκπαιδευτικής πολιτικής και του γραμματέα, δείχνουν τις υποχρεώσεις που συνοδεύουν τη διεύθυνση μια σχολικής μονάδας ως το κατώτερο επίπεδο διοίκησης (βλ. Σαΐτης, 2007: 132; Μπάκας, 2016: 25; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 412; Σαΐτης, 2007: 340; Σαΐτης, 2008: 27; Τύπας, 1999, 296; Παπαναούμ, 2000: 53)..

4.3.3.1 Ο Διευθυντής ως Διαχειριστής

Ο διαχειριστής είναι ο πρώτος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο επιμέρους ρόλος του διαχειριστή αφορά την επίσημη εξουσία που συνοδεύει μια διοικητική

θέση με το δικαίωμα της έκδοσης εντολών και την προσμονή για υπακοή και εκτέλεση των εντολών.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας διορίζεται ως διαχειριστής για να ασκεί διοίκηση στη σχολική μονάδα και να έχει τη διοικητική ευθύνη, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, είναι διοικητικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Η διευθυντική εργασία έχει προσδιορισμένα διοικητικά καθήκοντα και τα εκπληρώνει μέσα από τις τέσσερις διοικητικές λειτουργίες. Η σχολική διοίκηση δεν είναι μια απλή υπόθεση, όπου ένας εκπαιδευτικός με εμπειρία διορίζεται Διευθυντής και διεκπεραιώνει τις διοικητικές εργασίες. Η διοίκηση είναι μια επιστήμη που προϋποθέτει διοικητικές γνώσεις, μεθόδους και τεχνικές για την αποτελεσματική άσκηση της διεύθυνσης μια σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής για να μπορέσει να ενεργοποιήσει τα μέλη της σχολικής μονάδας και να χρησιμοποιήσει τα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την παραγωγή ποιοτικών εκπαιδευτικών προϊόντων, πρέπει να έχει τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις, μεθόδους διαχείρισης και ειδικές ικανότητες για την αποτελεσματική υλοποίηση των λειτουργιών του Προγραμματισμού, της Οργάνωσης, της Διεύθυνσης-Ηγεσίας και του Ελέγχου.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας διορίζεται ως διαχειριστής και ακολουθεί τη φιλοσοφία της κλασικής διοίκησης με κεντρικά στοιχεία την ιεραρχική εξουσία και τη γραφειοκρατική δομή, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και προΐσταται των εκπαιδευτικών. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί του οργανισμού και τα σχολεία ακολουθούν τη φιλοσοφία της κλασικής διοίκησης με γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά και με ιεραρχική δομή που απεικονίζεται με μια πυραμίδα που έχει στη βάση της τις σχολικές μονάδες και στην κορυφή της κεντρικής διοίκησης τον ή την Υπουργό Παιδείας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013). Η Κλασική διοίκηση, ως σχολή, εμπεριέχει τη Γραφειοκρατική προσέγγιση του Max Weber και την Επιστημονική διοίκηση των Frederick W. Taylor και Henri Fayol (Πασιαρδής, 2004; Κατσαρός, 2008; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008; Θεοφιλίδης, 2012; Μπάκας, 2016).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ταυτόχρονα με τον διορισμό του ως διαχειριστής, ορίζεται πρόεδρος του συλλόγου διδασκόντων, καθώς η ιεραρχική σχέση επεκτείνεται και στη σύσταση του Συλλόγου Διδασκόντων, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, προεδρεύει τις συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων. Ο Σύλλογος διδασκόντων είναι ταυτόχρονα μια επίσημη και μια ανεπίσημη οργάνωση ή

ομάδα. Η δυσκολία της προεδρίας μιας ταυτόχρονα επίσημης και ανεπίσημης Οργάνωσης, είναι μεγάλη, διότι η εξισορρόπηση των επίσημων αξιών, αρχών, προσδοκιών και των αντίστοιχα ανεπίσημων δεν είναι πάντοτε εφικτή. Ορισμένες φορές οι νόρμες μιας ομάδας δεν εναρμονίζονται με τις επίσημες νόρμες και δημιουργούνται αντιθέσεις, αντιστάσεις και προβλήματα δυσλειτουργιών.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ταυτόχρονα με τον διορισμό του ως διαχειριστής, ορίζεται εκπρόσωπος του σχολείου σε τρίτους, καθώς η ιεραρχική σχέση επεκτείνεται προς όλους, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους, συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους γονέων και κηδεμόνων, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο και δεν παραπέμπει κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει. Η εκπροσώπηση του σχολείου συνεπάγεται την κατοχή συγκεκριμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την ικανότητα της συνεργασίας με τρίτα πρόσωπα ή θεσμούς και την καλή γνώση των θεμάτων της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα διοικητικά στελέχη εκπληρώνουν τον ρόλο του εκπροσώπου (Mintzberg, 1989: 15-17; 1997: 56; DuBrin, 1986: 22). Έτσι, ο Διευθυντής ορίζεται πρόεδρος του σχολικού συμβουλίου, καθώς η ιεραρχική σχέση επεκτείνεται και στη σύσταση του σχολικού συμβουλίου.

Ο Διευθυντής που ασκεί διοικητικό ρόλο είναι ένας διαχειριστής. Το διοικητικό στέλεχος που διορίζεται ασκεί με επιτυχία τον διοικητικό του ρόλο, όταν χρησιμοποιεί τη νόμιμη δύναμη της εξουσίας, όταν δίνει οδηγίες με τη μορφή των εντολών, όταν χρησιμοποιεί υλικές ανταμοιβές ή τιμωρίες, όταν ελέγχει, όταν δίνει έμφαση στις διαδικασίες και στα συστήματα, όταν στηρίζεται στη λογική και κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια, όταν δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση, όταν αποδέχεται απλά την πραγματικότητα, όταν έχει βραχυπρόθεσμη προοπτική και απλά προσπαθεί να κάνει τα πράγματα με τον σωστό τρόπο (Μπουραντάς, 2002: 315). Ο Διευθυντής ως διοικητικός, μεθοδεύει τη δράση των διαφόρων ομάδων για την πραγμάτωση του οράματος και τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιθούν οι επιδιώξεις (Θεοφιλίδης, 2012: 38).

Ο Διευθυντής ως διαχειριστής πρέπει να προσέξει ώστε να μην παραμελεί τις εκπαιδευτικές αξίες και αρχές, να μην επικεντρώνεται στις μηχανιστικές πτυχές της διοίκησης, να μην δίνει έμφαση στο «πως» αντί στο «τι» και στο «γιατί», να μην αγχώνεται για τις διαδικασίες για να μην χαρακτηρίζεται η διευθυντική του συμπεριφορά ως «διοικητισμός». Ο «διοικητισμός» πειθαρχεί στην προσέγγιση του

Taylor (Bush 1999: 240), λειτουργεί με την παραδοσιακή προσέγγιση της επιστημονικής ή ορθολογικής προσέγγισης της διοίκησης για επιβολή της κυβερνητικής πολιτικής, δαπανά πολύ χρόνο στη διαχείριση των χαρτιών και λίγο χρόνο με τους ανθρώπους (Day, Harris, & Hadfield, 2001: 27), ακολουθεί τις προσδοκίες της κυβέρνησης όπως εκφράζονται μέσα από την επίσημη πολιτική και τη νομοθεσία (Bush, 2007: 392). Δυστυχώς, στα Ελληνικά σχολεία επικράτησε ο παραδοσιακός ρόλος του Διευθυντή, με τα γνωστά αποτελέσματα στην λειτουργία και απόδοσή τους (Μπάκας, 2006: 117).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως διαχειριστής διεκπεραιώνει παραδοσιακούς ρόλους, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται και παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες. Ο παραδοσιακός ρόλος του Διευθυντή ως διαχειριστή χαρακτηρίζεται από μια διεκπεραιωτική διευθυντική συμπεριφορά. Όμως, η σημερινή αναγκαιότητα προβάλλει την αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου των Διευθυντών και τον μετασχηματισμό τους σε σχολικούς ηγέτες με όραμα για τους σημερινούς μαθητές. Ο παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή προβάλλει την αναγκαιότητα της ανάληψης της ευθύνης για αλλαγή και αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου (Μπάκας, 2006: 118). Η παροχή της αίσθησης της κατεύθυνσης με εστίαση στη μελλοντική δράση παρωθεί το προσωπικό με μεγαλύτερη ορμή, ειδικότερα όταν, οι οργανισμοί, οι ομάδες και κάθε μεμονωμένο άτομο είναι σε θέση οραματιστεί τα μελλοντικά σχέδια δράσης με ξεκάθαρη οπτική και αξία (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 247). Αλλιώς, απλά υπογράφουν τίτλους σπουδών και παραμένουν στο γραφείο τους.

4.3.3.2 Ο Διευθυντής ως Υποδειγματικό Πρότυπο διεύθυνσης

Το υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης είναι ο δεύτερος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο επιμέρους ρόλος του υποδειγματικού προτύπου διεύθυνσης αφορά την επίδειξη υποδειγματικής διοικητικής και επιστημονικής-παιδαγωγικής συμπεριφοράς. Ακόμη, το υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης είναι ένα υποκείμενο που αποτελεί παράδειγμα αναφοράς, άξιο μίμησης, αντικείμενο θαυμασμού και ταυτόχρονα ασκεί την ιδιογραφική του δύναμη για τον ψυχολογικό επηρεασμό των

άλλων ατόμων. Κάθε Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης χαρακτηρίζεται από διαφορετική σύνθεση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης ή ο ηγέτης Διευθυντής χαρακτηρίζεται από ηγετικές δεξιότητες και ασκεί προσωπική επιρροή που εξαρτάται από την ιδιογραφία της προσωπικότητας του, η οποία είναι η σύνθεση των προσωπικών γνώσεων, στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων (βλ. Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 172; Σαϊτής, 2008: 132; Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 261; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 167). Ο Διευθυντής έχει επαγγελματικές γνώσεις ως εκπαιδευτικός και διοικητικές γνώσεις εάν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ή κύκλο εκπαίδευσης σχετικό με τη διοίκηση. Ταυτόχρονα ως άτομο έχει ατομικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και στάσεις για τα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και άλλα θέματα. Έτσι, η προσωπικότητα του Διευθυντή ως ατόμου ασκεί επιρροή με έμμεσο τρόπο στους εκπαιδευτικούς εμπνέοντας κύρος, εκτίμηση, αποδοχή, συμπάθεια κ.ά. (βλ. Schermerhorn, 1996: 320; Schermerhorn, 2004: 163; DuBrin, 2008: 334) Ο Διευθυντής έχει τη δυνατότητα των ηθικών αμοιβών με επιβραβεύσεις και θετικές ενισχύσεις προς τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, ο Διευθυντής μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της αίσθησης των εκπαιδευτικών ως μια ομάδα με κοινή ταυτότητα, θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και στενή σύνδεση μεταξύ τους (βλ. Kreitner, 1992: 458; DuBrin, 1986: 331; Hoy, & Miskel, 1987: 427; Daft, & Marcic, 2004: 412; Daft, 2009: 410). Η άσκηση επιρροής ενός ηγέτη Διευθυντή βρίσκεται σε ανάλογη συσχέτιση με τον βαθμό αποδοχής του από τους εκπαιδευτικούς. Όσο μεγαλύτερη είναι η αποδοχή του ηγέτη Διευθυντή από τους ακόλουθους εκπαιδευτικούς, τόσο μεγαλύτερη είναι και η επιρροή του.

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης χαρακτηρίζεται από τέσσερα στοιχεία την ικανότητα της επιρροής, το κοινό όραμα, τις εκπαιδευτικές αξίες και τη δράση μέσα σε μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης. Η ηγεσία χαρακτηρίζεται από τρία στοιχεία: την επιρροή, τις αξίες και το όραμα (Bush, & Middlewood, 2005: 4). Ο ηγέτης συγκεντρώνει τέσσερα στοιχεία: το όραμα, την επιρροή, τους οπαδούς και τη δράση (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 212). Το κοινό όραμα προκύπτει μέσα από τη συλλογική νοημοσύνη και δράση, γίνεται αποδεκτό με μια κουλτούρα συνέργειας και αλληλοϋποστήριξης σε θέματα επαγγελματικής ευθύνης, μια κουλτούρα που μετατρέπει τη σχολική μονάδα σε μανθάνουσα κοινότητα (Θεοφιλίδης, 2012: 71).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης ασκεί επιρροή με τη χρήση της ιδιογραφικής του δύναμης, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, εμπνέει τους εκπαιδευτικούς. Η επιρροή είναι μια ικανότητα που καλλιεργείται μέσα από την απόκτηση συγκεκριμένων διοικητικών γνώσεων και την ανάπτυξη συγκεκριμένων ηγετικών χαρακτηριστικών, τα οποία αναπτύσσονται μέσα από την επαύξηση των διοικητικών γνώσεων και την εμπειρία της εφαρμογής συγκεκριμένων τεχνικών και μεθόδων διοίκησης. Εξάλλου, οι έρευνες για τα ηγετικά χαρακτηριστικά απέδειξαν πως δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος αριθμός, αλλά όσα περισσότερα θετικά χαρακτηριστικά έχει ένας Διευθυντής τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να μετατραπούν σε ηγετικά χαρακτηριστικά με την ανάληψη της θέσης της διεύθυνσης. Η επιρροή θεωρείται μια σκόπιμη διαδικασία που κατευθύνει προς συγκεκριμένα αποτελέσματα (Bush, & Glover, 2003: 4 ; Bush, 2008, 277; Bush, & Glover, 2014: 554), είναι μια κοινωνική επιρροή ενός ατόμου ή ομάδας προς ένα άτομο ή ομάδα (Bush, 2008: 3; Bush, & Glover, 2003: 4), η οποία στηρίζεται στην ανεπίσημη δύναμη της αναφορικής δύναμης του προσώπου, της ειδικής δύναμης των γνώσεων και τεχνικών, των κοινών κανόνων και των ηθικών αμοιβών (Blau, & Scott, 1962: 144; Etzioni, 1964: 59; French, & Raven, 1969: 202-207).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να διορίζεται στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, αλλά δεν αποτελεί εξ ορισμού υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, είναι επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Όμως, ο ορισμός και η ονομασία ενός εκπαιδευτικού ως Διευθυντή δεν σημαίνει απαραίτητα και την αυτόματη μετατροπή του σε πρότυπο επιστήμονα-παιδαγωγό με δύναμη επιρροής. Ο Διευθυντής με τον διορισμό του, δεν αποκτά αυτόματα την ηγετική ικανότητα, ούτε μετατρέπεται σε χαρισματικό άτομο με την ικανότητα επιρροής στους εκπαιδευτικούς. Κανένας άνθρωπος δεν γεννιέται ηγέτης, ούτε κληρονομεί την ικανότητα της ηγεσίας. Όμως, τα αποτελεσματικά σχολεία χρειάζονται διευθυντές ηγέτες με όραμα, που θα εμπνέουν, θα εμπνυχώνουν και θα παρακινούν τους εκπαιδευτικούς, θα δημιουργούν κατάλληλο σχολικό κλίμα, ώστε να μεγιστοποιούνται οι προσπάθειες για ποιοτικότερο και αποτελεσματικότερο έργο (Δαράκη, 2007: 17).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να αποτελεί πρότυπο, διότι είναι ένας δημόσιος λειτουργός που ασκεί έργο μεγάλης κοινωνικής ωφέλειας, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, οφείλει να αποτελεί παράδειγμα. Η σχολική μονάδα έχει ως αποστολή της την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (γνωστικά,

συναισθηματικά, ψυχοκοινωνικά, σωματικά). Άρα, ο Διευθυντής πρέπει να είναι υπόδειγμα αναφοράς, άξιος μίμησης και αντικείμενο θαυμασμού. Ο Διευθυντής του 21^{ου} αιώνα έχει το σωστό όραμα, παραδειγματίζει και δημιουργεί πρότυπα ρόλων (Δαράκη, 2007: 27), υποβαθμίζοντας το προσωπικό κίνητρο και προωθώντας το κοινό όραμα, όπου κάθε μέλος μπορεί να λαμβάνει μέρος στην ηγεσία και τη μάθηση (Δαράκη, 2007: 36). Ο Διευθυντής με τους συνεργάτες του ως ομάδα ενεργεί για να δημιουργηθεί το όραμα, να οριστούν οι προτεραιότητες, να αποφασιστούν τα χρονοδιαγράμματα της εφαρμογής των αποφάσεων, να αξιολογηθεί η πρόοδος των εργασιών και να σχεδιαστεί η επανάδραση (Θεοφιλίδης, 2012: 176). Ο Διευθυντής ως παράδειγμα προς μίμηση υποστηρίζει το όραμα και μεταδίδει μια δυναμική αφοσίωση προς την αποστολή της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2007: 186).

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης έχει ως όραμα οδηγό του τον σκοπό της εκπαίδευσης και την αποστολή των σχολικών μονάδων. Η αποστολή των σχολικών μονάδων είναι να παρέχουν την παιδεία στους μαθητές και να αναπτύξουν την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των μαθητών, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλυσή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Το όραμα εκφράζεται μέσα στην αποστολή του σχολείου και σε συγκεκριμένους στόχους (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008 : 88). Ο ηγέτης έχει όραμα (Ζαβλανός, 1998: 31), ένα όραμα που δείχνει την καθαρή αίσθηση του μέλλοντος (Schermerhorn, & Chappell, 2000: 171) και προβλέπει το μέλλον (Ζαβλανός, 1998: 302), είναι ουσιαστικό στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας (Bush, & Glover, 2003: 5; Bush, 2008: 3; Bush, & Glover, 2014: 555), είναι σπουδαίο για τον οργανισμό και απαντά στο ερώτημα: «*Τι θέλουμε να γίνουμε;* » (Ζαβλανός, 1998: 302).

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης συμβάλλει για να δημιουργηθεί ένα κοινό όραμα στη σχολική κοινότητα. Το όραμα πρέπει να είναι κοινό (Bush, 2008: 3), ξεκάθαρο και με σαφήνεια (Bush, & Glover, 2003: 5; Bush, & Glover, 2014: 555). Το εκπαιδευτικό στέλεχος ως ηγέτης εκφράζει ένα όραμα αποδεκτό από όλους, σύμφωνα με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008 : 220). Η δημιουργία του οράματος αναπτύσσει τη δέσμευση και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών και διευκολύνει την μάθηση στο επίπεδο του οργανισμού (Bennis, & Nanus, 1997: 403). Το όραμα και οι στόχοι στις σχολικές μονάδες σχετίζονται με τα αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα (Θεοφιλίδης, 2012: 49).

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης παρακινείται από ξεκάθαρες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές αξίες. Οι αξίες σε ένα σχολείο, κατά τον Wasserberg (1999: 155), είναι: α) το σχολείο ενδιαφέρεται για τη μάθηση και όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας είναι μαθητές, β) κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας θεωρείται ως ξεχωριστό, γ) το σχολείο υπάρχει για να υπηρετεί την τοπική κοινότητα, δ) η μάθηση σχετίζεται με την ολιστική ανάπτυξη του ατόμου και συμβαίνει εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας, και ε) οι άνθρωποι ευημερούν όταν περιβάλλονται με εμπιστοσύνη, ενθάρρυνση και επαίνους. Οι αξίες βρίσκονται στον πυρήνα του οράματος (Wasserberg, 1999: 154). Ο παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή προβάλλει την αναγκαιότητα της ανάληψης της ευθύνης για αλλαγή και αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου (Μπάκας, 2006: 118) με τρόπο που να σκοπεύει στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, στην ανάπτυξη ακαδημαϊκής γνώσης, της απόκτησης δεξιοτήτων και της καλλιέργειας αξιών και στάσεων.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης ασκεί την προσωπική του δύναμη της επιρροής, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η άσκηση της προσωπικής δύναμης της επιρροής συμβάλλει στην αύξηση των εσωτερικών κινήτρων των εκπαιδευτικών, για να δομηθούν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και για να εστιαστούν οι εκπαιδευτικές προσπάθειες στην επίτευξη των στόχων με στήριγμα τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές αξίες τόσο σε συλλογικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Ο ηγέτης, σε μια ομάδα ή Οργάνωση, ασκεί επιρροή για να δομήσει τις σχέσεις και τις δραστηριότητες, για να επηρεάσει τα κίνητρα και τις ενέργειες των ακολούθων για την επίτευξη των στόχων με ανάληψη πρωτοβουλιών και κινδύνων (Bush, & Glover, 2003: 4; Bush, & Middlewood, 2005: 4) και στηρίζεται σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες (Bush, & Glover, 2003: 4; Bush, 2008: 3; Bush, & Glover, 2014: 555).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για να ασκήσει έμμεσα επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα διαμέσου των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, καθώς και για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο. Ο σχολικός ηγέτης βοηθά τους εκπαιδευτικούς, θέτει προτεραιότητες, εξειδικεύει τους σκοπούς σε στόχους (Θεοφιλίδης, 2012: 38) και ασκεί επιρροή στα μαθησιακά αποτελέσματα,

μέσα από την εφαρμογή των ίδιων βασικών πρακτικών των επιτυχημένων ηγετών (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006: 1). Πίσω από ένα εξαιρετικό σχολείο υπάρχει ένας εξαιρετικός Διευθυντής (Leithwood, & Riehl, 2003: 1), ο οποίος βελτιώνει έμμεσα τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω της επιρροής του στα κίνητρα, την αφοσίωση και τις συνθήκες εργασίας του προσωπικού (Leithwood et al, 2006: 2), σε συνεργασία μαζί τους για να δημιουργήσουν μια κοινή αίσθηση σκοπού και κατεύθυνσης χωρίς να επιβάλλουν τους στόχους (Leithwood, & Riehl, 2003: 3). Έτσι, ο Διευθυντής ως συνάδελφος εκπαιδευτικός των εκπαιδευτικών γνωρίζει τις ανάγκες τους, αφογκράζεται τη γνώμη τους, παρατηρεί τη στάση τους στην παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου και τους παροτρύνει να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες (Σαΐτης, 2007: 186).

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης είναι ο σύγχρονος τρόπος διοίκησης, ο οποίος εναρμονίζει τους προσωπικούς με τους επίσημους στόχους. Επειδή, οι κυρίαρχες αξίες καθορίζονται από τις κυβερνήσεις και επιβάλλονται στα σχολεία (Bush, 2008, 277; Bush, & Glover, 2014: 554), δημιουργείται μια ένταση ανάμεσα στην εφαρμογή των πολιτικών μιας εκλεγμένης με δημοκρατικό τρόπο κυβέρνησης και στον επαγγελματία εκπαιδευτικό, ο οποίος χρειάζεται να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για να δρα με επιτυχία (Bush, & Glover, 2014: 555). Έτσι, υπάρχει μια ανησυχία για το αν οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να αναπτύξουν ένα σαφές και ξεκάθαρο όραμα, από τη στιγμή που οι κυβερνήσεις διαμορφώνουν τα προγράμματα σπουδών και τη διοίκηση (Bush, & Glover, 2014: 555). Εδώ, βρίσκεται η πρόκληση για το υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης, ώστε οι στόχοι της σχολικής μονάδας να γίνονται και ατομικοί στόχοι, μέσα από διαδικασίες συναπόφασης θεμάτων με ουσία, όπως το όραμα και η πορεία υλοποίησή του (Θεοφιλίδης, 2012: 64).

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης ή ο ηγέτης Διευθυντής με συγκεκριμένες πρακτικές εκπληρώνει τον ηγετικό του ρόλο με επιτυχία και αποτελεσματικότητα. Ο Διευθυντής εκπληρώνει τον ηγετικό του ρόλο με επιτυχία όταν αναδεικνύεται μέσα από την ομάδα των εκπαιδευτικών, όταν χρησιμοποιεί την προσωπική του δύναμη, όταν περνά το όραμα, εμπνέει και πείθει τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όταν κερδίζει την εμπιστοσύνη των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, όταν δίνει έμφαση στους ανθρώπους και στα συναισθήματά τους, όταν ανοίγει εκπαιδευτικούς ορίζοντες και διευρύνει τα καθιερωμένα πλαίσια, όταν προκαλεί το εκπαιδευτικό κατεστημένο, όταν κάνει αλλαγές στη σχολική μονάδα,

όταν στηρίζει τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, όταν ερευνά τη σχολική πραγματικότητα, όταν έχει μακροπρόθεσμη προοπτική και όταν κάνει τα σωστά πράγματα (Μπουραντάς, 2002: 315). Ο Διευθυντής εκπληρώνει τον ηγετικό του ρόλο με αποτελεσματικότητα όταν τίθεται επικεφαλής των εκπαιδευτικών ως πρώτος μεταξύ ίσων, όταν ενεργεί για να χαραχθεί η κατεύθυνση και η πορεία της σχολικής μονάδας, όταν βοηθεί την ομάδα των εκπαιδευτικών να διασαφηνίσουν το κοινό όραμα της σχολικής μονάδας ως σύνολο, όταν συμβάλλει στη διαμόρφωση των επιδιώξεων, των προτεραιοτήτων, των σκοπών και των εξειδικευμένων στόχων (Θεοφιλίδης, 2012: 38).

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης εμπλέκει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε κοινότητα πρακτικής και μάθησης. Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης έχουν κοινό όραμα και αξίες με επικέντρωση στη βελτίωση της μάθησης, της ανάπτυξης και της επίδοσης των μαθητών και με εστίαση των αποφάσεων και των ενεργειών στη διδασκαλία και μάθηση (Θεοφιλίδης, 2012: 349). Το ενιαίο όραμα και στόχοι, κατά τον Μαυρογιώργο (1999) μπορούν να προκύψουν από συλλογικές διαδικασίες διαβουλεύσεων, αλληλεπιδράσεων και γιατί όχι και αντιστάσεων μεταξύ των φορέων εκπαίδευσης και των κοινωνικών εταίρων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 156). Το αποτελεσματικό σχολείο έχει συλλογικό όραμα, όπου όλοι, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές συμμερίζονται την ίδια αντίληψη για τους στόχους του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012: 179) και οι φιλοδοξίες και οι προθέσεις πρέπει να μετατρέπονται σε δράση και σε κοινές επιδιώξεις, ώστε το όραμα να γίνει πραγματικότητα και να υπάρξει συνεχή βελτίωση και αποτελέσματα (Θεοφιλίδης, 2012: 217). Το όραμα σε μια σχολική μονάδα δεν πρέπει να είναι μονοδιάστατο και να εστιάζει μόνο στον ακαδημαϊκό τομέα, αλλά να σχετίζεται και με την ανθρωποπλαστική δυνατότητα της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 2012: 236). Ώστε, να γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης των ικανοτήτων και των ταλέντων όλων των μαθητών και εστίαση σε μια επίτευξη ολικής ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης (Θεοφιλίδης, 2012: 349).

4.3.3.3 Ο Διευθυντής ως Σύνδεσμος Επικοινωνίας

Ο σύνδεσμος επικοινωνίας είναι ο τρίτος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο επιμέρους ρόλος του συνδέσμου επικοινωνίας αφορά την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ του Διευθυντή και των ανώτερων διοικητικών και επιστημονικών στελεχών

και των εκπαιδευτικών, τη μεταφορά μηνυμάτων που περιέχουν πληροφορίες, ιδέες, απόψεις και συναισθήματα, την εναλλαγή των δύο ρόλων του πομπού και του δέκτη από τον Διευθυντή με σκοπό την μεταφορά των μηνυμάτων, την κατανόηση των πληροφοριών και την κατασκευή ενός κοινού νοήματος.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί τον συνδετικό επικοινωνιακό κρίκο ανάμεσα στα εσωτερικά και στα εξωτερικά ακροατήρια της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς/κηδεμόνες, ανώτερους διοικητικούς, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, Υ.ΠΑΙ.Θ., τοπικούς παράγοντες, συνεργαζόμενους επαγγελματίες) μεταφέροντας σημαντικά προφορικά και γραπτά μηνύματα. Η επικοινωνία αναπτύσσεται με το «εσωτερικό» κοινό στο εσωτερικό περιβάλλον και το «εξωτερικό» κοινό του οργανισμού στο εξωτερικό περιβάλλον (Αθανασούλα- Ρέπα, 2008: 288; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 257).

Ο Διευθυντής αποτελεί έναν σύνδεσμο επικοινωνίας δύο διαστάσεων, της διαπροσωπικής και της οργανωσιακής επικοινωνίας. Η διαπροσωπική επικοινωνία, με άλλα πρόσωπα, όπως εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς κ.ά., είναι η επικοινωνία με διάλογο και αμφίδρομη κατεύθυνση (Robbins, & Coulter, 2012: 412), διακρίνεται σε τρεις τύπους τα προσωπικά δίκτυα, τη φήμη και τη γραπτή επικοινωνία, μέσα από προσωπικά κανάλια επικοινωνίας και αναπτύσσοντας προσωπικές σχέσεις (Daft, 2009: 487), με φυσική επαφή πρόσωπο με πρόσωπο, ή με κάποιο μέσο όπως το τηλέφωνο (Παπαϊωάννου, 2003: 164). Η οργανωσιακή επικοινωνία με διοικητικά και επιστημονικά στελέχη της εκπαίδευσης, κρατικούς και τοπικούς φορείς, με το σύλλογο διδασκόντων κ.ά., είναι η επίσημη διαδικασία μεταβίβασης πληροφοριών σε έναν οργανισμό (Schermerhorn, 1996: 375) και ακολουθεί τις γραμμές του οργανογράμματος που δείχνει τους επίσημους διαύλους επικοινωνίας μεταξύ τους (Certo, & Certo, 2006: 356).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως σύνδεσμος επικοινωνίας αναπτύσσει δίκτυα επικοινωνίας σε πολλαπλές κατευθύνσεις, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενημερώνει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών και σε περίπτωση μετάθεσης των εκπαιδευτικών, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών τους. Τα δίκτυα της επικοινωνίας απεικονίζουν τη ροή των μηνυμάτων (DuBrin, 2008: 418) και διαμορφώνουν ένα μοτίβο μέσα από το οποίο τα μέλη μιας ομάδας επικοινωνούν (Griffin, 2016: 368). Οι σχολικές μονάδες αποτελούν ένα δίκτυο και επικοινωνούν μεταξύ τους.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως σύνδεσμος επικοινωνίας αναπτύσσει ένα διπλό δίκτυο επικοινωνίας, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, των αποφάσεων και των εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση. Ο Διευθυντής ως πρόσωπο αναπτύσσει ένα προσωπικό δίκτυο επικοινωνίας και ως θεσμός αναπτύσσει ένα οργανωσιακό δίκτυο επικοινωνίας. Η δημιουργία και ανάπτυξη ενός προσωπικού δικτύου επικοινωνίας στηρίζεται: α) στο πραγματικό ενδιαφέρον για τους άλλους, β) στην ανάπτυξη σύνδεσης με ειλικρίνεια, γ) στην ορατότητα του υποκειμένου, γ) στην αμοιβαία ωφέλεια, δ) στο σεβασμό της διαφορετικότητας, και ε) στην αναγνώριση της ατομικής αξίας (Daft, 2009: 488).

Ο Διευθυντής, ανάλογα με τη χωροθέτηση του εαυτού του ως κρίκο στην αλυσίδα της επικοινωνίας, διαμορφώνει τον συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα του επικοινωνιακού του δικτύου. Τα δίκτυα της επικοινωνίας διακρίνονται σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά (Daft, & Marcic, 2004: 498). Στα συγκεντρωτικά δίκτυα επικοινωνίας το μήνυμα περνά μέσω ενός κεντρικού ατόμου που ενεργεί και ως ηγέτης της ομάδας, ενώ στα αποκεντρωμένα δίκτυα επικοινωνίας το μήνυμα περνά εξ ίσου σε όλα τα μέλη της ομάδας, τα οποία μπορούν να επικοινωνήσουν ελεύθερα μεταξύ τους (Ζαβλανός, 1998: 345). Οι απόψεις για την αποτελεσματικότητα του κάθε δικτύου επικοινωνίας δεν συγκλίνουν καθώς αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες προσωπικούς και λειτουργικούς, αλλά όλα τα δίκτυα γίνονται πιο αποδοτικά καθώς τα μέλη τους ανακαλύπτουν το πώς να οργανώνουν τους εαυτούς τους για μια συστηματική κατανομή της πληροφορίας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 298).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως σύνδεσμος επικοινωνίας αναπτύσσει επικοινωνία σε επίσημη και ανεπίσημη μορφή, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου. Η ανεπίσημη ή άτυπη επικοινωνία είναι τα μηνύματα που κυκλοφορούν ελεύθερα μεταξύ των εργαζομένων διαμορφώνοντας ένα ανεξάρτητο δίκτυο επικοινωνίας, ως αποτέλεσμα της επιθυμίας που έχουν τα άτομα για κοινωνική επαφή (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 258). Η επίσημη ή τυπική επικοινωνία περιλαμβάνει τα κανάλια ροής των πληροφοριών, σύμφωνα με το οργανόγραμμα, ρέει εσωτερικά ως εντολή ή καθήκον και ευθύνη και ορίζεται από τον οργανισμό και τη διοίκησή του (Ζαβλανός, 1998: 349; Σαΐτης, 2007: 237; Daft, 2009:

483). Η επίσημη επικοινωνία έχει τη μορφή της αλληλογραφίας και εκφράζεται μέσα από τους Νόμους, τα Προεδρικά Διατάγματα, τις Υπουργικές Αποφάσεις, εγκυκλίους, διάφορους κανονισμούς, επίσημες και ένα πλήθος άλλων δραστηριοτήτων όπου η επίσημη επικοινωνία είναι επιβεβλημένη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 291).

Ο Διευθυντής αναπτύσσει επικοινωνία σε πολλαπλές κατευθύνσεις, κάθετα με ανοδική ή καθοδική ροή των μηνυμάτων και οριζόντια με πλάγια ροή. Η επικοινωνία στους οργανισμούς, διακρίνεται στην *«από πάνω προς τα κάτω»*, στην *«από κάτω προς τα πάνω»* και στην *«οριζόντια»* (Schermerhorn, 1996: 375; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 176; Μπουραντάς, 2002: 433; Certo, & Certo, 2006: 356; DuBrin, 2008: 413; Robbins, & Coulter, 2012: 412). Με άλλα λόγια, η ροή της επικοινωνίας κατευθύνεται σε διάφορες κατευθύνσεις κάθετα, οριζόντια και διαγώνια (Πασιαρδής, 2004: 87; Σαΐτης, 2007: 235; Aquinas, 2007: 128; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 292; Daft, 2009: 483; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 260; Griffin, 2016: 369).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως σύνδεσμος επικοινωνίας αναπτύσσει καθοδική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, εισηγείται ο ίδιος την ημερήσια διάταξη στις συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων. Η καθοδική επικοινωνία συνήθως έχει επίσημη μορφή, πραγματοποιείται μεταξύ του Διευθυντή και των προϊσταμένων του και τους υφισταμένους του (Griffin, 2016: 369), αναφέρεται στα μηνύματα και στις πληροφορίες που αποστέλλονται από την κορυφή σε μια κατεύθυνση προς τα κάτω (Schermerhorn, 1996: 376; Daft, & Marcic, 2004: 493), δίνονται κατευθυντήριες γραμμές για τα προγράμματα που θα εφαρμοστούν (Πασιαρδής, 2004: 87), χαρακτηρίζεται ως παραδοσιακή μορφή επικοινωνίας σε αυταρχικές οργανώσεις (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 177; Μπουραντάς, 2002: 434), ακολουθεί όλες της τυπικές γραμμές της ιεραρχίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 292) και σήμερα συναντάται κυρίως σε δημόσιους οργανισμούς (Σαΐτης, 2007: 235).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως σύνδεσμος επικοινωνίας αναπτύσσει ανοδική επικοινωνία με τα ανώτερα διοικητικά στελέχη, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ενημερώνει έγκαιρα και άμεσα τον Διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο του γραφείου: α) για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, β) σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς, γ) για την

πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις, δ) για τις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ε) τους αναφέρεται γραπτά στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, στ) τους κοινοποιεί το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων. Στην ανοδική επικοινωνία οι πληροφορίες κινούνται από τα κατώτερα διοικητικά στελέχη προς τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια (Schermerhorn, 1996: 377; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 178; Daft, & Marcic, 2004: 495; Certo, & Certo, 2006: 356; Σαΐτης, 2007: 236; Aquinas, 2007: 129; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 292; Robbins, & Coulter, 2012: 412; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 260). Η ανοδική επικοινωνία εξαρτάται από την οργανωσιακή κουλτούρα και σε ένα δομημένο και αυταρχικό περιβάλλον είναι περιορισμένη (Robbins, & Coulter, 2012: 412). Η σύζευξη μια υγιής ροής προς τα πάνω και προς τα κάτω εξασφαλίζει την πληρότητα στην επικοινωνία μεταξύ των Διευθυντών και των εργαζομένων (Daft, 2009: 485).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως σύνδεσμος επικοινωνίας αναπτύσσει οριζόντια επικοινωνία με τους άλλους διευθυντές των σχολικών μονάδων, με τους γονείς και με κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ενημερώνει τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου και κοινοποιεί το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων στο σύλλογο γονέων. Η οριζόντια επικοινωνία αναπτύσσεται μεταξύ συναδέλφων ή συμμαθητών ή ισοδύναμου προσωπικού, που ανήκουν ίδιο ιεραρχικό επίπεδο του οργανισμού ή και από διαφορετικές οργανισμούς (Daft, & Marcic, 2004: 496; Πασιαρδής, 2004: 87; Σαΐτης, 2007: 235; Robbins, & Coulter, 2012: 413; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 261), όπου τα μηνύματα ρέουν πλευρικά (Aquinas, 2007: 130; Griffin, 2016: 369) ή σε οριζόντια κατεύθυνση (Ζαβλανός, 1998: 349; Daft, 2009: 483).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως σύνδεσμος επικοινωνίας αναπτύσσει οριζόντια επικοινωνία με το σύλλογο διδασκόντων ή με διάφορες ομάδες, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης, για το έργο της

σχολικής επιτροπής, καθώς και για τις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα. Η συλλογική επικοινωνία είναι ένας τύπος της οριζόντιας επικοινωνίας με ομάδες, αυτοδιαχειριζόμενες ομάδες που εργάζονται από κοινού για την εκτέλεση εργασιών (Daft, & Marcic, 2004: 498). Η συλλογική επικοινωνία με γραπτή ή προφορική μορφή αφορά την μεταβίβαση μηνυμάτων του Διευθυντή προς τα σχολικά συμβούλια, τα συμβούλια τάξης, το σύλλογο διδασκόντων, και γενικά στα συλλογικά όργανα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, που πρέπει να πάρουν αποφάσεις (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 295).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως σύνδεσμος επικοινωνίας αναπτύσσει γραπτή, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, αξιοποιεί τη νέα τεχνολογία και ανάλογα με το μέσο ή κανάλι επικοινωνεί άμεσα ή έμμεσα, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ενημερώνει τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο (πλέον τον προϊστάμενο εκπαιδευτικών θεμάτων) για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις και για τις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα. Η γραπτή επικοινωνία σε έναν κρατικό οργανισμό παρατηρείται στην τυπική μορφή της με διάφορα έγγραφα (Παπαϊωάννου, 2003: 161; Σαϊτής, 2007: 237) και εγκυκλίου του Υπουργείου Παιδείας (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 269). Η λεκτική επικοινωνία αφορά τη μεταφορά μηνυμάτων με τον «*λόγο*» (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 279), αναπτύσσεται με τη μορφή συζητήσεων, διαπροσωπικών συναντήσεων, συνεντεύξεων, ανακοινώσεων και τηλεφωνικών συνομιλιών (Μπάκας, 2010: 64; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 259). Η μη λεκτική επικοινωνία αφορά τη μεταφορά μηνυμάτων με τη «*γλώσσα τους σώματος*», μεταδίδεται χωρίς λόγο, κυρίως μέσα από τις δράσεις (Daft, & Marcic, 2004: 488; Aquinas, 2007: 134; DuBrin, 2008: 411; Robbins, & Coulter, 2012: 407).

Η ηλεκτρονική επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικών μέσων (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλεομοίτυπο, τηλεδιάσκεψη κτλ.) χαρακτηρίζεται από: α) εξουδετέρωση των παραδοσιακών περιορισμών του γραπτού λόγου, β) παρέχει πρόσβαση σε τράπεζες πληροφοριών του διαδικτύου, γ) εξυπηρετεί σε μικρό χρονικό διάστημα τις επικοινωνιακές ανάγκες, δ) διευκολύνει τη ροή των πληροφοριών προς όλες τις κατευθύνσεις, ε) διακυβεύεται σε πραγματικό χρόνο, και στ) έχει ετοιμότητα

επικοινωνίας (Παπαϊωάννου, 2003: 165; Daft, & Marcic, 2004: 493), στ) απρόσωπο χαρακτήρα, ζ) προσανατολισμό στο έργο, η) έμφαση στην επάρκεια και την εμπειρογνωμοσύνη, θ) εμφάνιση άγχους λόγω απαιτήσεων, ταχύτητας, ακρίβειας (Παπαϊωάννου, 2003: 172).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως σύνδεσμος επικοινωνίας αναπτύσσει άμεση επικοινωνία, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Η άμεση επικοινωνία μεταξύ δύο ατόμων πραγματοποιείται πρόσωπο με πρόσωπο, χωρίς τη διαμεσολάβηση κάποιου τρίτου, ενώ στην έμμεση υπάρχει διαμεσολάβηση από ένα πρόσωπο ή μαζικό μέσο επικοινωνίας (Παπαϊωάννου, 2003: 161-162; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 258).

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο επικοινωνίας αναπτύσσει αμφίδρομη επικοινωνία και όχι μονόδρομη. Η επικοινωνία μπορεί να είναι μιας κατεύθυνσης ή αμφίδρομη (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 258). Η μονόδρομη επικοινωνία δεν αναμένει μία απάντηση από τον λήπτη, ενώ η αμφίδρομη επικοινωνία έχει την απάντηση (Καμπουρίδης, 2002: 208). Στην επικοινωνία μονής κατεύθυνσης ο ρόλος του δέκτη είναι συνήθως παθητικός και όχι ενεργητικός, καθώς δεν ολοκληρώνεται η ανατροφοδότηση και ο αποστολέας δεν γνωρίζει το αποτέλεσμα της αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων του (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 282). Στην επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης υπάρχει αντιστροφή ρόλων και ο παραλήπτης του μηνύματος γίνεται αποστολέας, ενώ ο αρχικός αποστολέας γίνεται παραλήπτης (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 282). Η αμφίδρομη ροή πληροφοριών γίνεται από τα ανώτερα προς τα κατώτερα κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας και αντίστροφα (Μπουραντάς, 2002: 433) καθώς και σε συνεδρίες προσωπικού ή σε επαφές πρόσωπο-με-πρόσωπο (Παπαϊωάννου, 2003: 161).

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο επικοινωνίας χρησιμοποιεί ανοιχτή επικοινωνία με ενεργή ακρόαση και προσπαθεί με συγκεκριμένες ενέργειες, στάσεις και πρακτικές για να ξεπεράσει τους θορύβους και να εξαλείψει τα εμπόδια της επικοινωνίας (Daft, & Marcic, 2004: 506-507; DuBrin, 2008: 424-432; Robbins, & Coulter, 2012: 410-411; Robbins, DeCenzo, & Coulter, 2013: 334-336). Πιο αναλυτικά, ο Διευθυντής για να ξεπεράσει τους θορύβους και να εξαλείψει τα εμπόδια κατά την επικοινωνία του με άλλους προσπαθεί να: α) ενθαρρύνει την αμφίδρομη επικοινωνία με βλεμματική επαφή πρόσωπο με πρόσωπο, β) στηρίζεται στην ενεργητική ακρόαση των συνομιλητών του και την εμπνέει σε αυτούς, γ)

παρέχει τις απαραίτητες σχετικές πληροφορίες με σαφήνεια, λιτότητα, πληρότητα, αμεσότητα, πειστικότητα, δ) χρησιμοποιεί βατή ορολογία χωρίς δυσνόητες λέξεις και αρθρώνει λόγο με καθαρότητα για ευκολία κατανόησης των μηνυμάτων του, ε) επιλέγει το κατάλληλο μέσο επικοινωνίας για να ανταποκρίνονται όλοι οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία, στ) δείχνει προσοχή για κατανόηση του νοήματος των μηνυμάτων και παρέχει ή ζητά επεξηγήσεις, και ζ) δείχνει ενσυναίσθηση στην επικοινωνιακή ικανότητα και κουλτούρα του συνομιλητή του.

4.3.3.4 Ο Διευθυντής ως Συνεργάτης

Ο συνεργάτης είναι ο τέταρτος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο επιμέρους ρόλος του συνεργάτη αφορά την κοινή εργασία μεταξύ Διευθυντή και των ανώτερων διοικητικών και επιστημονικών στελεχών και των εκπαιδευτικών, τη συλλογική εκπλήρωση ενός έργου, μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, όπου με ανταλλαγή βοήθειας και υποστήριξης εργάζονται μαζί για την εκπλήρωση κοινών σκοπών και στόχων.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συνεργάτης μέσα από μια διαδραστική διαδικασία και προσανατολισμένη συζήτηση προσπαθεί με κοινή εργασία και συλλογική λήψη απόφασης με άλλους να επιτύχει κοινούς στόχους και να επιλύσει προβλήματα. Η συνεργασία ορίζεται η διαδραστική διαδικασία μεταξύ των ατόμων και των οργανώσεων με ποικίλες γνώσεις και πόρους, που τους ενώνει μαζί για να σχεδιάσουν και να εκτελέσουν τα σχέδια για κοινούς στόχους, καθώς και για τη δημιουργία λύσεων για σύνθετα προβλήματα (Gronski, & Pigg, 2000: 783). Η συνεργασία είναι μια προσανατολισμένη συζήτηση προς έναν στόχο ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς (Bush, 2003: 2). Ειδικά για την εκπαίδευση, όπου οι σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί αναφέρεται ως μη κερδοσκοπική συνεργασία. Η μη κερδοσκοπική συνεργασία είναι η κοινή προσπάθεια και η λήψη αποφάσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων, για τη διαχείριση των πόρων και τον διαμοιρασμό της ιδιοκτησίας του τελικού προϊόντος ή της υπηρεσίας (Guo, & Acar, 2005: 342-343). Με άλλα λόγια, η συνεργασία είναι η εργασία σε ομάδες (Fullan, Langworthy, & Barber, 2014: 22) και αναφέρεται στη διαχείριση των σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους (Mintzberg, 2009: 214).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συνεργάτης αξιοποιεί τη συνεργασία ως μια μορφή μάθησης διαμέσου των άλλων, δηλαδή μια κοινωνική μάθηση μεταξύ

συνεργατών, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, σε συνεργασία με το σύλλογο των διδασκόντων και τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί είναι εταίροι και έχουν ως σκοπό της συνεργασίας τους τη μάθηση ο ένας από τον άλλον (Mattessich, & Monsey, 1992: 22). Η συνεργασία είναι ολοκληρωμένη όταν περιλαμβάνει τη συλλογική γνωστική λειτουργία και δεν είναι ατομικιστική ή απομονωτική (Amey, & Brown, 2006: 10). Οι σχέσεις συνεργασίας συμβάλλουν στη συλλογική μάθηση (Θεοφιλίδης, 2012: 349). Η συλλογική μάθηση είναι ένας τομέας της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (Θεοφιλίδης, 2012: 348). Η ενεργή συνεργασία είναι το κλειδί της κοινωνικής και συλλογικής μάθησης μέσα σε μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης μεταξύ διδάσκοντα και ενός ή πολλών μαθητευόμενων. Η συνεργατική εργασία ενθαρρύνει την επικοινωνία και την ανταλλαγή πολύτιμων πληροφοριών μεταξύ των επιστημόνων που καθοδηγούνται από άλλους επιστήμονες (Robbins, & Coulter, 2012: 293). Η συνεργασία σε ομάδες εργασίας συμβάλλει στην εκμάθηση άλλων (Fullan, Langworthy, & Barber, 2014: 22).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συνεργάτης αξιοποιεί τη συνεργασία για την επίτευξη των στόχων διαμέσου των άλλων, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, συνεργάζεται με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, με τα στελέχη της διοίκησης, με τους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές, με τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η συνεργασία είναι ένας τρόπος της διεύθυνσης και της ηγεσίας για την επίτευξη των στόχων (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 60; Μπουραντάς, 2002: 40; Μπουραντάς, 2005: 197). Η συνεργασία και η ομαδική συνύπαρξη ανέδειξαν τη διοίκηση σε μια αρχή με πρωταρχική σημασία (Ζαβλανός, 1998: 18), καθώς το «*Esprit de Corps*» μεταφράζεται ως ομαδικό πνεύμα και είναι μία αρχή από της αρχές της επιστημονικής διοίκησης (Fayol, 1949: 40). Η συνεργασία και η συζήτηση είναι οι ανθρώπινες δεξιότητες που αξιοποιούνται στη σχολή των ανθρώπινων σχέσεων για την επίτευξη μιας αποτελεσματική διεύθυνσης και Οργάνωσης, αυτοτέλειας, τάσης για αποκέντρωση και ύπαρξης υψηλού βαθμού εξουσιοδότησης (Μπάκας, 2016: 11).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συνεργάτης με εργαλείο τη συνεργασία δημιουργεί το κατάλληλο σχολικό και παιδαγωγικό κλίμα και στηρίζεται στη δημοκρατική συμπεριφορά, στην ισοτιμία, στην αλληλεγγύη, στην κατανόηση και στην υπευθυνότητα, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, συνεργάζεται με τους

εκπαιδευτικούς ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, καθώς και με τις μαθητικές κοινότητες για την Οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας. Η συνεργασία σε μια δημοκρατική διευθυντική συμπεριφορά ενθαρρύνεται (Ζαβλανός, 1998: 303), όπου τα μέλη έχουν ανάμειξη σε διάφορα θέματα, τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τις απόψεις τους και να ληφθούν υπόψη πριν τη λήψη μιας απόφασης (Μιχόπουλος, 1998 : 87). Η συνεργασία στη σχολική μονάδα είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος (Δαράκη, 2007: 58), μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εφαρμογή καινοτομιών (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 163), όπου παρέχεται ένα κοινό έδαφος με μια συνεργατική διαδικασία που προκαλεί την αποκλίνουσα σκέψη και τις πολλαπλές οπτικές γωνίες, ώστε να παράγονται καινοτόμα και μοναδικά αποτελέσματα (Bush, 2003: 7).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συνεργάτης αναπτύσσει συνεργασία σε τριπλή κατεύθυνση στη διοικητική ιεραρχία και εμπλέκει ενεργά τα μέλη της σχολικής κοινότητας στη λήψη συμμετοχικών αποφάσεων για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, συνεργάζεται με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, με το Διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο γραφείου για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Η όλη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται στη συνεργασία του Υπουργείου με τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές, που είναι και υπεύθυνες για τη λειτουργία όλων των τύπων των σχολείων (Τύπας, 1999: 238). Η συνεργασία στο χώρο του σχολείου είναι μία σημαντική μεταβλητή (Πασιαρδής, 2004: 170), όπου ο Διευθυντής πρέπει να δίνει ευκαιρίες για ενεργή εμπλοκή στη διοίκηση με συμμετοχική λήψη αποφάσεων, να δίνει αυτονομία στη διαχείριση της σχολικής τάξης, να υπολογίζει τις γνώμες των άλλων και να εξασφαλίζει χρόνο για τις συναντήσεις του με τους εκπαιδευτικούς για να ενισχύει τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Καμπουρίδης, 2010: 27). Η σχολική αποτελεσματικότητα συνδέεται με την από κοινού λήψη αποφάσεων και τη διαβούλευση με το προσωπικό (Hammersley, Fletcher, & Brundrett, 2008: 14), ώστε με συνεργατική εργασία, η οποία εμφανίζει αυξημένη επικοινωνία και συντονισμό, να αντιμετωπίζονται με ενισχυμένη ικανότητα τα πολύπλοκα προβλήματα, να γίνεται ανταλλαγή πληροφοριών και βέλτιστων πρακτικών (Robbins, & Coulter, 2012: 293). Η μικρή ή μεγάλη συνεργασία αντανakλά τον βαθμό αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Ζαβλανός, 1998: 439).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συνεργάτης πρέπει να γνωρίζει τις προϋποθέσεις που κρίνονται αναγκαίες για μια αгаστή συνεργασία, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων. Η συνεργασία συνεπάγεται πως η ατομική δύναμη δεν είναι πλέον αποδεκτή (Pugach, & Johnson, 1995: 7). Η αποτελεσματική διαχείριση των συνεργατικών σχέσεων για τη δημιουργία πλεονεκτημάτων απαιτεί από τους διαχειριστές να έχουν ευαισθησία πολιτικά, πολιτιστικά, οργανωτικά, και ανθρώπινα ζητήματα (Kanter, 1994: 108). Ένα συνεργατικός εργασιακός χώρος του 21^{ου} αιώνα χαρακτηρίζεται από πέντε κύρια συστατικά: συνεργατική ηγεσία, στρατηγικό όραμα, δημιουργία συνεργατικών δομών, διαδικασίες υποστήριξης ομάδων συνεργασίας επαγγελματιών, και συνεργατική κουλτούρα (Marshall, 1995: 8). Η συνεργασία, κατά τη Folett, για την προώθηση της συλλογικής εργασίας στηρίζεται σε τρεις αρχές: α) την άμεση επαφή μεταξύ των ατόμων και τα ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας σε οριζόντιο και κάθετο επίπεδο, β) τη συμμετοχή των ατόμων στην ανάπτυξη και διαμόρφωση των προσπαθειών ως πολιτική που δημιουργεί αφοσίωση, και δέσμευση, και γ) ως συνεχή διαδικασία (Ζαβλανός, 1998: 40-41).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συνεργάτης συμβάλλει στην συνευθύνη της λήψης απόφασης, των συνεπειών της κοινής απόφασης και των επιτυχιών των αποτελεσμάτων που απορρέουν από την απόφαση, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, μεριμνά μαζί με το σύλλογο των διδασκόντων για την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας, για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων. Η συνεργασία παρέχει το πλαίσιο για λήψη απόφασης ως συνολική Οργάνωση και όχι ως πρόσωπο (Marshall, 1995: 6). Η συνεργασία περιλαμβάνει την κοινή ευθύνη και την λογοδοσία για την επιτυχία και τον διαμοιρασμό των πόρων και των ωφελειών (Mattessich, & Monsey, 1992: 42). Η ευθύνη παραμένει στον Διευθυντή, δεν μεταβιβάζεται, ακόμη και, όταν η απόφαση επιτρέπεται στην ομάδα (Tannenbaum, & Schmidt, 1973: 6). Η συνυπευθυνότητα επιτρέπει την ανάληψη μιας κοινής ευθύνης για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή πρακτικών που στοχεύουν στη μάθηση όλων, την εκδήλωση ανάλογης συμπεριφοράς, τη μεταφορά του μηνύματος πως όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες προσεγγίσεις και στηριζόμενοι στη συνεργασία (Πασιαρδής, 2004: 159).

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο συνεργάτη συμπεριφέρεται ως πρώτος μεταξύ ίσων. Ο Διευθυντής ασκεί επιρροή για συνεργασία, εμπνέει τους άλλους με το συνεργατικό του παράδειγμα, χρησιμοποιεί την προσωπική του δύναμη

για να πείσει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν, βοηθεί την ομάδα των εκπαιδευτικών με συνεργατικές διαδικασίες να διασαφηνίσουν το κοινό όραμα της σχολικής μονάδας ως σύνολο, να διαμορφώσουν κοινές επιδιώξεις, κοινές προτεραιότητες, κοινούς σκοπούς και κοινούς εξειδικευμένους στόχους, δίνει έμφαση στους ανθρώπους δείχνοντάς τους εμπιστοσύνη, δείχνει ενσυναίσθηση στα συναισθήματά των συνεργατών του, ανοίγει εκπαιδευτικούς ορίζοντες αλληλοϋποστήριξης, διευρύνει τα καθιερωμένα πλαίσια της ατομικής εργασίας και της απομόνωσης με ειλικρίνεια, προκαλεί το εκπαιδευτικό κατεστημένο της έλλειψης συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, κάνει αλλαγές στη σχολική μονάδα δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες και δομές που βοηθούν τη συνεργασία, στηρίζει τις συνεργατικές εκπαιδευτικές καινοτομίες, ερευνά τη σχολική πραγματικότητα στον τομέα της συνεργασίας, έχει μακροπρόθεσμη προοπτική δίνοντας χρόνο για την ανάπτυξη συνεργασιών, κάνει τα σωστά πράγματα για να καλλιεργήσει μια κουλτούρα συνεργασίας και ενεργεί για να χαραχθεί η κατεύθυνση και η πορεία της σχολικής μονάδας προς το μετασχηματισμό της σε μια κοινότητα συνεργατικής πρακτικής και μάθησης. Άρα η συνεργασία μέσα από ένα υποδειγματικό πρότυπο διευθυντικής συμπεριφοράς μπορεί να προκύπτει από επιρροή, έμπνευση, μίμηση, πειθώ, κοινό όραμα, κοινούς στόχους. Ακόμη, η συνεργασία χαρακτηρίζεται από συνεργατικές διαδικασίες, ενσυναίσθηση, εμπιστοσύνη, ενσυναίσθηση, αλληλοϋποστήριξη, ειλικρίνεια, συνεργατικές δομές, χρόνο, κουλτούρα συνεργασίας και μια κοινότητα συνεργατικής πρακτικής και μάθησης.

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικό πρότυπο συνεργάτη καλλιεργεί μια συνεργατική κουλτούρα με κοινές αξίες, αρχές και κανόνες για την επίτευξη υψηλών μαθητικών επιτευγμάτων. Η συνεργασία είναι μια δυναμική διαδικασία, έχει μια συλλογική ηθική και ένα σύνολο αξιών και αρχών που εγκρίνουν τη συλλογικότητα, επισημαίνουν την κοινωνική σκοπιά, την εξάρτηση από άλλους, μια συλλογική νοοτροπία, δεν στηρίζεται στην ανεξάρτητη δράση, ούτε στον ατομικισμό (Bush, 2003: 4). Η συνεργασία είναι αποτέλεσμα της επικράτησης μιας κουλτούρας παρέας ή ομάδας (Πασιαρδής, 2004: 154; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 86). Η συνεργατική κουλτούρα είναι ένα σύνολο αξιών που διαμορφώνουν τις συμπεριφορές και τη διαγωγή ενός οργανισμού (Marshall, 1995: 8). Οι δημοκρατικές αρχές μιας δημοκρατικής – συνεργατικής καθοδήγησης εκφράζουν τον σεβασμό της προσωπικότητας και της ατομικής ιδιαιτερότητας, τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις,

την αλληλεγγύη, τη δυναμική των ομάδων, τη συλλογική υπευθυνότητα, την ελεύθερη έκφραση, τη συμμετοχικότητα στο σχεδιασμό των σχολικών εργασιών και την αποφυγή κάθε είδους ανασφάλειας και απειλής (Μπάκας, 2010: 58), την αναγνώριση και την εκτίμηση των προσπαθειών με επαίνους, την ενθάρρυνση και στήριξη εφαρμογών νέων διδακτικών προσεγγίσεων και την παροχή ψυχολογικής στήριξης όταν υπάρχει η πιθανότητα αποτυχίας σε κάτι καινούργιο, ώστε να μην εγκαταλείπεται ο δημιουργικός πειραματισμός (Πασιαρδής, 2004: 160). Η συνεργασία στη σχολική μονάδα έχει στόχο τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 163) και συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2004: 170), καθώς αυξάνει την απόδοση των εργαζομένων (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 33).

4.3.3.5 Ο Διευθυντής ως Μέντορας

Ο μέντορας είναι ο πέμπτος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο επιμέρους ρόλος του μέντορα αναφέρεται στην παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και στη δημιουργία ευκαιριών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα από μια διαδικασία μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε επιμορφωτικό κέντρο.

Ο Διευθυντής ως μέντορας παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τη σταδιακή εξέλιξη, αύξηση και βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη εμπεριέχει

«την, σε μεγάλο βαθμό, ιδιωτική, μη υποβοηθούμενη μάθηση που προκύπτει από την εμπειρία, μέσω της οποίας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να επιβιώνουν, να γίνονται ικανοί και να αναπτύσσονται μέσα στις τάξεις και τα σχολεία, τις άτυπες ευκαιρίες ανάπτυξης στο σχολείο, καθώς και τις πιο τυπικές, ‘ταχύτερες’ ευκαιρίες για εκπαίδευση και δραστηριότητες κατάρτισης που προσφέρονται από την υπηρεσία, υποκινούμενες εσωτερικά και εξωτερικά» (Day, 2003: 25)

Ο Διευθυντής ως μέντορας αναπτύσσει μεντορική σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Η μεντορική σχέση για ενεργή μάθηση στηρίζεται σε πνεύμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας για να δημιουργηθεί ένα κοινό όραμα τόσο στον Διευθυντή μέντορα όσο και στους μανθάνοντες εκπαιδευτικούς, μιας και

«χρειαζόμαστε ένα νέο όραμα για ένα νέο επάγγελμα που θα αναβαθμίσει την υπόληψη, το ήθος και το status που αντιστοιχεί στο έργο που προσφέρουν» (Μαυρογιώργος, 2014: 1) οι εκπαιδευτικοί.

Ο Διευθυντής ως μέντορας πρέπει να είναι και να συμπεριφέρεται ως υπεύθυνος επαγγελματίας για να εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς τον επαγγελματισμό. Ο Διευθυντής παραμένει εκπαιδευτικός, έχει διδακτικό ωράριο και για να χαρακτηριστεί ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι επιστήμονας, ευαίσθητος παιδαγωγός, υπεύθυνος, αποτελεσματικός και υποκινητής αλλαγών. Ακόμη, πρέπει να έχει επαγγελματική επάρκεια, ποιοτικά χαρακτηριστικά, ηθική δέσμευση και επαγγελματικό καθήκον για αυτόβουλη προσπάθεια. Επιπλέον, πρέπει να αναλαμβάνει διαμεσολαβητικό ρόλο, να φροντίζει τους μαθητές, να υποστηρίζει την μαθητοκεντρική μάθηση, να κοινωνικοποιεί με δημοκρατικό τρόπο, να διαπαιδαγωγεί με πανανθρώπινες αξίες και αρχές, να παρωθεί με παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, να διανέμει τις θέσεις με κοινωνική δικαιοσύνη, να διδάσκει με αποτελεσματικότητα, να επιδιώκει με τη διδασκαλία του την επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, να εφαρμόζει τη λογοδοσία. Τέλος ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός χρειάζεται ποιοτική ηγεσία, κοινότητες μάθησης, κοινότητες πρακτικής και υποστήριξη από το κράτος. Οι εκπαιδευτικοί δεν αρκεί να είναι επαγγελματίες, θα πρέπει και να συμπεριφέρονται ως επαγγελματίες (Day, 2003: 35).

Ο Διευθυντής ως μέντορας παρέχει ποιοτική ηγεσία με καθοδήγηση, υποστήριξη, ενθάρρυνση, βοήθεια, συμβουλές, οδηγίες, ανατροφοδότηση. Ο μέντορας παρέχει καθοδήγηση, υποστήριξη, βοήθεια στην επίλυση προβλήματος, ανατροφοδότηση (Θεοφιλίδης, 2012: 345). Η καθοδήγηση των συνεργατών γίνεται με συμβουλές, με σαφείς οδηγίες, με ενθάρρυνση για να δοκιμάζουν υψηλότερους στόχους, με εμπύχωση στις δύσκολες στιγμές και με πρακτική για να μαθαίνουν (Μπουραντάς, 2002: 389). Η ποιότητα της ηγεσίας παίζει σημαντικό ρόλο στο να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει τη μάθηση των εκπαιδευτικών (Day, 2003: 61).

Ο Διευθυντής ως μέντορας δημιουργεί γνωστικούς προβληματισμούς τους συνεργάτες του εκπαιδευτικούς μέσα σε μια μεντορική σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού. Η πραγματική μεντορική σχέση στηρίζεται στην εμπιστοσύνη, τη γνώση και τον αμοιβαίο σεβασμό και μια συνεχή σχέση (Θεοφιλίδης, 2012: 345). Η πρόθυμη καθοδήγηση και υποστήριξη του Διευθυντή και η πρόθυμη διευκόλυνσή των εκπαιδευτικών στις έκτακτες περιπτώσεις αποτελούν παραδείγματα ανάπτυξης σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Σαΐτης, 2007: 350).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως μέντορας βοηθεί τους εκπαιδευτικούς με ενεργητική συζήτηση, με μετάδοση των προσωπικών γνώσεων και εμπειριών του και λύνοντας τις όποιες απορίες έχουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Ο μέντορας είναι αυτός που «μαθαίνει» κυρίως στους νέους εκπαιδευτικούς πώς πρέπει να εκτελούνται οι διάφορες διοικητικές εργασίες του σχολείου (Μπάκας, 2016: 44). Ο Διευθυντής σχολείου οφείλει να δίνει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αναλυτικές οδηγίες με προσοχή σε θέματα Οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας με ιδιαίτερη έμφαση στα καθήκοντα και δικαιώματά τους, στον προσανατολισμό για την ενσωμάτωσή τους στο νέο εργασιακό περιβάλλον, στην παροχή προσωπικής και ψυχολογικής υποστήριξης σε μια δύσκολη μεταβατική περίπτωση περίοδο, όπου οι απογοητεύσεις είναι ένα σύνηθες φαινόμενο (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 457).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως μέντορας συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του. Η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών επιδιώκει την απόκτηση ένα εύρους ηγετικών ικανοτήτων για να μετασχηματιστούν οι εκπαιδευτικοί σε άτυπα υποδειγματικά πρότυπα διεύθυνσης καθώς και να προετοιμαστούν για την μελλοντική ανάληψη επίσημης διοικητικής θέσης. Ο Διευθυντής ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, όταν καθοδηγεί τους συνεργάτες του εκπαιδευτικούς σε διάφορες διοικητικές εργασίες, διότι η ικανότητα διοίκησης αποκτάται καλύτερα μέσα από μια σταδιακή αύξηση της ανάληψης της ευθύνης από έναν εκπαιδευτικό και την πρακτική εξάσκηση μέσα στο σχολείο, τη συνεργασία με έμπειρους και ειδικούς συναδέλφους και τη διεξοδική συζήτηση για την πρόοδο και την προσπάθεια (Μπάκας, 2016: 44). Οι υψηλού επιπέδου ηγέτες διαθέτουν ευρύ και υγιές ρεπερτόριο ηγετικών ικανοτήτων και έχουν σχεδόν όμοιο ιστορικό με όλους όσους κατά τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους είχαν καλλιεργήσει τα talέντα τους υπό την καθοδήγηση ενός μέντορα (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002: 186).

Ο Διευθυντής, για να αναπτύξει μια εξατομικευμένη μεντορική σχέση με κάθε εκπαιδευτικό, πρέπει να διαγνώσει σε ποια επαγγελματική φάση της καριέρας του αισθάνεται ότι βρίσκεται ο εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί κατά την πορεία της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας περνούν μέσα από πέντε γενικές φάσεις: α)

εγκαινιάζοντας την καριέρα, β) σταθεροποίηση, γ) νέες προκλήσεις, νέες ανησυχίες, δ) φτάνοντας σε ένα ανώτατο, οριακό επαγγελματικό επίπεδο και, ε) τελική φάση (Day, 2003: 143; Day, & Sachs, 2005: 11).

Ο Διευθυντής ως μέντορας, από τη μία προωθεί την επίσημη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και από την άλλη σχεδιάζει την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η επίσημη επιμόρφωση γίνεται μετά από συνεργασία του Διευθυντή με τον Σύλλογο Διδασκόντων και με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου. Η ενδοσχολική επιμόρφωση απαιτεί τη συνεργασία του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και τον σχεδιασμό της μέσα από τέσσερα στάδια. Η ενδοσχολική επιμόρφωση ακολουθεί πέντε στάδια: α) την ενημέρωση, β) τον ορισμό και εξειδίκευση της θεματικής, γ) την Οργάνωση και εύρεση των επιμορφωτών και, δ) τη διεξαγωγή και αξιολόγηση της επιμόρφωσης (Ξωχέλλης, & Παπαναούμ, 2000: 18).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως μέντορας του εαυτού του συμμετέχει στις επίσημες και ανεπίσημες ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό. Το ρητό του Σωκράτη *«γηράσκω αεί διδασκόμενος»* δείχνει την αξία της δια βίου μάθησης. Οι διευθυντές όσο απομακρύνονται από την άμεση εμπειρία της τάξης, τόσο η δική τους επιμόρφωση είναι ζωτικής σημασίας για τη διαμόρφωση ενός ήθους επαγγελματικής ανάπτυξης (Day, 2003: 199-200). Η σημερινή κοινωνία χαρακτηρίζεται ως *«κοινωνία της γνώσης»*, όπου υπάρχει η απαίτηση για κάθε άτομο *«να μάθει να μαθαίνει»* με πρακτική δια βίου μάθησης (Θεοφιλίδης, 2012: 339).

Ο Διευθυντής ως μέντορας διακρίνεται και καλλιεργεί μια κουλτούρα δια βίου επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης. Η κουλτούρα μάθησης και ανάπτυξης στηρίζεται στις αξίες και αρχές της συνεχούς μάθησης των εκπαιδευτικών ως δια βίου μαθητές και εκμανθάνοντες των μαθητών, αφού το επάγγελμα των εκπαιδευτικών χρειάζεται μια *«ισχυρή κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης με κίνητρα, φιλοδοξίες, ικανοποίηση, υποστήριξη και εκπαίδευση»* (Μαυρογιώργος, 2014: 1). Η συνεχιζόμενη μάθηση αποτελεί οργανικό μέρος της κουλτούρας του σχολείου, όπου οι διευθυντές καθοδηγούν την αλλαγή με σαφές όραμα και αφοσίωση στην προαγωγή της μάθησης, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Day, 2003: 189).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως μέντορας προσπαθεί να μετασχηματίσει τη σχολική μονάδα σε επιμορφωτικό κέντρο επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, φροντίζει ώστε το

σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας ως επιμορφωτικό κέντρο εξαρτάται από τις πρωτοβουλίες που θα αναπτύξουν από κοινού ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί. Η πρακτική δια βίου μάθησης χαρακτηρίζει ένα μανθάνον σχολείο με σχολικό κλίμα συλλογικής νοημοσύνης και λειτουργία κοινοτήτων πρακτικής (Θεοφιλίδης, 2012: 339). Ο Διευθυντής υιοθετεί έναν ρόλο που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα σε μια δυναμικής κοινότητας μάθησης, τόσο για τους ενήλικες όσο και για τους μαθητές (Day, 2003: 191).

Ο Διευθυντής ως αποτελεσματικός μέντορας, με την αμοιβαία συνεργασία, εμπιστοσύνη και στήριξη των συνμανθάνοντων εκπαιδευτικών, επιτυγχάνει την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών και τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας, όχι μόνο ως επιμορφωτικό κέντρο, αλλά σε κοινότητα μάθησης και πρακτικής. Ο Διευθυντής ως αποτελεσματικός μέντορας δημιουργεί μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μέσα από πέντε πρακτικές (Θεοφιλίδης, 2012: 348-350), πιο αναλυτικά ο Διευθυντής προσπαθεί να:

- συμπεριφέρεται με υποστηρικτική ηγεσία, μια μορφή διαμοιρασμού της ηγεσίας σε πολλά άτομα, όπου ο Διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να επιτύχουν κοινούς στόχους,
- δημιουργεί κοινές αξίες και κοινό όραμα με επίκεντρο την βελτίωση της διδασκαλίας με ποιοτικά κριτήρια για την βελτίωση της επίδοσης της μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών, όλων των μαθητών,
- αναπτύξει τη συλλογική μάθηση μέσα από σχέσεις συνεργασίας και λήψη αποφάσεων μετά από πληροφόρηση, δημιουργία βάσεων δεδομένων και γνώσεων που βοηθούν την πρακτική,
- αναπτύξει υποστηρικτικές δομές που οδηγούν στην καινοτομία και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, πρακτικές όπως: αξιοποίηση χρόνου, διαδικασίες επικοινωνίας, διαδικασίες ανάπτυξης προσωπικού, σχέσεις συνεργασίας, αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης,
- δημιουργήσει κοινή πρακτική στην εργασία των εκπαιδευτικών, μια αλληλεπίδραση που από τη μια θα σπάσει την απομόνωση που παρατηρείται στις

σχολικές μονάδες και από την άλλη ως εργαλείο θα συμβάλλει στην ατομική και συλλογική βελτίωση.

4.3.3.6 Ο Διευθυντής ως Καθοδηγητής

Ο καθοδηγητής είναι ο έκτος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο επιμέρους ρόλος του καθοδηγητή αφορά την παροχή οδηγιών για την υλοποίηση και ολοκλήρωση των εργασιών και των δραστηριοτήτων και την παροχή της κατεύθυνσης με τον προσανατολισμό των ατομικών και συλλογικών ενεργειών και δράσεων για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (βλ. (Gulick, & Urwick, 1937: 13; Koontz, & O'Donnell, 1955: 387; Κριεμάδης, & Θωμοπούλου, 2012: 33; Saitis, & Saiti, 2018: 16; Ζαβλανός, 1998: 23; Μπουραντάς, 2002: 40; Κατσαρός, 2008: 76; Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 257; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 167).). Ο Διευθυντής καθοδηγεί και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς με τη διπλή του ιδιότητα, ως προϊστάμενος που κατέχει την επίσημη εξουσία και ως επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος που μπορεί να ασκήσει επιρροή ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης.

Ο Διευθυντής ως καθοδηγητής έχει καθήκον να παρέχει καθοδήγηση και κατεύθυνση. Στο επίκεντρο των περισσότερων ορισμών για τη σχολική ηγεσία υπάρχει η λειτουργία της καθοδήγησης (Θεοφιλίδης, 2012: 186). Η κατεύθυνση βρίσκεται ως ονομασία στη λειτουργία της διεύθυνσης και αναφέρεται στο εκτελεστικό καθήκον της έκδοσης εντολών και οδηγιών (Gulick, & Urwick, 1937: 13; Koontz, & O'Donnell, 1955: 387) και ως περιεχόμενη ενέργεια στον ορισμό της ηγεσίας ή διεύθυνσης (Κριεμάδης, & Θωμοπούλου, 2012: 33). Η καθοδήγηση επίσης βρίσκεται ως ονομασία στη λειτουργία της διεύθυνσης και αναφέρεται ως αναγκαίο καθήκον ή η διαχείριση των πόρων σε έναν τυπικό οργανισμό για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού (Saitis, & Saiti, 2018: 6) και αναφέρεται ως περιεχόμενη ενέργεια στον ορισμό της διεύθυνσης (Μπουραντάς, 2002: 40; Κατσαρός, 2008: 76; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 167).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καθοδηγητής έχει την επίσημη εξουσία και ασκεί την προσωπική του επιρροή για την κατεύθυνση της σχολικής μονάδας και για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Η καθοδήγηση και η κατεύθυνση έχουν άμεση σχέση και συμπληρώνει η μία την άλλη. Η διαχείριση στηρίζεται στην αρχή της ενότητας των εντολών και στην αρχή της ενότητας της κατεύθυνσης (Fayol,

1949: 24-25). Η διεύθυνση περιλαμβάνει την καθοδήγηση και την κατεύθυνση των υφισταμένων (Aquinas, 2007: 162). Ο Διευθυντής αποκτά το δικαίωμα να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς από την ευρύτερη εξουσία και ευθύνη που έχει (Σαϊτής, 2008: 18).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καθοδηγητής δίνει οδηγίες στους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους προς την κατάλληλη κατεύθυνση, την υλοποίηση των εργασιών, την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και την επίτευξη των στόχων, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Η καθοδήγηση απευθύνεται σε άτομα και σε ομάδες (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 226; Ζαβλανός, 1998: 19). Η καθοδήγηση γίνεται με την παροχή οδηγιών και συμβουλών, πραγματοποιείται στην εκπαίδευση από τους προϊσταμένους στους υφισταμένους και από τους δασκάλους στους μαθητές για βοήθεια στο έργο τους (Μπάκας, 2010: 6). Η ομάδα έχει έναν ηγέτη που την εμπνέει και την καθοδηγεί (Μπουρής, 2008: 17). Η ολική ποιότητα σε μια σχολική μονάδα δεν είναι μια ατομική υπόθεση αλλά συλλογική, όπου όλο το προσωπικό συμμετέχει και δεσμεύεται κάτω από την καθοδήγηση του Διευθυντή (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 41).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καθοδηγητής κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς για να ρυθμίσει τις ενέργειες προς την επίτευξη των κοινών στόχων με βάση το κοινό όραμα, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους. Η κατεύθυνση προσανατολίζει τους εργαζόμενους προς την επίτευξη των στόχων της Οργάνωσης (Aquinas, 2007: 163). Η ρύθμιση των κατευθύνσεων από έναν ηγέτη περιλαμβάνει τρεις πρακτικές: την κατασκευή ενός κοινού οράματος, τη ρύθμιση στόχων για καθοδήγηση των ενεργειών και τη διατήρηση υψηλών προσδοκιών για αποτελέσματα (Leithwood, & Jantzi, 2005: 181; Leithwood, 2007: 53; Leithwood, & Sun, 2012: 399). Ο Διευθυντής ως επί κεφαλής, ενεργεί για να χαραχθεί η κατεύθυνση και η πορεία της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012: 38).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καθοδηγητής δέχεται καθοδήγηση από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς που είναι υφιστάμενοί του, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Οι διευθυντές δέχονται οδηγίες από τους Προϊστάμενους

Γραφείων σχετικά με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 147). Η διοίκηση και η παιδαγωγική καθοδήγηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προσδιορίζεται από ένα νομικό πλαίσιο που καθορίζει μέχρι και την τελευταία λεπτομέρεια κάθε πτυχής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφήνει ελάχιστα περιθώρια για την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών (Τύπας, 1999: 287). Ο Διευθυντής καθοδηγεί και κατευθύνει τους υφιστάμενους συνεχώς κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των εργασιών (Aquinas, 2007: 164). Αλλά, όχι από το γραφείο. Ο Διευθυντής που δίνει εντολές και οδηγίες στους εκπαιδευτικούς μέσα από το γραφείο του δεν υπάρχει περίπτωση να καταφέρει τίποτα (Σαΐτης, 2007: 186; Σαΐτης, 2008: 163).

Ο Διευθυντής ως καθοδηγητής δίνει οδηγίες γραπτές ή προφορικές με σαφήνεια και περιεκτικότητα και προσέχει τον τρόπο, ώστε να μην χαρακτηρίζονται ως διαταγές. Οι οδηγίες και οι πληροφορίες δίνονται είτε γραπτά είτε προφορικά (Πασιαρδής, 2004: 214). Ο Διευθυντής πρέπει να έχει την ικανότητα να μεταδίδει σαφείς και συγκεκριμένες οδηγίες σχετικά με τα καθήκοντα, τους σκοπούς και τα αποτελέσματα που αναμένονται (Ζαβλανός, 1998: 194). Υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε όσους ασκούν εξουσία με διαταγές και σε όσους καθοδηγούν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 208). Ο Διευθυντής όταν υποδεικνύει προτάσεις δείχνει τα σημεία προσοχής ενός θέματος, αναφέρει τον σκοπό της υλοποίησης, και περιγράφει το περιεχόμενο των απαραίτητων εργασιών (Aquinas, 2007: 165). Στην ουσία παρέχει συμβουλές στον καθοδηγούμενο για τον κατάλληλο τρόπο υλοποίησης μιας εργασίας. Έτσι, αποφεύγονται οι αντιδράσεις. Η αντίδραση των εκπαιδευτικών είναι η εκδήλωση μιας μορφής αντίστασης, αντίθεσης και διαμαρτυρίας στις εντολές και οδηγίες του Διευθυντή (Μιχόπουλος, 1998: 31). Ο σκοπός μιας οδηγίας πρέπει να είναι η παροχή πληροφοριών και όχι η διαταγή για συμμόρφωση. Για αυτό, ο Διευθυντής πρέπει να γνωρίζει πως όταν δίνει οδηγίες η πειθαρχία των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον σκοπό, το περιεχόμενο, το ύφος, τον τόνο και τον χρόνο (Σαΐτης, 2007: 260-261).

4.3.3.7 Ο Διευθυντής ως Συντονιστής

Ο συντονιστής είναι ο όγδοος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο επιμέρους ρόλος του συντονιστή αναφέρεται στη συστηματική διαδικασία σύνδεσης, εναρμόνισης και συνδυασμού των διαφορετικών ανθρώπων που είναι μέλη της

σχολικής μονάδας, ώστε όλοι μαζί να εναρμονίσουν τις ενέργειες και δραστηριότητες με αλληλεπίδραση και αλληλοσυμπλήρωση και να εργάζονται με αρμονία προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η προσπάθεια του Διευθυντή πρέπει να έχει θετική κατεύθυνση, προς την ενίσχυση της συνοχής και της αρμονίας του έργου της ομάδας του συλλόγου διδασκόντων. Ο συντονισμός αποτελεί το ρόλο των μάνατζερ, με τον οποίο επιτυγχάνεται η ενοποίηση των μερών του σχολείου και επιμέρους ενεργειών σε μια ολότητα (Μπουραντάς, 2005: 327; Σαΐτης, 2008: 38). Ο συντονισμός απαιτεί ευφυΐα, εμπειρία και ενεργή κατεύθυνση (Fayol, 1949: 104).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συντονιστής προσπαθεί με συστηματική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας να αλληλοσυμπληρώνουν τις ενέργειές τους, να συνδέουν, να συνδυάζουν και να ρυθμίζουν τις δραστηριότητές τους, ώστε με συνοχή και αρμονία να προσπαθούν να επιτύχουν τους προγραμματισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών. Με λίγα λόγια, ο Διευθυντής σχολείου με το συντονισμό επιτυγχάνει την ενοποίηση των επιμέρους ενεργειών του σχολείου σε μία ολότητα (Σαΐτης, 2007: 355; Σαΐτης, 2008: 38).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ανάλογα με την συγκεντρωτική ή αποκεντρωτική οργανωτική δομή που έχει διαμορφώσει, δηλαδή τον καταμερισμό των εργασιών, την τμηματοποίηση και τον μερικό βαθμό αποκέντρωσης της εξουσίας, έχει αντίστοιχα ελάχιστο ή μέγιστο συντονιστικό ρόλο. Από την μία ο καταμερισμός της εργασίας σε διάφορες εργασίες που πρέπει να εκτελεστούν και από την άλλη ο συντονισμός των καθηκόντων αυτών για να ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες, αποτελούν δύο βασικές και αντίθετες απαιτήσεις (Quinn, Mintzberg, & James, 1988: 210). Μετά την οργάνωση με την εξειδίκευση των εργασιών και την τμηματοποίηση ακολουθεί η απαίτηση για τον συνδυασμό των εξειδικευμένων θέσεων εργασίας στα τμήματα (Griffin, 2016: 171), καθώς ο διαχωρισμός σε τμήματα, ταυτόχρονα απαιτεί τη σύνδεση των τμημάτων μεταξύ τους, μέσα από μηχανισμούς σύνδεσης (Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005: 397). Ακόμη, οι δραστηριότητες κάθε τμήματος χρειάζονται σύνδεση για να εναρμονιστούν και να επικεντρωθούν στην επίτευξη των οργανωσιακών στόχων, δηλαδή με τον συντονισμό (Griffin, 2016: 171). Έτσι, ο Διευθυντής αν έχει διαμορφώσει συγκεντρωτική οργανωτική δομή δεν ασκεί τον ρόλο του συντονιστή, αλλά εάν αναθέτει εργασίες, δημιουργεί ομάδες και ενθαρρύνει τον μερικό βαθμό αποκέντρωσης της εξουσίας τότε ασκεί τον ρόλο του συντονιστή.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συντονιστής στηρίζεται στις αρχές της άμεσης επαφής, της αμοιβαιότητας των ενεργειών και της εναρμόνισης των συνθηκών έργου κατά τη λήψη μέτρων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Ο Fayol ανέφερε την αρμονία των τμημάτων, την αμοιβαία βοήθεια και ανταμοιβή, την εναρμόνιση των εργασιών με το περιβάλλον (Fayol, 1949: 103). Η Mary Parker Follett ανέφερε την άμεση επαφή, διαχρονική εφαρμογή και αμοιβαία διαδικασία (Koontz, & O'Donnell, 1955: 37). Συνθετικά, ο συντονισμός στηρίζεται σε τρεις αρχές, την άμεση επαφή, την αμοιβαιότητα των ενεργειών, την εναρμόνιση στις συνθήκες έργου. Η άμεση επαφή αναφέρεται στην ανάπτυξη οριζόντιων διαπροσωπικών σχέσεων με προσωπική επικοινωνία και συζητήσεις για ανταλλαγή απόψεων με σκοπό την επίτευξη του συντονισμού των ενεργειών και δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων. Η αμοιβαιότητα των ενεργειών αναφέρεται στη συντονισμένη αλληλοσύνδεση των ανθρώπων σε μια ολότητα, σύνδεση των δραστηριοτήτων με αρμονία λειτουργίας και μεθοδικότητας, την κοινή γνώση της προσφοράς για την επίτευξη των στόχων και αμοιβών που θα προκύψουν. Η εναρμόνιση στις συνθήκες του έργου αναφέρεται στο συντονισμό των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και των οργανωτικών δομών από την αρχή, κατά και έως την επίτευξη των στόχων μέσα από την εναρμονισμένη εργασία στις εσωτερικές συνθήκες του έργου και στις συνθήκες του περιβάλλοντος που υλοποιείται το έργο.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συντονιστής προσπαθεί να επιτύχει τον συντονισμό τόσο σε οργανωσιακό επίπεδο, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων. Ο συντονισμός διενεργείται σε δύο επίπεδα, στο οργανωσιακό επίπεδο και στο ατομικό (Κατσαρός, 2008: 72). Ο συντονισμός, στο οργανωσιακό επίπεδο, συμβάλλει στη διατύπωση ενός κοινού σκοπού και στην επίτευξη των στόχων με συλλογική προσπάθεια μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών και άλλων συνθηκών (Certo, & Certo, 2006: 254; Σαϊτης, 2007: 354). Ταυτόχρονα, δίνει τη δυνατότητα της εναρμόνισης των διαφορετικών σκοπών και στόχων που εμφανίζονται στα διαφορετικά τμήματα (Koontz, & O'Donnell, 1955: 37), χωρίς να αγνοεί τις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών σκοπών και στόχων και ελαχιστοποιεί τη δημιουργία αντιθέσεων, συγκρούσεων και δυσλειτουργιών που προκαλούν διάσπαση συνοχής και ανισότητες (Μπουραντάς, 2002: 190).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συντονιστής προσπαθεί να επιτύχει τον συντονισμό σε ατομικό επίπεδο, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας. Ο συντονισμός, στο ατομικό επίπεδο, δίνει τη δυνατότητα της εναρμόνισης των διαφορετικών ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ως άνθρωποι έχουν διαφορετικές αξίες και προτεραιότητες, χωρίς να αγνοεί τις μεταξύ τους ανθρώπινες σχέσεις και ελαχιστοποιεί τη δημιουργία αντιθέσεων, συγκρούσεων και δυσλειτουργιών που προκαλούν αρνητικά αποτελέσματα στους μαθητές (Μπουραντάς, 2002: 190; Κατσαρός, 2008: 72).

Ο Διευθυντής ως αποτελεσματικός συντονιστής αναγνωρίζει την ετερότητα των εκπαιδευτικών στην ειδίκευση και την ιδιαιτερότητά τους ως ξεχωριστές προσωπικότητες. Ο αποτελεσματικός Διευθυντής συντονίζει με έξυπνο τρόπο και γνωρίζει τη διαφορετικότητα των εργαζομένων (Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005: 398). Ο Διευθυντής ως αποτελεσματικός συντονιστής γνωρίζει πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν τις δικές τους απόψεις για τον τρόπο εκπλήρωσης των στόχων, δίνουν έμφαση στην επίλυση των άμεσων προβλημάτων και στις γρήγορες λύσεις, χρησιμοποιούν προσωπικό λεξιλόγιο και τρόπο επικοινωνίας και έχουν συγκεκριμένες προτιμήσεις για την τυπικότητα και ανεπισημότητα.

4.3.3.8 Ο Διευθυντής ως Παρακινητής

Ο Παρακινητής είναι ο έβδομος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο επιμέρους ρόλος του παρακινητή αφορά την ανάπτυξη των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας μέσα από την ενθάρρυνση, την παρότρυνση και την προτροπή για ενισχυμένη διάθεση εργασίας και προσφοράς (βλ. Σαΐτης, 2007: 195; Κωνσταντίνου, 2005: 304-305; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 245; Μπάκας, 2006: 123; Πλατσίδου, & Γωνίδα, 2005: 8-9; Κάντας, 2008: 129; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 178). Ο Διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς με τη διπλή του ιδιότητα, ως προϊστάμενος που κατέχει την επίσημη εξουσία και ως επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος που μπορεί να ασκήσει επιρροή ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης.

Ο Διευθυντής ως παρακινητής έχει επιστημονική γνώση των θεωριών παρώθησης και κατανοεί την ατομική ετερότητα των κινήτρων των μελών της σχολικής μονάδας. Οι πληθώρα των θεωριών υποστηρίζει ότι η παρώθηση είναι ένα

εξαιρετικά προσωπικό θέμα, αφού οι ανάγκες και οι επιθυμίες είναι εσωτερικές (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 245). Τα άτομα δεν είναι ίδια, διαφέρουν μεταξύ τους και δεν παρακινούνται από τα ίδια κίνητρα (Μπάκας, 2006: 123). Η ανθρώπινη συμπεριφορά στον χώρο εργασίας επηρεάζεται από την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης και απαιτεί μελέτη και ερμηνεία μέσα από επιστήμες όπως η οργανωτική ψυχολογία (Κάντας, 2008: 129). Τα διοικητικά στελέχη θα πρέπει να αντιμετωπίζουν την παρώθηση των υφισταμένων τους, ως μια προσωπική υπόθεση, αναγνωρίζοντας τη διαφορετική προσωπικότητα, στάσεις, αντιλήψεις, ανάγκες και φιλοδοξίες (Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 178). Οι ανάγκες του ανθρώπου αποτελούν ισχυρά κίνητρα που καθορίζουν την καταβαλλόμενη ατομική προσπάθεια για ικανοποίησή τους (Κωνσταντίνου, 2005: 327).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως παρακινητής αποτελεί πρότυπο αξιών, κανόνων, δράσης και συμπεριφοράς, συνεργατικών σχέσεων, ανοιχτής επικοινωνίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, παρέχει θετικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Επειδή, οι εκπαιδευτικοί παρωθούνται από διαφορετικά κίνητρα ανάλογα με το στάδιο – φάση της καριέρας τους, όπως επιθυμία προαγωγής, ευκαιρία ανάμιξης σε καινοτομίες, ανάληψη υπευθυνοτήτων, νέες προκλήσεις, αναγνώριση δυνατοτήτων, μια ευκαιρία για πανηγυρική συνταξιοδότηση (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 244-247), ο ίδιος ο Διευθυντής πρέπει να διακατέχεται από ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εργασία του, διότι οι υφιστάμενοι ενστικτωδώς παρατηρούν και μιμούνται τη συμπεριφορά του ή τη χρησιμοποιούν ως δικαιολογία για τις πράξεις τους (Σαϊτής, 2007: 221). Γι' αυτό, ο Διευθυντής του σχολείου ως άμεσος προϊστάμενος των συναδέλφων εκπαιδευτικών πρέπει να τηρεί κάποιες στάσεις και να προχωρά σε ορισμένες ενέργειες για να ασκεί αποτελεσματικά τον παρωθητικό του ρόλο, (Μπάκας, 2006: 120) και να σκοπεύει στην καλλιέργεια μιας εσωτερικής ανάγκης στα άτομα για απόδοση σε ανώτερο βαθμό, για εκδήλωση συμπεριφοράς, για ανάληψη δράσης και για ικανοποίηση των αναγκών τους (Μπάκας, 2006: 118-119).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως παρακινητής στηρίζεται στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για τον σχεδιασμό και ανάθεση των εργασιών στα πλαίσια ανάληψης πρωτοβουλιών, εκπαιδευτικής αυτονομίας και υπευθυνότητας, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Ο σχεδιασμός και εκτέλεση του σχολικού έργου προϋποθέτει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των μαθητών για να αναδείξουν την ικανότητα, την

πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητά τους (Κωνσταντίνου, 2005: 328). Η ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των υφισταμένων καθώς και της προσωπικότητά τους καλλιεργείται μέσα από την ανάθεση εργασιών με ανάληψη της ευθύνης για το αποτέλεσμα τους και χωρίς την επέμβαση στον τρόπο εκτέλεσης (Σαϊτης, 2007: 221). Ο Διευθυντής πρέπει να επιτρέπει το αίσθημα της κυριότητας στους εκπαιδευτικούς για την εργασία τους, η οποία συμβάλλει αποφασιστικά στην επιτυχία, και στην ανάπτυξη ανθρωπίνων σχέσεων με σταθερότητα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 248).

Ο Διευθυντής ως παρακινητής επικοινωνεί με ποιοτική διαπροσωπική επαφή, φιλελεύθερο πνεύμα σεβασμού στην έκφραση, ενεργής ακρόασης των απόψεων και ιδεών των εκπαιδευτικών. Η ποιοτική επαφή επικοινωνίας πραγματοποιείται μέσα από ατμόσφαιρα ελεύθερης έκφρασης των ιδεών, και αξιοποίηση των πρωτότυπων ιδεών ως επιπλέον κίνητρο για ολοκλήρωση του επιλεγόμενου έργου με περισσότερο ζήλο από τους εκπαιδευτικούς (Μπάκας, 2006: 122). Εάν ένας Διευθυντής θέλει να ξέρει τις ιδέες των υπαλλήλων, οφείλει να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα που να επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των ιδεών, που μπορεί να αυξήσει την παρακίνησή τους, αφού θα έχουν μεγαλύτερο ζήλο για την περάτωση του έργου που οι ίδιοι επέλεξαν, χωρίς οι υφιστάμενοι να φοβούνται ότι μπορεί να τιμωρηθούν σε περίπτωση διαφωνίας τους (Σαϊτης, 2007: 221).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως παρακινητής απορρίπτει τεχνικές διοίκησης που βασίζονται μόνο σε διαταγές, απειλές, επιπλήξεις και εκφοβισμό και προσπαθεί με επιστημονική γνώση να ενισχύει, να ενθαρρύνει και να ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς ακόμη και όταν το αποτέλεσμα του έργου δεν έχει την αναμενόμενη επιτυχία, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Ο Διευθυντής απορρίπτει τεχνικές διοίκησης που βασίζονται μόνο σε διαταγές, απειλές, επιπλήξεις και εκφοβισμό, διότι ο φόβος αφενός εξακολουθεί να είναι ένας ισχυρός παράγοντας παρακίνησης αλλά δεν είναι και ο καλύτερος τρόπος για την παρακίνηση των ατόμων προς αποδοτική εργασία (Σαϊτης, 2007: 221). Εξάλλου, ο φόβος μακροπρόθεσμα οδηγεί σε χαμηλή ποιότητα εργασίας με εργασιακή αδιαφορία και προκαλεί εκδικητική συμπεριφορά (Μπάκας, 2006: 121). Όταν οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν στην εργασία τους, ο Διευθυντής πρέπει να το αναγνωρίζει, να εντοπίζει τα θετικά στοιχεία στην εργασία, να τα ενδυναμώνει και να δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξής τους (Κωνσταντίνου, 2005: 328), διότι η εκτίμηση των άλλων για το προσφερόμενο έργο ικανοποιεί τις ψυχολογικές ανάγκες για

αυτοσεβασμό και αυτοπεποίθηση (Πασιαρδής, 2004: 67). Εφόσον, ο επαγγελματισμός στην διοίκηση και η αποφυγή της νοοτροπίας της υπέρτατης αυθεντίας, της παντογνωσίας και του ατομικού διευθυντικού νου, προβάλλει ως μια σημερινή αναγκαιότητα (Κάντας, 2008: 128), τότε, η αλλαγή του ρόλου του Διευθυντή, από παραδοσιακό ρόλο σε σύγχρονο, διαπερνά μέσα από την παρώθηση των εκπαιδευτικών του σχολείου (Μπάκας, 2006: 118) με τον έπαινο και την ενθάρρυνση για να συμβάλει στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών, της αναγνώρισης και της εκτίμησης των συναδέλφων εκπαιδευτικών (Μπάκας, 2006: 120). Εξάλλου, οι άνθρωποι μαθαίνουν από τα λάθη τους χωρίς να συνεπάγεται υποτίμηση ενεργειών και συνέπεια τιμωριών (Μπάκας, 2006: 124).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως παρακινητής παρωθείται από το όραμα που έχει για υψηλές αξίες, στάσεις και μαθησιακά αποτελέσματα για να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς στην εκπλήρωση του υπέρτατου σκοπού της εκπαίδευσης, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών. Ο δημοκρατικός ηγέτης αντλεί τη δύναμή του από την ομάδα του, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων, τους συμβουλεύεται για τις μελλοντικές ενέργειες και τους παρωθεί να εκδηλώνουν δημιουργικές ικανότητες μέσα από αυτοδιεύθυνση (Μπάκας, 2010: 5). Εφόσον, το διδακτικό προσωπικό ενδιαφέρεται για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν (Κωνσταντίνου, 2005: 328), τότε ο Διευθυντής δίνει την ευκαιρία για συμμετοχή των εργαζομένων στη διοίκηση του οργανισμού ως μια τεχνική αναγνώρισης, η οποία ικανοποιεί την ανάγκη τους για κοινωνικούς δεσμούς, αποδοχή και το σπουδαιότερο μια αίσθηση ολοκλήρωσης (Σαΐτης, 2007: 218). Ο τελικός στόχος ενός καλού εκπαιδευτικού ηγέτη είναι να προσπαθεί να επιλύει τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός (Πασιαρδής, 2004: 68), να υποκινήσει το προσωπικό για αλλαγή της όποιας απροθυμίας και χαλαρής στάσης του (Μπάκας, 2006: 120), να εξαλείψει απόψεις όπως *«τόσο μας πληρώνουν, τόσο δουλεύουμε»* και *«ούτε γίνεσαι πλούσιος, ούτε απολύεσαι»* (Μπάκας, 2006: 124), να παρακινήσει τα άτομα προς τα εμπρός ως ανάγκη για επιτέλεση σημαντικών έργων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 245) και να αναδειχθεί η διδασκαλία ως ένα ηθικό εγχείρημα, όπου οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν και ανανεώνουν τους ηθικούς τους στόχους σε τακτά χρονικά διαστήματα (Day,

2003: 50-58)., για να εκπληρωθεί ο υπέρτατος σκοπός της εκπαίδευσης, ο οποίος είναι η ολιστική ανάπτυξη των σημερινών μαθητών, των αυριανών πολιτών.

4.3.3.9 Ο Διευθυντής ως Διαμεσολαβητής

Ο διαμεσολαβητής είναι ο ένατος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο επιμέρους ρόλος του διαμεσολαβητή αναφέρεται στην επίλυση των διαφορών, αντιθέσεων ή και συγκρούσεων με τρόπο που και οι δύο πλευρές να κερδίζουν (βλ. Μπάκας, 2010: 72; Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 320; Schermerhorn, 2004: 225; Καμπουρίδης, 2002: 187; Σαΐτης, 2007: 267). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας διαμεσολαβεί με συναισθηματική νοημοσύνη και με παρωθητικό πνεύμα, ώστε να εξαλειφθούν τα αρνητικά φαινόμενα και να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για αυτούς που διαφωνούν αλλά και για όλη τη σχολική μονάδα.

Ο Διευθυντής ως διαμεσολαβητής πρέπει να γνωρίζει πως οι αντιθέσεις ή διαφωνίες είναι μια υπαρκτή κατάσταση στις σχολικές μονάδες. Οι αντιθέσεις ορισμένες φορές μετατρέπονται σε σύγκρουση με αρνητικά αποτελέσματα για τις δύο αντιτιθέμενες πλευρές. *«Όταν δυο μέρη προσπαθούν να πιάσουν το ένα το άλλο να προχωρήσει στις δικές του θέσεις, που είναι εντελώς αντίθετες, τότε προκύπτει μια κατάσταση συγκρουσιακών σχέσεων»* (Σαΐτης, 2007: 270). Η σύγκρουση είναι μια διαδικασία όπου οι αντιλήψεις των δύο πλευρών βρίσκονται σε αντίθεση και οδηγούν σε αισθήματα δυσφορίας ή και εχθρότητας (Griffin, & Moorhead, 2007: 395).

Ο Διευθυντής πρέπει να αντιμετωπίζει τις αντιθέσεις ως μια κοινωνική διαφωνία για ένα θέμα με διαφορετική οπτική από τις αντιτιθέμενες πλευρές. Από τις συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν μερικά θετικά αποτελέσματα (Σαΐτης, 2007: 270). Μια σύγκρουση, μέτριας έντασης, μπορεί να διεγείρει τους ανθρώπους προς μεγαλύτερες προσπάθειες με εποικοδομητική δράση για την εργασία, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα (Schermerhorn, 2004: 225; Gamage, 2006: 204). Εξάλλου, η απουσία συγκρούσεων μπορεί να υποδηλώνει παραίτηση από την υπευθυνότητα, έλλειψη ενδιαφέροντος ή τεμπέλικη σκέψη (Everard, Morris, & Wilson, 2004: 99).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως διαμεσολαβητής καλείται με το διττό του ρόλο ως προϊστάμενος και ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης να διαμεσολαβήσει σε μια αντίθεση, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, αμβλύνει τις αντιθέσεις του συλλόγου διδασκόντων. Ο Διευθυντής, . Ο Διευθυντής ως μεσολαβητής οφείλει να μεσολαβεί στις διαμάχες των εκπαιδευτικών, των μαθητών

και των γονέων με ρόλο προληπτικό, συντηρητικός και πυροσβεστικό (Σαΐτης, 2007: 286). Η επιτυχημένη διεύθυνση χαρακτηρίζεται από την ικανότητα του Διευθυντή να επιλύει τις αντιπαραθέσεις και να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις συγκρούσεις (Καμπουρίδης, 2002: 188).

Ο Διευθυντής ως διαμεσολαβητής πρέπει να έχει, να εμπνέει και να συμπεριφέρεται με συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει δύο τομείς: α) τις προσωπικές ικανότητες με δύο διαστάσεις την αυτεπίγνωση και την αυτοδιαχείριση, β) τις κοινωνικές ικανότητες με δύο διαστάσεις την κοινωνική επίγνωση και τη διαχείριση σχέσεων (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002: 58-59). Ο Διευθυντής με συναισθηματική νοημοσύνη έχει αυτεπίγνωση και προσπαθεί με αυτοδιαχείριση και κοινωνική επίγνωση να διαχειριστεί τις κοινωνικές σχέσεις και να διαχειριστεί τις συγκρούσεις μέσα από την κατανόηση όλων των πλευρών και των διαφορετικών οπτικών, ώστε να βρει τη χρυσή τομή που αφήνει ικανοποιημένους τους πάντες (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002: 273-274).

Ο Διευθυντής ως διαμεσολαβητής, αφού αναγνωρίσει τη μορφή της διαφωνίας, πρέπει να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική ή τεχνική αντιμετώπισης για να επιλύσει τη διαφωνία. Η σύγκρουση μπορεί να γίνει αντιληπτή, να είναι φανερή ή να βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή (Σαΐτης, 2007: 273; Μπάκας, 2010: 74). Οι στρατηγικές ή τεχνικές επίλυσης μιας διαφωνίας είναι η αποφυγή, η εξομάλυνση, ο συμβιβασμός, η αντιπαράθεση και η συνεργασία (Daft, & Marcic, 2004: 534-535; Schermerhorn, 2004: 226-227; Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005: 346-347; Certo, & Certo, 2006: 332-333; Gamage, 2006: 208-209; Griffin, & Moorhead, 2007: 401-403; Daft, 2009: 519-520). Η τεχνική «νίκη- νίκη» ή «win - win» επιδιώκει το ιδανικό αποτέλεσμα, όπου και οι δύο πλευρές της διαφωνίας αποκομίζουν θετικά αποτελέσματα μέσα από τη συνεργατική επίλυση του θέματος της διαφωνίας, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι αμφότερα (Καμπουρίδης, 2002: 191; Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 2005: 347).

4.3.3.10 Ο Διευθυντής ως Διαμορφωτής του Σχολικού Κλίματος

Ο διαμορφωτής του σχολικού κλίματος είναι ο δέκατος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο επιμέρους ρόλος του διαμορφωτή του σχολικού κλίματος αναφέρεται στην κατάλληλη διευθυντική συμπεριφορά, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση συλλογικών γνώσεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και δυναμικών

αλληλεπιδράσεων στη σχολική μονάδα, ώστε να επικρατήσει ένα ψυχοκοινωνικό ευνοϊκό περιβάλλον που θα χαρακτηρίζει τη σχολική μονάδα και θα της δίνει μια συλλογική προσωπικότητα για την επίδειξη αποδεκτών ή ορθών συμπεριφορών, όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος ασκεί την κατάλληλη εξουσία και επιρροή, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων. Κάθε τύπος διευθυντικής συμπεριφοράς διαμορφώνει διαφορετικό τύπο σχολικού κλίματος (Lewin, 1945: 74-79). Ο Διευθυντής με την κατάλληλη διευθυντική συμπεριφορά διαμορφώνει θετικό κλίμα στο σχολείο, μια θετική ατμόσφαιρα εργασίας κρατώντας μια ισορροπία ανάμεσα στην επίσημη εξουσία και στις ανθρώπινες σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας και επιδιώκει την αρμονική σύζευξη των προσωπικών στόχων των εκπαιδευτικών και των επίσημων στόχων της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004: 171; Σαΐτης, 2008: 163; Μπάκας, 2016: 25).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος επιλέγει μια διευθυντική συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές και παιδαγωγικές αξίες και αρχές, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών. Ο Διευθυντής μπορεί να έχει την ατομική του διευθυντική συμπεριφορά που κατευθύνεται από το ατομικό του όραμα, αλλά η δημιουργία ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στηρίζεται στη συζήτηση, στη συνεργασία, στην ομαδικότητα, στην υπευθυνότητα, στην εμπιστοσύνη και στη συμμετοχικότητα όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004: 171). Η δημιουργία ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, όπου προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και διατηρείται η συνοχή των εκπαιδευτικών δεν είναι ένα τυχαίο αποτέλεσμα (Σαΐτης, 2008: 163). Το θετικό σχολικό κλίμα στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη ανάμεσα στον Διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς. Το αμοιβαίο κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού καλλιεργεί την αίσθηση της λιγότερης απειλής στις αποκλίσεις των συνηθισμένων πρακτικών, η οποία επιφέρει μια μεγαλύτερη ευελιξία σε όλες τις ανθρώπινες σχέσεις (Tannenbaum, & Schmidt, 1973: 7).

Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος στηρίζεται στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για να

διαμορφώσει ένα θετικό σχολικό κλίμα. Ένα θετικό σχολικό κλίμα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις και διατηρεί τη συνοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών ως μια συνεργαζόμενη ομάδα που εργάζεται για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων (Πασιαρδής, 2004: 171). Η αμφίδρομη επικοινωνία και η αμοιβαία συνεργασία του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς συμβάλλουν στην διαμόρφωση του θετικού σχολικού κλίματος (Σαΐτης, 2007: 186).

Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος εμπνέει, δείχνει σεβασμό σε όλους, αλλά κυρίως στους εκπαιδευτικούς, τους οποίους τους αντιμετωπίζει ως συναδέλφους. Ο Διευθυντής διαμορφώνει ένα κατάλληλο σχολικό κλίμα με το να επιδεικνύει σεβασμό στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών για να εμπνεύσει το σεβασμό, να μελετά διαφορετικές διευθυντικές συμπεριφορές για να εναρμονίζεται στη δεδομένη περίπτωση, να αντιμετωπίζει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών όπως τα δικά του, να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να φροντίζει για την εξασφάλιση των καταλληλότερων συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών στους χώρους της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008: 164). Διότι, οι εκπαιδευτικοί, είτε ως επίσημη ομάδα είτε ως μία ή πολλές ανεπίσημες ομάδες, διαμεσολαβούν στην επιτυχημένη διευθυντική συμπεριφορά (Colbert, Judge, Choi, & Wang, 2012: 670) και αφού αποτελούν τη δυναμική πλειοψηφία του Συλλόγου Διδασκόντων είτε αποδέχονται είτε απορρίπτουν έναν Διευθυντή (Hersey, 1996: 46). Το κατάλληλο σχολικό κλίμα από τη μία προωθεί τους επίσημους στόχους της σχολικής μονάδας και από την άλλη παρωθεί τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειες τους για τη διασφάλιση ποιοτικής διδασκαλίας (Πασιαρδής, 2004: 172).

Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος ενδιαφέρεται εξατομικευμένα για την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Ο Διευθυντής διαμορφώνει ένα κατάλληλο σχολικό κλίμα με το να εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του στους μαθητές, να ασχολείται εξατομικευμένα για την ομαλή συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους, να τους αντιμετωπίζει ως ιδιαίτερες και ξεχωριστές προσωπικότητες, να τους βοηθά στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους και την προσαρμογή τους στο σχολικό κοινωνικό σύνολο, να μεταδίδει το πνεύμα της συλλογικότητας, συνεργασίας και ομαδικότητας, και να αντιμετωπίζει από κοινού με του εκπαιδευτικούς τα όποια προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών με επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη και ευαισθησία για την ομαλή επίλυση με θετική εξέλιξη του μαθητή και της αποδοτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2007: 188-

189). Ο Διευθυντής σε σχολικές μονάδες με θετικό σχολικό κλίμα ενεργοποιείται προς την εφαρμογή καινοτομιών, ενθαρρύνει τη συνεχή και χρήσιμη ανατροφοδότηση στη διδακτική διαδικασία, καθιερώνει ομαδικότητα και αλληλεπίδραση μεταξύ των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών για συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για το κοινό συμφέρον, αξιοποιεί την πείρα και τις ιδέες κάθε μέλους της σχολικής μονάδας για υψηλή αποτελεσματικότητα σε ένα σταθερό και ισορροπημένο περιβάλλον, όπου πραγματοποιούνται οι κύριοι σκοποί της εκπαίδευσης, δηλαδή η διδασκαλία και η μάθηση όλων των μαθητών (Πασιαρδής, 2004: 174).

Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος αντιμετωπίζει τους γονείς ως συνεργάτες στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Ο Διευθυντής διαμορφώνει ένα κατάλληλο σχολικό κλίμα με το να προσκαλεί τους γονείς για την από κοινού επίλυση των γενικών και ειδικών θεμάτων που αφορούν τους μαθητές, να οργανώνει συναντήσεις για την συζήτηση θεμάτων αγωγής και προόδου των μαθητών, και να ευνοεί τη συμμετοχή τους στις διάφορες εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας (Σαϊτης, 2008: 166).

Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος χαρακτηρίζεται από μια υποδειγματική δημοκρατική συμπεριφορά. Ο δημοκρατικός ηγέτης αντλεί τη δύναμή του από την ομάδα του, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων, τους συμβουλεύεται για τις μελλοντικές ενέργειες, τους παρωθεί να εκδηλώνουν δημιουργικές ικανότητες μέσα από αυτοδιεύθυνση (Μπάκας, 2010: 5). Στη δημοκρατική διευθυντική συμπεριφορά οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με θετικό αντίκτυπο (Lewin, Lippitt, & White, 1939: 277-291; Μπουραντάς, 2002: 321), καθώς υπάρχει δημοκρατική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διάφορες εκπαιδευτικές εργασίες, ενισχύονται οι αυθόρμητες αλληλεπιδράσεις, το περιβάλλον είναι φιλικό χωρίς εγωκεντρικές συμπεριφορές, επικρατεί αίσθημα κυριότητας και περηφάνιας επιτευγμάτων, αίσθηση μεγαλύτερης ικανοποίησης από την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη του κοινού οράματος και στη λήψη αποφάσεων είναι έκφραση μιας δημοκρατικής διευθυντικής συμπεριφοράς (Σαϊτης, 2007: 186).

Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος πρέπει να αποφεύγει μια αυταρχική διευθυντική συμπεριφορά. Διότι, οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα αντιδρούν στην αυταρχική διευθυντική συμπεριφορά με αρνητικό αντίκτυπο (Lewin, 1945: 74-79), καθώς η αυξανόμενη τάση για κυριαρχία του Διευθυντή περιορίζει τις ατομικές

ελευθερίες των εκπαιδευτικών, οι ευκαιρίες για συνεργασία και το ενδιαφέρον για τα γεγονότα επιδεικνύεται στο ελάχιστο, υπάρχει αίσθηση υποταγής στον προϊστάμενο, αίσθηση εχθρότητας και επιθετικότητας.

Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος πρέπει επίσης να αποφεύγει την παραμέληση του διοικητικού του ρόλου, διότι τότε άξια μπορεί να χαρακτηριστεί ως «*διεκπεραιωτής της γραμματείας*». Ο Διευθυντής όταν παραμένει στον απλό ρόλο της διευκόλυνσης της εργασίας και της παροχής πληροφοριών, όταν βασίζεται στους υφιστάμενους για τον καθορισμό των προσωπικών τους στόχων, όταν χρησιμοποιεί ελάχιστα την ισχύ του και όταν ενεργεί απλά ως σημείο επαφής ανάμεσα στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως «*ελευθεριάζων*» (Μπάκας, 2010: 5). Στην ελευθεριάζουσα διευθυντική, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απογοήτευση, οι εργασιακές συνθήκες είναι ανεξέλεγκτες, τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα είναι ελάχιστα και ορισμένες φορές εμφανίζεται επιθετικότητα (Μπάκας, 2016: 45).

Ο Διευθυντής ως υποδειγματικός διαμορφωτής του σχολικού κλίματος μέσα από την παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για ενεργή συμμετοχή προσπαθεί να μετασχηματίσει τη σχολική μονάδα σε μια επαγγελματική κοινότητα πρακτικής και μάθησης. Η διευθυντική συμπεριφορά που διαμορφώνει ένα θετικό σχολικό κλίμα μάθησης και επιτευγμάτων είναι ένα υποδειγματικό πρότυπο διευθυντικής συμπεριφοράς (Πασιαρδής, 2004: 173). Ο Διευθυντής είναι αυτός που θα διαμορφώσει τις αξίες και τις πρακτικές που θα υποστηρίξουν τη δημιουργία ενός κλίματος, ενός θετικού κλίματος που θα στηρίζει τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης (Hallinger, 2005: 228).

4.3.3.11 Ο Διευθυντής ως Εφαρμοστής της Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ο εφαρμοστής της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ο ενδέκατος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο επιμέρους ρόλος του εφαρμοστή της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται στην αρμοδιότητα και στο καθήκον του Διευθυντή, ο οποίος διορίζεται προϊστάμενος της σχολικής μονάδας, αλλά ταυτόχρονα είναι και δημόσιος υπάλληλος, να τηρεί και να εφαρμόζει με ακρίβεια την εκπαιδευτική πολιτική (νόμους, υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους, υπηρεσιακές εντολές, εκπαιδευτικές καινοτομίες) και να υλοποιεί τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων που

αποτελούν μια μορφή εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. Σαϊτης, 2007: 132; Μπάκας, 2016: 25).

Ο Διευθυντής ως εφαρμοστής της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να γνωρίζει πως η εκπαιδευτική πολιτική ορίζεται ως *«το σύνολο των μέτρων, αρχών, κανόνων, διαδικασιών και προϋποθέσεων, που έχουν σχεδιασθεί από την πολιτεία σ' ένα πρόγραμμα δράσης για την πραγματοποίηση των στόχων και τα οποία είναι απαραίτητα για την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος»* (Μπάκας, 2014: 9). Ακόμη, οφείλει να γνωρίζει σε ποιο εκπαιδευτικό σύστημα εργάζεται, πως χαράζεται η εκπαιδευτική πολιτική και από ποιον, ποιες προκαθορισμένες αρμοδιότητες και καθήκοντα έχει, ποιος είναι ο ρόλος του ως Διευθυντής– εκπαιδευτικός, ώστε να εκτελέσει τα καθήκοντα σύμφωνα με τις αρμοδιότητές του με αποτελεσματικό τρόπο.

Ο Διευθυντής ως εφαρμοστής της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να γνωρίζει πως το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό, ιεραρχικό και η οργανωτική του δομή έχει τη μορφή πυραμίδας. Το σχολείο είναι ένας *«διοικητικός θεσμός και διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά»* (Κατσαρός, 2008: 19) και *«η γραφειοκρατική προσέγγιση του σχολείου υπήρξε και μάλλον παραμένει -ιδιαίτερα για την Ελλάδα- η επικρατέστερη»* (Κατσαρός, 2008: 31). Στο Ελληνικό ή *«δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους (1821) μέχρι σήμερα, η κάθε κυβέρνηση που ασκούσε την εξουσία ως έκφραση της βούλησης του λαού, εφάρμοσε ένα συγκεντρωτικό σύστημα»* (Μπάκας, 2014: 10), όπου *«το σύστημα διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης είναι συγκεντρωτικό»* (Σαϊτης, 2007: 208), όπου όλη *«η δημόσια διοίκηση είναι οργανωμένη κατά τη μορφή πυραμίδας»* (Σαϊτης, 2007: 310).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως εφαρμοστής της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να γνωρίζει πως η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται από την εκάστοτε κυβέρνηση, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, προωθεί τη λειτουργία τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, τμημάτων τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών. Ο Διευθυντής ως εφαρμοστής της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει ακόμη να γνωρίζει πως η εκπαιδευτική πολιτική περιέχει την ιδεολογική σφραγίδα της εκάστοτε κυβέρνησης. *«Οι στόχοι του σχολείου πραγματοποιούνται με διαδικασίες, οι οποίες καθορίζονται αποκλειστικά από την κεντρική διοίκηση, δηλαδή το (Υ.ΠΑΙ.Θ)»* (Σαϊτης, 2007: 103), ακόμη *«οι αξίες είναι κανόνες δεοντολογίας με αποδέκτες τόσο τον κρατικό φορέα (Υ.ΠΑΙ.Θ) που χαράσσει*

την εκπαιδευτική πολιτική όσο και τις Εκπαιδευτικές μονάδες» (Μπουρής, 2008: 47) με αποτέλεσμα να έχει χαρακτηριστικά γνωρίσματα που «εξειδικεύονται μέσα από το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί την έκφραση της πολιτικής ιδεολογίας του κυβερνώντος κάθε φορά κόμματος» (Μπάκας, 2016: 20).

Ο Διευθυντής ως εφαρμοστής της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει ακόμη να γνωρίζει πως η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι έργο του Υπουργού και των συνεργατών του, ακόμη και αν στην εκπαιδευτική κοινότητα και σε μεγάλη μερίδα πολιτών υπάρχει η άποψη πως ένα τέτοιο ζήτημα απαιτεί ευρεία συνεργασία και συναίνεση από όλους. Αν και *«επιβάλλεται η υιοθέτηση μιας συναινετικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 161; Μπάκας, 2014: 53)*, ώστε κάθε εκπαιδευτική καινοτομία να είναι αποτέλεσμα διακομματικής συνεργασίας και με ευρεία αποδοχή από όλους, *«όλες οι σημαντικές αποφάσεις για θέματα εκπαίδευσης λαμβάνονται αποκλειστικά και μόνο από τον υπουργό Παιδείας» (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 154)* και *«δεν είναι κρατική η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, δεν είναι ούτε κυβερνητική, είναι απλά μόνο Υπουργική» (Μπάκας, 2014: 10).*

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως εφαρμοστής της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να γνωρίζει πως έχει προκαθορισμένες αρμοδιότητες και καθήκοντα και ο ρόλος του είναι περισσότερο λειτουργικός, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών διοίκησης, καθώς και υλοποιεί τις αποφάσεις του συλλόγου των διδασκόντων. Η κεντρική διοίκηση *«διαμορφώνει λεπτομερειακά τον τρόπο άσκησης της εξουσίας στα κατώτερα κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας ... Έτσι, ο ρόλος της είναι καθοριστικός με την έννοια ότι ... εξαρτάται από την πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας» (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 156).* *«Τα ειδικότερα καθήκοντα των Διευθυντών ... καθορίζονται με απόφαση του υπουργού Εθνική Παιδείας και Θρησκευμάτων» (Σαϊτής, 2007: 82).*

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως εφαρμοστής της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει ακόμη να συνειδητοποιήσει πως παραμένει εκπαιδευτικός και είναι δημόσιος υπάλληλος με υποχρέωση να εκτελεί διαταγές με βάση συγκεκριμένες αρχές, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού, εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο και τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλων στα μητρώα ή δημοτολόγια. Ο εκπαιδευτικός είναι δημόσιος υπάλληλος καθώς *«από*

τη στιγμή που διορίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, επιφορτίζεται έναν ακόμη ρόλο, τον ρόλο του δημόσιου υπαλλήλου» (Κωνσταντίνου, 2015: 171). Ο δημόσιος υπάλληλος, κατά συνέπεια και ο εκπαιδευτικός υποχρεούται να υπακούει στις διαταγές των προϊσταμένων του (Γιαννάκος, & Ζήση, 2008: 37).

4.3.3.12 Ο Διευθυντής ως Γραμματέας

Ο γραμματέας είναι ο δωδέκατος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων που εντάσσεται στον τρίτο κύριο ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη. Ο επιμέρους ρόλος του γραμματέα αναφέρεται στη σύνταξη γραπτών εγγράφων, την ενημέρωση βάσεων δεδομένων, την τακτοποίηση οικονομικών εγγράφων, την σύνταξη και διακίνηση της αλληλογραφίας και διαφόρων εγγράφων. Ο γραμματέας είναι ένας διοικητικός ή εκτελεστικός βοηθός, εργάζεται σε γραφείο και συντάσσει έγγραφα και επιστολές, διακινεί και ταξινομεί την αλληλογραφία, κρατάει πρωτόκολλο, αναλαμβάνει τις τηλεφωνικές και ηλεκτρονικές επικοινωνίες του γραφείου, διαχειρίζεται βάσεις δεδομένων, καταγράφει οικονομικούς λογαριασμούς, προστατεύει τον προϊστάμενο του από άσκοπες διακοπές και ενοχλήσεις, ώστε να βοηθήσει την ομαλή λειτουργία του οργανισμού (Epil, 2019: 1; Study, 2019: 1: Targetjobs, 2019: 1).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως γραμματέας υποχρεώνεται να αναλάβει γραφειοκρατικές εργασίες ή να αναθέσει εξωδίδακτικές εργασίες στους εκπαιδευτικούς, κυρίως λόγω έλλειψης του απαραίτητου διοικητικού προσωπικού, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, τηρεί το βιβλίο πρακτικών, το πρωτόκολλο αλληλογραφίας, το ημερολόγιο σχολικής ζωής χειρόγραφα κάθε μέρα. Ο Διευθυντής με την ιδιότητα του γραμματέα διεκπεραιώνει όλη τη γραφειοκρατική εργασία ο ίδιος (Σαΐτης, 2008: 124), λόγω της έλλειψης γραμματειακής υποστήριξης (Κατσαρός, 2008: 83).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως γραμματέας οφείλει να γνωρίζει πως μπορεί η γραμματεία να είναι μια γραφειοκρατική δομή Οργάνωσης, αλλά αποτελεί βασικό υποσύστημα στο σύστημα σχολική μονάδα, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του. Το «*τμήμα γραμματείας*» είναι υποσύστημα στο σύστημα «*διεύθυνση προσωπικού*», το οποίο είναι υποσύστημα στο μεγαλύτερο σύστημα «*οργανισμός ή επιχείρηση*», που με τη σειρά του είναι και αυτό υποσύστημα στο ευρύτερο σύνολο «*οικονομικό σύστημα*» (Μπάκας, 2016: 12).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως γραμματέας ενημερώνει τις βάσεις δεδομένων της σχολικής μονάδας για να γίνεται εφικτή η αναζήτηση και ανάκτηση σχετικών πληροφοριών, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη καθώς και εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται. Οι βάσεις δεδομένων είναι μια έντυπη ή ηλεκτρονική συλλογή δεδομένων ή πληροφοριών με συγκεκριμένη Οργάνωση για να γίνεται γρήγορη αναζήτηση και ανάκτηση των δεδομένων (Britannica, 2019: 1). Τα δεδομένα στις βάσεις δεδομένων είναι συσχετιζόμενα και καταχωρούνται με βάση συγκεκριμένες κατηγορίες, όπως όνομα, επίθετο, κλπ.

Ο Διευθυντής ως γραμματέας κάνει μια απαιτητική εργασία που δεν φαίνεται, χρειάζεται να έχει γνώσεις και ικανότητές στη σύγχρονη τεχνολογία καθώς και να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της. Ο γραμματέας είναι ο αφανής ήρωας, (Acta- edu, 2019: 2), μιας εργασίας που απαιτεί γνώσεις και ικανότητές στη σύγχρονη τεχνολογία, είναι κουραστική και αγχώδης (Epi1, 2019: 1). Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης είναι πηγή άγχους και stress (Σαϊτης, 2008: 154; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 329). Για παράδειγμα, ο Διευθυντής καταχωρεί με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή τη βάση δεδομένων «*My school*», τις εργασίες της Σχολικής επιτροπής και με τη χρήση λογισμικών αλληλογραφίας λαμβάνει και στέλνει ηλεκτρονική αλληλογραφία ή «*email*».

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως γραμματέας παραμένει πολλές ώρες στο γραφείο του και ενδεχόμενα παραμελεί τους άλλους ρόλους του, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βοηθείται στο έργο της εκκαθάρισης των αποδοχών του προσωπικού του σχολείου από εκπαιδευτικό που ορίζει ο σύλλογος διδασκόντων. Ο Διευθυντής, εάν στη σχολική μονάδα υπάρχει γραμματέας του αναθέτει διοικητικές εργασίες (Σαϊτη, & Σαϊτης, 2012: 412), διαφορετικά, σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, γνωστοποιεί τις εξωδιδασκτικές εργασίες και καλεί τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν ποια (γραφειοκρατική) εργασία επιθυμούν να αναλάβουν (Σαϊτης, 2007: 341). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθούν στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (Μπάκας, 2016: 29). Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης δεν αφήνει χρονικά περιθώρια στους διευθυντές (Κατσαρός, 2008: 83) για να ασκήσουν απερίσπαστοι το επιτελικό διοικητικό έργο τους (Δαράκη, 2007: 187).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως γραμματέας πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνέπεια, υπευθυνότητα και μεθοδικότητα, ώστε τα αρχεία της σχολικής

μονάδας να διατηρούνται σε καλή κατάσταση, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου. Ο γραμματέας πρέπει να είναι άτομο υπεύθυνο, εργατικό, με συνέπεια και μεθοδικότητα στην εργασία του καθώς και να διαθέτει πνεύμα ομαδικότητας και ικανότητα καλής συνεργασίας (Epil, 2019: 1).

Ο Διευθυντής εκτός από το υποχρεωτικό διδακτικό του ωράριο, δαπανά καθημερινά πολλές ώρες σε μια βαρετή γραφική εργασία, όπως επεσήμανε σε μια άτυπη συζήτηση, η διευθύντρια της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο συγγραφέας της παρούσας έρευνας. Αnéφερε σχετικά:

«σχεδόν κάθε μέρα δαπανώ τρεις ώρες στο γραφείο για να διεκπεραιώσω μια βαρετή γραφική εργασία. Αν ήμουν σε μεγάλο σχολείο και όχι σε εξαθέσιο, θα με βοηθούσε ο υποδιευθυντής. Και πώς να αναθέσεις εργασίες στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν πλήρες ωράριο και η προετοιμασία των διδακτικών υποχρεώσεων τους επιφορτίζει αρκετές ώρες. Η γραφική εργασία είναι βαρετή, απορροφά τη μισή μου μέρα και δεν μου αφήνει χρόνο για να ασχοληθώ με άλλες πιο χρήσιμες εργασίες, όπως η συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς για θέματα που τους απασχολούν».

4.3.4 Ο Διευθυντής ως Ελεγκτής

Η αποτελεσματική διοικητική πρακτική για μια επιτυχημένη διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων ενός Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας περιέχει την ορθή εφαρμογή της διοικητικής λειτουργίας του Ελέγχου και την επιτυχημένη ανάληψη του ρόλου του Ελεγκτή. Ο Έλεγχος είναι ο τέταρτος κύριος ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ο ρόλος του Ελεγκτή αφορά την άσκηση εποπτείας με υποχρέωση λογοδοσίας (βλ. (Fayol, 1949: 107; Koontz, & O'Donnell, 1955: 545; Griffin, 2016: 436; Ζαβλανός, 1998: 362; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 184; Μπουραντάς, 2002: 205; Μπουρής, 2008: 24; Κατσαρός, 2007: 77; 2008: 86; Σαΐτης, 2005: 314; Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 302). Δηλαδή, ο Διευθυντής έχοντας την ευθύνη και οριζόμενος ως υπεύθυνος έχει την υποχρέωση της λογοδοσίας και σε περίπτωση εμφάνισης αρνητικών φαινομένων είναι υπόλογος και πρέπει να λογοδοτήσει για τα πεπραγμένα της διοίκησής του και δεν μπορεί να απολέσει ή να μεταβιβάσει τη δική του ευθύνη. Ακόμη, αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη σύνταξη των αξιολογικών εκθέσεων για όλο το προσωπικό. Στον κύριο ρόλο του Ελεγκτή ενσωματώνονται δύο επιμέρους ρόλοι, α) του επόπτη και β) του αξιολογητή.

4.3.4.1 Ο Διευθυντής ως Επόπτης

Ο επόπτης είναι ο πρώτος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων στη λειτουργία του Ελέγχου. Ο επιμέρους ρόλος του επόπτη αφορά την αρμοδιότητα της επίσημης επίβλεψης και παρακολούθησης της πορείας των εργασιών και των ημερήσιων εργασιακών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών, για τη διαπίστωση της παραμονής της πορείας εντός των προκαθορισμένων ορίων, τον εντοπισμό πιθανών παρεκκλίσεων και τη λήψη των απαραίτητων μέτρων για τη ρύθμιση και διόρθωση της παρέκκλισης με παροχή πληροφοριών και οδηγιών. Ακόμη, αφορά την επίσημη επίβλεψη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι οι υλοποιητές του εκπαιδευτικού έργου, οι τελικοί εφαρμοστές των καινοτομιών, οι άνθρωποι που πρέπει να τηρούν τους νόμους και την πειθαρχία μέσα σε συλλογικό αίσθημα ευθύνης και υπευθυνότητας. Επιπλέον, αφορά τον ίδιο τον Διευθυντή, ώστε να δείχνει την κατάλληλη διευθυντική συμπεριφορά με αυτοέλεγχο, υπευθυνότητα και με επίγνωση της ευθύνης. Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας οφείλει να ελέγχει το προσωπικό του σχολείου μέσα από ένα σύστημα συλλογής και αφομοίωσης των σχετικών πληροφοριών (Καμπουρίδης, 2002: 122; Griffin, 2016: 431). Η εποπτεία αναφέρεται στην επίβλεψη του έργου των υφισταμένων και την παροχή κατευθύνσεων (Σαϊτής, 2007: 39).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επόπτης διενεργεί την εποπτεία στη σχολική μονάδα καθώς είναι ο αντιπρόσωπος του Υπουργείου και ασκεί επίσημη επίβλεψη και παρακολούθηση, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ελέγχει την πορεία των εργασιών των εκπαιδευτικών. Ο Έλεγχος, στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι εσωτερικός, μόνιμος, διαρκής και τακτικός. Ο εσωτερικός έλεγχος διενεργείται από άτομο μέλος της Οργάνωσης (Griffin, 2016: 440). Ο διαρκής έλεγχος πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας (Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 1998: 191). Ο έλεγχος δεν ασκείται άμεσα από την κεντρική εξουσία, αλλά κατανέμεται στα αντίστοιχα όργανα σε όλο το μήκος της ιεραρχικής κλίμακας, ακολουθώντας τη γενικότερη διάρθρωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Τύπας, 1999: 173; Κατσαρός, 2007: 78). Έτσι, ο έλεγχος διενεργείται στο επίπεδο των σχολικών μονάδων από τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή (Σαϊτής, 2005: 323). Ενώ, η λήψη διορθωτικών ενεργειών και μέτρων ανήκει στην κεντρική εξουσία, η οποία ως η μόνη αρμόδια μέσα από πολύπλοκους μηχανισμούς πληροφορείται τις αποκλίσεις στην εφαρμογή των προγραμμάτων και προβαίνει στη

διόρθωση των αποκλίσεων ή τον επαναπροσδιορισμό των στόχων (Μπουρής, 2008: 88).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επόπτης παρακολουθεί την εκπλήρωση των ημερήσιων εργασιακών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών και την τήρηση του διδακτικού τους ωραρίου, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων. Ο Διευθυντής έχει την ευθύνη ελέγχου της πορείας των εργασιών και της κατεύθυνσης των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν (Κατσαρός, 2008: 88), παρακολουθούν άγρυπνα τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων και όταν χρειάζεται διορθώνουν την πορεία τους (Καμπουρίδης, 2002: 103). Ο Έλεγχος της προσέλευσης και αποχώρησης του διδακτικού προσωπικού είναι από τις ελάχιστες περιπτώσεις εφαρμογής του (Σαϊτής, 2008: 15).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επόπτης ασκεί αυτοέλεγχο, ώστε η διευθυντική του συμπεριφορά να είναι η κατάλληλη και χωρίς να αποτελεί ο ίδιος πηγή προβλημάτων, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, για το συντονισμό της σχολικής ζωής. Ο Διευθυντής, όταν ο εκπαιδευτικός έχει εμπειρία και εκπληρώνει μια γνωστή εργασία, ασκεί αραιή εποπτεία και ελάχιστη καθοδήγηση, ενώ στην έλλειψη εμπειρίας και σε καινούργια εργασία ασκεί στενή εποπτεία και συνεχή καθοδήγηση (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 180). Αν, ο Διευθυντής, σε ορισμένες περιπτώσεις, χρειαστεί να προβεί σε συστάσεις λόγω βραδείας προσέλευσης κάποιου εκπαιδευτικού ή συμπεριφοράς εκπαιδευτικού προς μαθητή, πρέπει να έχει τη μορφή εποικοδομητικής κριτικής (Σαϊτής, 2007: 349).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επόπτης αποτελεί υπόδειγμα υπευθυνότητας και εκπληρώνει τις δικές του υποχρεώσεις στο ακέραιο και με δικαιοσύνη, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Ο έλεγχος εξετάζει τους διάφορους παράγοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, μέσα διδασκαλίας, αποφάσεις) που επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2005: 323) και προσπαθεί τον συντονισμό των εργασιών, ώστε να αποφεύγονται παραλείψεις και επικαλύψεις που επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία του οργανισμού (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012: 30).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επόπτης πρέπει να έχει επίγνωση των εννοιών «ευθύνη» και «υπευθυνότητα», καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, είναι

υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό. Η ευθύνη έχει πολλαπλή σημασία, καθώς αναφέρεται στην υποχρέωση για λογοδοσία λόγω επαγγελματικής ιδιότητας και στην ανάληψη της υπαιτιότητας για τις πράξεις και τα αποτελέσματα (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019). Η υπευθυνότητα έχει μία ακόμη σημασία καθώς αναφέρεται στην εργασία με προσοχή και σοβαρότητα ή με υψηλό αίσθημα ευθύνης (Lexigram, 2019; Greek- Language, 2019). Ο Διευθυντής έχει έργο και ευθύνη τον έλεγχο των πράξεων των υφισταμένων τους και την εποπτεία όλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας (Σαϊτης, 2008: 34; Κατσαρός, 2008: 72) και παραδοσιακά η τελική ευθύνη τους επιβαρύνει (Griffin, 2016: 431). Ο Διευθυντής, ακόμη και όταν αναθέτει εργασίες στους εκπαιδευτικούς, συνεχίζει να έχει την ευθύνη, καθώς μόνο ένα μέρος της ευθύνης μεταβιβάζεται στους εκπαιδευτικούς που τους ανατέθηκε μια εργασία.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επόπτης παρακολουθεί τη λειτουργία των εκπαιδευτικών καινοτομιών που εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες, σύμφωνα με την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης, ενισχυτικής διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών. Ο Διευθυντής εποπτεύει τα πρόσθετα τμήματα και τα καινοτόμα προγράμματα (Μπάκας, 2016: 25).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επόπτης είναι υποχρεωμένος να κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια και όρια, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, είναι υπεύθυνος για την τήρησή των νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, κανονιστικών αποφάσεων, εγκυκλίων και των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων. Ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων (Σαϊτης, 2008: 34), διότι ο Έλεγχος αναφέρεται στην επίβλεψη της εφαρμογής των κανονισμών και των προγραμμάτων από την ιεραρχία (Μπουρής, 2008: 88) και της τήρησης της σχετικής νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς (Σαϊτης, 2008β: 34).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επόπτης χαρακτηρίζεται από παιδαγωγικό και δημοκρατικό πνεύμα, ώστε η παρακολούθηση και ρύθμιση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και μαθητών να διενεργείται στα πρότυπα των παιδαγωγικών και δημοκρατικών αρχών, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002,

είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, έχουν την εξουσία να Ελέγχουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους (Σαϊτης, 2005: 313) και πρέπει να παρακολουθούν με συστηματικό και παιδαγωγικό τρόπο (Σαϊτης, 2008β: 34). Ο επόπτης γνωρίζει τα γεγονότα στον οργανισμό και διαπιστώνει τη συμμόρφωση των μελών στους κανόνες (Quinn, Faerman, Thompson, McGrath, 2003: 17). Στην εκπαίδευση οι διευθυντές σχολικών μονάδων παρακολουθούν την απρόσεκτη κίνηση σε διαδρόμους, σκάλες και δρόμους, την κακή χρήση του εξοπλισμού, την επιθετική και βίαιη συμπεριφορά μεταξύ μαθητών (Κατσαρός, 2007: 137).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επόπτης καλλιεργεί το αίσθημα της υπευθυνότητας στους εκπαιδευτικούς, ώστε να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό και να εστιάζουν την προσοχή τους, όχι μόνο στις διδακτικές τους ενέργειες, αλλά και στις άλλες λειτουργίες του σχολείου, την διαπαιδαγώγηση, την κοινωνικοποίηση και την εποπτεία., καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς για την προστασία της υγείας των μαθητών και ασφάλειας των μαθητών. Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας οφείλει να παρακολουθεί και να ενημερώνεται από τους εκπαιδευτικούς για την τήρηση των μέτρων ασφαλείας και υγιεινής των μαθητών (Σαϊτη, & Σαϊτης, 2012: 330), αλλά και των εκπαιδευτικών, καθώς εμφανίζονται φαινόμενα εργασιακού άγχους και στρες με συνέπεια την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2007: 137; Παπακωνσταντίνου, & Αναστασίου, 2013: 40).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επόπτης συμπεριφέρεται ως κριτικός φίλος, καλλιεργεί το αίσθημα της συνευθύνης στους εκπαιδευτικούς, συνεργάζεται μαζί τους και τους δείχνει εμπιστοσύνη, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις. Ο Έλεγχος στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια αντίφαση (Τύπας, 1999: 173; Κατσαρός, 2008: 87). Η αντίφαση υπάρχει, διότι από τη μία ο Διευθυντής έχει την υποχρέωση να ελέγχει τους εκπαιδευτικούς και από την άλλη πρέπει να συνεργάζεται μαζί τους. Διότι, ακόμη και όταν ο Διευθυντής αναθέτει εργασίες στους εκπαιδευτικούς, συνεχίζει να έχει την ευθύνη, καθώς μόνο ένα μέρος της ευθύνης μεταβιβάζεται στους εκπαιδευτικούς που τους ανατέθηκε μια εργασία.

Άρα ο Διευθυντής πρέπει να συμπεριφέρεται ως κριτικός φίλος απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Ο κριτικός φίλος είναι ένα άτομο εμπιστοσύνης (Costa, & Kallick, 1993: 50), μπορεί να ασκεί κριτική και, ταυτόχρονα, να παραμένει φίλος στα μέλη της σχολικής μονάδας και αποτελεσματικός σύμβουλος (Θεοφιλίδης, 2014: 98).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επόπτης καλλιεργεί το συλλογικό αίσθημα της ευθύνης και της υπευθυνότητας, διότι η παρακολούθηση του σχολικού χώρου λόγω εύρους δεν μπορεί να εκπληρωθεί μόνο από ένα άτομο, αλλά μέσα από συλλογική προσπάθεια και τη συμβολή όλων, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και την αισθητική των χώρων του διδακτηρίου. Ο Διευθυντής ελέγχει τη *συλλογική προσπάθεια* για αποτελέσματα (Μπουρής, 2008: 24) και πρέπει να υιοθετεί τη συμμετοχή των εργαζομένων στον καθορισμό των προτύπων απόδοσης, στον τρόπο μέτρησης και στην αξιολόγηση της απόδοσης για να καλλιεργήσει την υπευθυνότητα στα μέλη του οργανισμού (Σαΐτης, 2005: 319).

4.3.4.2 Ο Διευθυντής ως Αξιολογητής

Ο αξιολογητής είναι ο δεύτερος επιμέρους ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων στη λειτουργία του Ελέγχου. Ο επιμέρους ρόλος του αξιολογητή αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης, καθώς και τη σύνταξη των αξιολογικών εκθέσεων για το διδακτικό και για το διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία (βλ. Ζαβλανός, 1998: 362; Σαΐτης, 2008: 15; Μπουρής, 2008: 24).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως αξιολογητής, καθώς σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης, συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και για το διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία. Όμως, ο ρόλος του Διευθυντή ως αξιολογητή καταργήθηκε με την Υπουργική απόφαση της 18-1-2019 *«Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων»*, με την οποία το Υ.ΠΑΙ.Θ. προσπαθεί να υλοποιήσει για το σχ. έτος 2019-2020 όσα προβλέπει η παράγραφος 7 του άρθρου 47 του νόμου 4547/2018 *«οι θεματικοί άξονες αναφοράς του Προγραμματισμού και της αποτίμησης, καθώς και ο τύπος των σχετικών εκθέσεων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από*

εισήγηση του Ι.Ε.Π.». Έτσι, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται να συμμετέχει στην Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου ως συνεργάτης των εκπαιδευτικών με την ιδιότητα του προέδρου του Συλλόγου Διδασκόντων και όχι ως αξιολογητής των εκπαιδευτικών.

Στο συγκεκριμένο σημείο αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της δημιουργίας ενός νέου νομικού πλαισίου για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Διότι, από τη μία το υπάρχον νομικό πλαίσιο, δηλαδή το ΦΕΚ 1340, υπάρχει από το 2002 και από την άλλη η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής μόνο από τον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας και τους λίγους συμβούλους του, έχει δημιουργήσει ένα νομικό πλαίσιο για την αξιολόγηση με ασάφειες, με αντιφάσεις και κυρίως με αποφάσεις που μένουν ανεφάρμοστες. Έτσι συνεχίζεται η μη εφαρμογή ενός πλαισίου αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών απουσιάζει για πάνω από περίπου τριάντα χρόνια (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012: 313).

Το θέμα της αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες παραμένει επίκαιρο αλλά χωρίς να υπάρχει μια κοινή λύση με συναίνεση μεταξύ του Υπουργείου και των Συλλογικών οργάνων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα Συλλογικά τους όργανα, Δ.Ο.Ε. και Ο.Λ.Μ.Ε., συνεχίζουν να εκφράζουν την αντίθεση τους για την αξιολόγηση που προσπάθησαν και προσπαθούν να εφαρμόσουν οι εκάστοτε κυβερνήσεις και την χαρακτηρίζουν για μία ακόμη φορά ως «*αξιολόγηση-χειραγώγηση*».

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών είναι δικαιολογημένες διότι, η μονοπρόσωπη διοίκηση χωρίς τη συμμετοχή των υφιστάμενων στη λήψη αποφάσεων χαρακτηρίζεται ως αυταρχική διοικητική συμπεριφορά, ακόμη και αν εκφράζεται από έναν δημοκρατικά εκλεγμένο Υπουργό. Όπως ένας Διευθυντής πρέπει να ακούει και να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών και να τους δίνει ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν, έτσι και ένας Υπουργός πρέπει να επιδεικνύει την ανάλογη δημοκρατική συμπεριφορά. Ο εκάστοτε Διευθυντής και εκάστοτε πολιτικός με την κατοχή μιας θέσης δεν μπορεί να ενεργεί και να λειτουργεί ως πρόσωπο αλλά ως αντιπρόσωπος των ατόμων που αντιπροσωπεύει, δηλαδή ο Διευθυντής να αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς και αντίστοιχα ο Υπουργός τους εκπαιδευτικούς ως πολίτες αλλά και ως επαγγελματίες με εμπειρογνωμοσύνη στο τομέα της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη και αναγκαία. Αλλά σε ένα γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό, ιεραρχικό και κατά την άποψη του συγγραφέα πολλές φορές κομματικό και αναξιοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, η εφαρμογή της αξιολόγησης φαντάζει να ακολουθεί τα στοιχεία της τυπολατρίας, του φορμαλισμού, των υποκειμενικών κριτηρίων, του ελέγχου, της τιμωρίας του διαφορετικού, της εξυπηρέτησης των ημετέρων, των κομματικών σχέσεων και της συναλλαγής. Ένα παράδειγμα μηδενισμού των επιστημονικών προσόντων, εις βάρος των υποκειμενικών απόψεων των αξιολογητών, είναι η διαδικασία επιλογής των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, όπου υπήρξαν πολλαπλές νομοθετικές ρυθμίσεις (ΦΕΚ 915/ 20 Μαΐου 2015, ΦΕΚ 78/ 30 Μαΐου 2017, ΦΕΚ 102/ 12 Ιουνίου 2018), από τις οποίες ορισμένες κρίθηκαν αντισυνταγματικές, καθώς και παρόλο που τα κριτήρια υποθετικά άλλαξαν, παρέμεινε η «*ιεραρχική δύναμη*» στους αξιολογητές που μετέχουν στην συνέντευξη των στελεχών, όπου οι αξιολογητές ορίστηκαν με βάση όχι τα επιστημονικά τους προσόντα αλλά με από «*πάνω*» ιεραρχικές αποφάσεις, με βάση την «*αρέσκεια*» στο κυβερνών κόμμα, για να επιτελέσουν την αντιπροσώπευση της κυβερνητικής ιδεολογικής εκπαιδευτικής πολιτικής και να πριμοδοτήσουν τους ημέτερους και να διατηρήσουν την υπάρχουσα κατάσταση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Συμπεράσματα

Οι λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων, οι οποίες περιέχονται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, ταυτίζονται με τις λειτουργίες της γενικής διοίκησης και χαρακτηρίζονται ως κύριες, είναι τέσσερις: ο λειτουργικός Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η Διεύθυνση-Ηγεσία και ο Έλεγχος. Οι επιμέρους λειτουργίες που εντάσσονται στις τέσσερις κύριες λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων είναι δεκαεννέα. Οι διευθυντές αντίστοιχα με τις λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων αναλαμβάνουν τέσσερις κύριους ρόλους: του λειτουργικού Προγραμματιστή, του Οργανωτή, του Διευθυντή-Ηγέτη και του Ελεγκτή. Οι επιμέρους ρόλοι που εντάσσονται στους τέσσερις κύριους ρόλους των Διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι δεκαεννέα. Πιο αναλυτικά:

Ο λειτουργικός Προγραμματισμός είναι η ανάπτυξη βραχυπρόθεσμων χρονοδιαγραμμάτων με συγκεκριμένους στόχους, σχέδια δράσης, προγράμματα, διατάξεις, συναντήσεις, συνεδριάσεις και ενέργειες που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη οργανωσιακή μονάδα, συγκεκριμενοποιώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης και παρέχοντας λεπτομέρειες για τη χρονική υλοποίηση των αποφάσεων που έχουν ληφθεί.

Ο Διευθυντής ως λειτουργικός Προγραμματιστής σχεδιάζει βραχυπρόθεσμα χρονοδιαγράμματα με συγκεκριμένους στόχους, σχέδια δράσης, προγράμματα, διατάξεις, συναντήσεις, συνεδριάσεις και ενέργειες που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα, παρέχοντας λεπτομέρειες για τη χρονική υλοποίηση των αποφάσεων που έχουν ληφθεί.

Στην κύρια λειτουργία του λειτουργικού Προγραμματισμού εντάσσονται δύο επιμέρους λειτουργίες: η κατάρτιση προγραμμάτων και ημερησίων διατάξεων και η κατάρτιση προσκλήσεων για συνεδριάσεις και συναντήσεις. Αντίστοιχα, στον κύριο ρόλο του λειτουργικού Προγραμματιστή εντάσσονται δύο επιμέρους ρόλοι: του καταρτιστή προγραμμάτων και ημερησίων διατάξεων και του καταρτιστή προσκλήσεων για συνεδριάσεις και συναντήσεις.

Η κατάρτιση προγραμμάτων και ημερησίων αναφέρεται στον σχεδιασμό προγραμμάτων, καταλόγων θεμάτων ή ενεργειών με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καταρτιστής προγραμμάτων και ημερησίων διατάξεων καταρτίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, το

πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, την ημερήσια διάταξη των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων και του σχολικού συμβουλίου.

Η κατάρτιση προσκλήσεων για συνεδριάσεις και συναντήσεις αναφέρεται στη σύνταξη ενός γραπτού καλέσματος που ορίζει τα πρόσωπα, τον τόπο, τον χρόνο και το κύριο θέμα της συνάντησης για το κάλεσμα των μελών ενός συλλογικού οργάνου σε συνάντηση.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καταρτιστής προσκλήσεων για συνεδριάσεις και συναντήσεις συντάσσει την πρόσκληση για τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου, προκαλεί συσκέψεις με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, καλεί τα μέλη του σχολικού συμβουλίου σε συνεδριάσεις και τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση.

Η Οργάνωση είναι η συστηματική και ορθολογική προετοιμασία για τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων ή τη διαίρεση του έργου σε επιμέρους εργασίες, για την ομαδοποίηση ή την τμηματοποίηση των πόρων (ανθρώπινων και υλικών), για την ανάθεση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων ή εργασιών και το εύρος ελέγχου ή ο προσδιορισμός των ορίων εξουσίας ανάμεσα στην επικοινωνία δύο ιεραρχικών θέσεων εργασίας.

Ο Διευθυντής ως Οργανωτής διαιρεί το συνολικό έργο με τον καταμερισμό των εργασιών και πόρων, ομαδοποιεί τους ανθρώπινους πόρους σε τμήματα, καθορίζει τον βαθμό αποκέντρωσης της εξουσίας αναθέτοντας καθήκοντα με ισοτιμία στην ανάληψη της ευθύνης. Ακόμη, ο Διευθυντής ως Οργανωτής οργανώνει τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και τα επιμορφωτικά, και έχει την ευθύνη οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Στην κύρια λειτουργία της Οργάνωσης εντάσσονται τρεις επιμέρους λειτουργίες: ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων και των εργασιών, η τμηματοποίηση των ανθρώπινων και των υλικών πόρων, και ο μερικός βαθμός αποκέντρωσης της εξουσίας. Αντίστοιχα, στον κύριο ρόλο του Οργανωτή ενσωματώνονται τρεις επιμέρους ρόλοι: του καταμεριστή του συνολικού έργου και των συνολικών καθηκόντων, του τμηματοποιητή των ανθρώπινων πόρων, και του διαμορφωτή του βαθμού συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης της εξουσίας.

Ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων και των εργασιών είναι η διαίρεση του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας και ο διαχωρισμός του συνόλου αρμοδιοτήτων και εργασιών σε επιμέρους υποσύνολα έργου, εργασίες, καθήκοντα και ρόλους.

Ο Διευθυντής ως καταμεριστής του συνολικού έργου και των συνολικών καθηκόντων καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες στους υποδιευθυντές και σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών.

Η τμηματοποίηση είναι η διαίρεση ενός συνόλου με ταυτόχρονη κατανομή των μονάδων του σε υποσύνολα ή ομάδες ή τμήματα με εξειδικευμένες εργασίες και δραστηριότητες, όπου διαμορφώνονται ιεραρχικές σχέσεις και επίπεδα.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως τμηματοποιητής συγκροτεί τους μαθητές σε τμήματα, στηρίζεται στις ισχύουσες διατάξεις και στις αρχές της παιδαγωγικής για κατανομή των μαθητών χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς, και συγκροτεί με πράξη του διάφορες επιτροπές από εκπαιδευτικούς για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο μερικός βαθμός αποκέντρωσης της εξουσίας είναι η ανάθεση καθηκόντων και αρμοδιοτήτων από τον Διευθυντή σε εκπαιδευτικό, όπου η μεταβίβαση εξουσίας και δικαιώματος λήψης αποφάσεων και αυτόνομων ενεργειών συνοδεύεται με την ταυτόχρονη και ισότιμη ανάληψη της ευθύνης και την διατήρηση της υπευθυνότητας από τον Διευθυντή.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως διαμορφωτής του βαθμού αποκέντρωσης της εξουσίας ορίζει έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και τους επιτηρητές των εξετάσεων, αναθέτει την κάλυψη ενός κενού από απουσία εκπαιδευτικού σε άλλον διαθέσιμο εκπαιδευτικό και την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η Διεύθυνση- Ηγεσία είναι η καθοδήγηση, η κατεύθυνση, η έμπνευση, η επιρροή, η παρακίνηση, ενεργοποίηση, και ο χειρισμός του ανθρώπινου δυναμικού, των σχέσεων και των πόρων. Η καθοδήγηση γίνεται με την έκδοση συγκεκριμένων υποδείξεων από τον Διευθυντή προς υλοποίηση από τους εκπαιδευτικούς. Η κατεύθυνση γίνεται με την παροχή των απαραίτητων οδηγιών και πληροφοριών από τον Διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς. Η έμπνευση αναφέρεται στην ικανότητα του Διευθυντή να διεγείρει διανοητικά τους εκπαιδευτικούς. Η επιρροή του Διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς επιτυγχάνεται μέσα από τη δημιουργία και τον διαμοιρασμό ιδεών. Η παρακίνηση ή παρώθηση είναι η καλλιέργεια των εσωτερικών κινήτρων και η παροχή εξωτερικών κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς. Η ενεργοποίηση αναφέρεται στην προσπάθεια αύξησης της προσπάθειας των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή για την υλοποίηση των εργασιών. Ο χειρισμός των

εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή γίνεται με την έκδοση συγκεκριμένων εντολών προς υλοποίηση συγκεκριμένων καθηκόντων.

Στην κύρια λειτουργία της Διεύθυνσης- Ηγεσίας εντάσσονται δώδεκα επιμέρους λειτουργίες: η διαχείριση, η υποδειγματική διοίκηση ή ηγεσία, η επικοινωνία, η συνεργασία, η επαγγελματική ανάπτυξη, η καθοδήγηση, ο συντονισμός, η παρακίνηση, η διαμεσολάβηση στις διαφορές, η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, και η γραμματεία. Αντίστοιχα, στον κύριο ρόλο του Διευθυντή- Ηγέτη ενσωματώνονται δώδεκα επιμέρους ρόλοι: του διαχειριστή, του υποδειγματικού προτύπου διεύθυνσης, του συνδέσμου της επικοινωνίας, του συνεργάτη, του μέντορα, του καθοδηγητή, του συντονιστή, του παρακινήτη, του διαμεσολαβητή των διαφορών, του διαμορφωτή του σχολικού κλίματος, του εφαρμοστή της εκπαιδευτικής πολιτικής και του γραμματέα.

Η διαχείριση είναι η ανάληψη της επίσημης εξουσίας από τον διορισμό στην ιεραρχική θέση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, που συνοδεύεται από τη δύναμη που πηγάζει από τη νομιμότητα της θέσης και δίνει το δικαίωμα ή τη δυνατότητα της έκδοσης εντολών με την προσμονή της υπακοής.

Ο Διευθυντής ως διαχειριστής είναι διοικητικός υπεύθυνος της σχολικής μονάδας, βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, προΐσταται των εκπαιδευτικών, προεδρεύει τις συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων, εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους, συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους γονέων και κηδεμόνων, δεν παραπέμπει κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει, εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος μαζί με τους συνυπεύθυνους εκπαιδευτικούς και παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες.

Η υποδειγματική διεύθυνση- ηγεσία είναι η άσκηση της προσωπικής δύναμης από ένα πρόσωπο που χαρακτηρίζεται ως πρότυπο επιρροής και βρίσκεται στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, το οποίο αποτελεί υπόδειγμα αναφοράς, άξιο μίμησης, αντικείμενο θαυμασμού και ταυτόχρονα ασκεί δύναμη για ψυχολογικό επηρεασμό των άλλων ατόμων.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως υποδειγματικό πρότυπο διεύθυνσης ασκεί επιρροή με τη χρήση της ιδιογραφικής του δύναμης, εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, είναι επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος της σχολικής μονάδας, οφείλει να αποτελεί παράδειγμα, έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της

σχολικής κοινότητας, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα καθώς και για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.

Η επικοινωνία είναι η ανταλλαγής μηνυμάτων, γνώσεων, ιδεών, απόψεων και πληροφοριών μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Η επικοινωνία αναπτύσσεται σε προσωπικό ή και οργανωσιακό δίκτυο, λαμβάνει επίσημη ή ανεπίσημη μορφή, πραγματοποιείται λεκτικά, μη λεκτικά, γραπτά, αξιοποιεί διάφορα φυσικά ή τεχνολογικά μέσα με άμεσο ή έμμεσο τρόπο και ρέει προς διάφορες κατευθύνσεις (ανοδικά, καθοδικά, οριζόντια).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως σύνδεσμος επικοινωνίας αναπτύσσει δίκτυα επικοινωνίας ανάμεσα στα εσωτερικά και στα εξωτερικά ακροατήρια της σχολικής μονάδας, καθώς ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης, για το έργο της σχολικής επιτροπής, καθώς και για τις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, και εισηγείται ο ίδιος την ημερήσια διάταξη στις συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων. Ακόμη, ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου, και τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους καθώς και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, των αποφάσεων και των εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση. Επιπλέον, ενημερώνει έγκαιρα και άμεσα τον Διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο του γραφείου: για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς, για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις, για τις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, τους αναφέρεται γραπτά στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, τους κοινοποιεί το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων. Επιπρόσθετα, ενημερώνει τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική

πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου και κοινοποιεί το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων στο σύλλογο γονέων, και παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Τέλος, ενημερώνει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών και τους διαβιβάζει σε περίπτωση μετάθεσής των εκπαιδευτικών.

Η συνεργασία είναι η κοινή προσπάθεια, λήψη απόφασης και εργασία μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων με αμοιβαία ανταλλαγή βοήθειας και υποστήριξης για τη συλλογική εκπλήρωση κοινών σκοπών και στόχων.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συνεργάτης συνεργάζεται με όλους (Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, στελέχη διοίκησης, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Ακόμη, συνεργάζεται με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου για την προώθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων και μεριμνά μαζί με το σύλλογο των διδασκόντων για την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας, για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων. Τέλος, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, καθώς και με τις μαθητικές κοινότητες για την Οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η παροχή βοήθειας, συμβουλών και ευκαιριών για τη σταδιακή εξέλιξη και αύξηση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως μέντορας συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του ιδίου καθώς βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του, συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα και φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

Η καθοδήγηση είναι η άσκηση της δύναμης της εξουσίας και της επιρροής μέσα από την παροχή οδηγιών, υποδείξεων, προτάσεων και συμβουλών για την υλοποίηση και ολοκλήρωση των εργασιών και των δραστηριοτήτων και την παροχή της

κατεύθυνσης με τον προσανατολισμό των ατομικών και συλλογικών ενεργειών και δράσεων για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καθοδηγητής καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, τους κατευθύνει ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν και παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Ακόμη, καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους.

Ο συντονισμός είναι η συστηματική διαδικασία σύνδεσης, εναρμόνισης και συνδυασμού των διαφορετικών ανθρώπων που είναι μέλη της σχολικής μονάδας, ώστε όλοι μαζί να εναρμονίσουν τις ενέργειες και δραστηριότητες με αλληλεπίδραση και αλληλοσυμπλήρωση και να εργάζονται με αρμονία προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως συντονιστής συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών, διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων και φροντίζει για να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας και για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Η παρακίνηση ή παρώθηση είναι η ανάπτυξη εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων μέσα από ενθάρρυνση, παρότρυνση ή προτροπή για ενέργειες, πράξεις και δραστηριότητες με ενισχυμένη διάθεση και ενδιαφέρον.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως παρακινητής παρέχει θετικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα του διδακτικού προσωπικού για να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών. Ακόμη, απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης.

Η επίλυση διαφορών είναι η διαμεσολάβηση για εύρεση των κατάλληλων τρόπων της μείωσης ή της εξάλειψης των διαφορών.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως διαμεσολαβητής καλείται με τη δύναμη της εξουσίας και της επιρροής να αμβλύνει τις αντιθέσεις του συλλόγου διδασκόντων.

Το σχολικό κλίμα είναι η συλλογική προσωπικότητα και οι συλλογικές αρχές, αξίες και κανόνες που διαμορφώνονται στη σχολική μονάδα, ως η σύνθεση των ατομικών προσωπικοτήτων και των προσωπικών αρχών, αξιών και κανόνων των μελών της για την επίδειξη μιας αποδεκτής ή ορθής ή πρόποδας ή σωστής ή ενάρετης συμπεριφοράς.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος ενεργεί με την κατάλληλη διευθυντική συμπεριφορά για να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και για να συντελέσει στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το καθήκον κάθε εκπαιδευτικού ως δημοσίου υπαλλήλου για την προσπάθεια τήρησης και υλοποίησης με ακρίβεια των νόμων, υπουργικών αποφάσεων, εγκυκλίων, υπηρεσιακών εντολών, εκπαιδευτικών καινοτομιών και αποφάσεων.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως εφαρμοστής της εκπαιδευτικής πολιτικής εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών διοίκησης, καθώς και υλοποιεί τις αποφάσεις του συλλόγου των διδασκόντων. Ακόμη, προωθεί τη λειτουργία τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, τμημάτων τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών. Τέλος, ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού, εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο και τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλωτων στα μητρώα ή δημοτολόγια

Η γραμματεία είναι η σύνταξη και διεκπεραίωση διαφόρων γραπτών εγγράφων και βιβλίων που αφορούν τη σχολική μονάδα.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως γραμματέας τηρεί το βιβλίο πρακτικών, το πρωτόκολλο αλληλογραφίας, το ημερολόγιο σχολικής ζωής χειρόγραφα κάθε μέρα, διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών, εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Ακόμη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του και βοηθείται στο έργο

της εκκαθάρισης των αποδοχών από εκπαιδευτικό που ορίζει ο σύλλογος διδασκόντων.

Ο Έλεγχος είναι η συστηματική επίβλεψη των λειτουργιών, της πορείας των εργασιών και των παρατηρήσιμων συμπεριφορών, η σύγκριση της εκάστοτε απόδοσης του οργανισμού με τα προκαθορισμένα πρότυπα απόδοσης, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων όλων των συντελεστών της Οργάνωσης, η συλλογή πληροφοριών για ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορισμό των δράσεων, ο εντοπισμός των αποκλίσεων για τη λήψη μέτρων και αποφάσεων για διόρθωση των αποκλίσεων και τροποποίηση των αρχικών σχεδίων και προγραμμάτων, για βελτίωση της μελλοντικής αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας με την επίτευξη των στόχων το οργανισμού.

Ο Διευθυντής ως Ελεγκτής έχει την ευθύνη και είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, την πορεία των εργασιών και της παρατηρήσιμης συμπεριφοράς των μελών της και λογοδοτεί για τις ενέργειες που υλοποιήθηκαν και τα πεπραγμένα της διοίκησής του, χωρίς να μπορεί να απολέσει ή να μεταβιβάσει τη δική του ευθύνη.

Στην κύρια λειτουργία του Ελέγχου εντάσσονται δύο επιμέρους λειτουργίες: η εποπτεία της σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση του προσωπικού. Αντίστοιχα, στον κύριο ρόλο του Ελεγκτή ενσωματώνονται δύο επιμέρους ρόλοι: του επόπτη και του αξιολογητή.

Η εποπτεία είναι η επίσημη επίβλεψη και παρακολούθηση της πορείας των εργασιών και των ημερήσιων εργασιακών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών, της τήρησης των νόμων και της πειθαρχίας, και της ατομικής συμπεριφοράς, για τη διαπίστωση της παραμονής της πορείας εντός των προκαθορισμένων ορίων, τον εντοπισμό πιθανών παρεκκλίσεων και τη λήψη των απαραίτητων μέτρων για τη ρύθμιση και διόρθωση της παρέκκλισης με παροχή πληροφοριών και οδηγιών.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως επόπτης ελέγχει την πορεία των εργασιών των εκπαιδευτικών και ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων. Ακόμη, έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης, ενισχυτικής διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών. Επιπλέον, είναι υπεύθυνος για την τήρησή των νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, κανονιστικών αποφάσεων, εγκυκλίων και των σχετικών με

τις εξετάσεις διατάξεων, για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, για το συντονισμό της σχολικής ζωής και για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες για την τήρηση της πειθαρχίας, σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή και τον γραμματέα του σχολείου καθώς και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις. Τέλος, είναι υπεύθυνος μαζί με τους εκπαιδευτικούς για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών και για την καθαριότητα και την αισθητική των χώρων του διδακτηρίου.

Η αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού επίτευξης ή απόκλισης των αποτελεσμάτων μιας δραστηριότητας με εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό ή διδακτικό περιεχόμενο, όπου χρησιμοποιείται έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική μεθοδολογία για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους προκαθορισμένους στόχους ή πρότυπα, για την εξακρίβωση των παραμέτρων απόκλισης και για τη λήψη των απαραίτητων μέτρων διόρθωσής τους.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως αξιολογητής είτε αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς και συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και το διοικητικό προσωπικό είτε συμμετέχει ως συνεργάτης των εκπαιδευτικών στην Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου, ενεργεί όπως προβλέπει η νομοθεσία και έχει ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Τελικά, οι κύριες και επιμέρους λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων που περιέχονται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και οι αντίστοιχοι κύριοι και επιμέρους ρόλοι των Διευθυντών που πηγάζουν από τις λειτουργίες, αναδεικνύουν μια ιδανική μορφή για την Εκπαιδευτικής διοίκηση. Εύλογα προκύπτει η απορία για το αν οι Διευθυντές στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα εφαρμόζουν τις παραπάνω λειτουργίες και εκπληρώνουν τους αντίστοιχους ρόλους.

Κατά την προσωπική εκτίμησή του συγγραφέα, οι λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων και οι ρόλοι των Διευθυντών εφαρμόζονται εν μέρει, διότι το σύστημα επιλογής τους στηρίζεται, σε ένα μεγάλο βαθμό, σε ένα γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό, ιεραρχικό και πολλές φορές κομματικό και αναξιοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένας μεγάλος βαθμός των σημερινών Διευθυντών δεν έχουν την απαραίτητη επιστημονική διοικητική γνώση, στηρίζονται στη διδακτική και

διοικητική τους εμπειρία και η προσωπικότητα και η γενική τους συγκρότηση αξιολογείται μέσα από μια συνέντευξη που δεν εκπληρώνει τα κριτήρια της αξιοπιστίας, εγκυρότητας και αντικειμενικότητας.

5.2 Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα ανέλυσε το περιεχόμενο του ΦΕΚ 1340/2002, το οποίο αναφέρεται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων. Από την ανάλυση του περιεχομένου του ισχύοντος νομικού πλαισίου και τη συζήτηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας σε παράθεση με τη σχετική βιβλιογραφία της επιστήμης της διοίκησης προκύπτουν ορισμένες διαπιστώσεις, οι οποίες διατυπώνονται παρακάτω ως προτάσεις:

- Κρίνεται απαραίτητη η αναπροσαρμογή των παρακάτω σημείων καθώς με άλλες υπουργικές αποφάσεις υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα: α) η αναφορά στους Σχολικούς Συμβούλους, οι οποίοι με σχετική νομοθεσία καταργήθηκε ο θεσμός τους και αντικαταστάθηκαν με τον θεσμό των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, και β) η αξιολόγηση και η σύνταξη εκθέσεων από τον Διευθυντή, όπου με Υπουργικές αποφάσεις ο ρόλος του Διευθυντή ως αξιολογητή καταργήθηκε και έως τώρα καλείται να συμμετέχει στην Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου ως συνεργάτης των εκπαιδευτικών με την ιδιότητα του προέδρου του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Κρίνεται αναγκαία η διενέργεια μιας ιστορικής έρευνας με σκοπό τη σύγκριση των ΦΕΚ που αναφέρονται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών, καθώς στο συγκεκριμένο σημείο της διοικητικής επιστήμης διαπιστώνεται ένα ερευνητικό κενό.
- Ακόμη, κρίνεται αναγκαία η διενέργεια μιας συγκριτικής έρευνας για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Διευθυντών μεταξύ του Ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου και άλλων Ευρωπαϊκών χωρών, καθώς και στο συγκεκριμένο σημείο της διοικητικής επιστήμης διαπιστώνεται ένα ερευνητικό κενό.
- Τέλος, κρίνεται αναγκαία η συνέχιση της παρούσας έρευνας με την εμπειρική διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών ή/ και των εκπαιδευτικών για τις λειτουργίες της διοίκησης των σχολικών μονάδων και των ρόλων των Διευθυντών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

I. Ελληνόγλωσσες

- Acta- edu** (2019). *Πιστοποιημένος Επαγγελματίας Γραμματέας*. Ανακτήθηκε στις 13 Απριλίου από <https://acta-edu.gr/certificate/pistopoiimenos-epangelmatias-grammateas/>
- Day, C. (2003).** *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Epil** (2019). *Το επάγγελμα του Γραμματέα*. Ανακτήθηκε στις 13 Απριλίου από <http://www.epil.gr/epaggelmata/nomika/grammateas.htm>
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999).** *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Μετάφ.) Κικίζας, Δ.. Πάτρα ΕΑΠ.
- French, J. R., & Raven, B. (1969).** The bases of social power. Στο D.Cardwright, & A. Zander (Eds.), *Group dynamics*, 3rd ed. New York: Harper, & Row, 259-269.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002).** *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Greek-Language** (2019). *Η Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/
- Jacobsen, D., Eggen, P., & Kauchak, D. (2011).** *ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΕΩΣ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ*. Μεταφ. Λαμπρέλλη Ρίτα, επιμέλεια Σακελλαρίου Μαρία, Κόνσολας Μάνος.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006).** Seven strong claims about successful school leadership. (Μετάφ. Νατάσα Αντρέου-Πογιατζιάν και Χρήστος Θεοφιλίδης). *National College for School Leadership*. Ανακτήθηκε από www.ncs.org.uk.
- Lexigram** (2019). *Λεξικά, Γλώσσα, Παιδεία. Η μεγαλύτερη Πύλη για την ελληνική γλώσσα*. <https://www.lexigram.gr/>
- Mertens, D. M. (2009).** *Έρευνα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και την Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασίου, Α. (2003).** *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και Ποιοτικές προσεγγίσεις*, Ιωάννινα.
- Αθανασίου, Α. (2007).** *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και Ποιοτικές προσεγγίσεις*, 2η έκδοση. Ιωάννινα.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008).** *Εκπαιδευτική Διοίκηση, & οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Αντωνίου- Κρητικού, Ι. (2007).** *Σειρά «νέα λογομάθεια» - διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Συντακτικό. Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου*.
- Βάμβουκας, Μ. (2007).** *Εισαγωγή στην Ψυχολογική Έρευνα και Μεθοδολογία*. (Η' Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης
- Βρασίδης, Χ. (2014).** *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Λευκωσία: CARDET.
- Γιαννάκος, Ι., & Ζήση, Α. (2008).** *Εκπαιδευτική Νομοθεσία για τους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.
- Γιοκαρίνης, Κ. (2000).** *Ο Σχολικός Σύμβουλος. Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δαράκη, Ε. (2007).** *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Δημητρόπουλος, Ε. (2010).** *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του διδακτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ζαβλάνος, Μ. (1998).** *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012).** *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2014).** *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015).** *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Athens: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών,. Ανακτήθηκε στις 4 Δεκεμβρίου 2017 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Καμπουρίδης, Γ. (2002).** *Οργάνωση και διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καμπουρίδης, Γ. (2010).** *Ηγεσία Εκπαιδευτικών Οργανισμών*. Πάτρα.
- Κάντας, Α. (2008).** *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα -Επαγγελματική Ικανοποίηση Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρανικόλας, Ν., Σπυρόπουλος, Η., Αγγελίδου, Δ., Βετσοπούλου, Μ., Γρηγοριάδης, Ν., Κάνδρος, Π., Καρπουζά, Δ., Μάναρης, Ε., Μουμτζάκης, Α., Τομπαΐδης, Δ., & Τσολάκης, Χ. (1990).** *Συντακτικό της Νέας Ελληνικής, Α, Β, Γ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο. Ε. Δ. Β.
- Κατσαρός, Ι. (2007).** *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. 3ο ΤΕΥΧΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2008).** *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ, ΠΙ.
- Κριεμάδης, Θ., & Θωμοπούλου, Ι. (2012).** *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005).** *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000).** *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015).** *Το Καλό Σχολείο, ο Ικανός Εκπαιδευτικός και η Κατάλληλη Αγωγή ως Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017).** *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2014).** *Το «Μείζον πρόγραμμα» επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και η μείζων εκκρεμότητα διαρκείας: Ξανά*. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/122014_meizon-programma-epimorfosis-ekpaideytikon-kai-i-meizon-ekkremita
- Μιχόπουλος, Α. (1998).** *Εκπαιδευτική Διοίκηση II*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπάκας, Θ. (2006).** *Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Παιδαγωγική – Θεωρία και πράξη, τεύχος 1 (σ: 117-125)*.
- Μπάκας, Θ. (2010).** *Οργάνωση - Διοίκηση, & Λειτουργία του Σύγχρονου Νηπιαγωγείου*. Ιωάννινα: Κεντρική Διάθεση.
- Μπάκας, Θ. (2014).** *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Ανοιχτά ακαδημαϊκά μαθήματα*. Ανακτήθηκε στις 1 Νοε 2018 από <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1320>
- Μπάκας, Θ. (2016).** *Οργάνωση, διοίκηση και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Σημειώσεις ΑΣΠΑΙΤΕ.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (2004).** *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο: Με εύχρηστη Γραμματική, με γλωσσικά σχόλια.* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπονίδης, Κ. Θ. (2004).** *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ., & Παπαλεξανδρή, Ν. (1998).** *Εισαγωγή στη Διοίκηση Επιχειρήσεων* (2η έκδ.). Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2002).** *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές.* Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005).** *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπουρής, Ι. (2008).** *Γενικές αρχές της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Υπόεργο 3: Προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Μπρούζος, Α. (2009).** *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π., & Παπαναούμ, Ζ. (2000)** (Επιμ.). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000.* Θεσσαλονίκη: Action A.E.
- Παπαϊωάννου, Α. (2003).** *Εκπαιδευτική Διοίκηση- Διαχείριση.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013).** *Αρχές Διαχείρισης Ανθρωπίνου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρωπίνου δυναμικού της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) (2000).** *Ο Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.*
- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2014).** *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Β' Έκδοση. Λευκωσία: Printco Ltd.
- Πασιαρδής, Π. (2004).** *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε. (2000).** Ο Προγραμματισμός της δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας, στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Από τη θεωρία στη πράξη πειραματικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός των δράσεων της σχολικής μονάδας.* Θεσσαλονίκη: Π.Ι., Α.Π.Θ.
- Πετρίδου, Ε. (2005).** Ο Προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση, στο Καψάλης, Α. (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 183-194). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005).** Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλη (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ρες, Γ. (2007).** Στρατηγικός – Λειτουργικός Προγραμματισμός και περιθώρια αυτονομίας της σχολικής μονάδας κατά την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αθήνα: Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Ρούσσου, Α. (2015).** *Σύνταξη Γραμματική και Μινιμαλισμός.* Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2012).** *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2005).** *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2007).** *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη.* 3η έκδ. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

- Σαϊτής, Χ. (2008).** Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ – Π.Ι.
- Σαϊτής, Χ. (2008β).** Οργάνωση, & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης. Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Σαρρή, Δ. (2009).** Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού. Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παραμύθι και τη μαριονέτα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σολομών, Ι. (1999).** Εσωτερική Αξιολόγηση, & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Αθήνα: Π.Ι.
- Τζάνη, Μ. (2005).** Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών. Αθήνα: Εθνικό, & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β., & Σταμούλη, Σ. (2007).** Βασική Γραμματική της Ελληνικής. Αθήνα: On Demand A. E.
- Τσουρούλας, Θ., Ρεξ, Γ., & Βαρσαμίδου, Α. (2007).** Στρατηγικός – Λειτουργικός Προγραμματισμός και περιθώρια αυτονομίας της σχολικής μονάδας κατά την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το παράδειγμα του 3ου Γυμνασίου Θεσσαλονίκης.
- Τύπας, Γ. (1999).** Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

II. Ξενόγλωσσες

- Adams, J. S. (1965).** Inequity in social exchange. *Advances in experimental social psychology*, 2, 267-299.
- Alderfer, C. P. (1969).** An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4 (2), 142-175.
- Amey, M. J., & Brown, D. F. (2006).** *Breaking out of the box: Interdisciplinary collaboration and faculty work*. IAP.
- Aquinas, P. G. (2007).** *Management Principles and Practice*. Bharathiar University
- Bennis, W., & Nanus, B. (1997).** *Leaders: strategies tor taking charge* (2nd ed.). New York: Harper Business.
- Berelson, B. (1952).** *Content analysis in communication research*.
- Bernard, H. R. (2017).** *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Rowman, & Littlefield.
- Bikner-Ahsbahs, A., Knipping, C., & Presmeg, N. (2015).** *Approaches to qualitative research in mathematics education*. Springer Netherlands, Imprint, Springer.
- Blau, P. M., & Scott, W. R. (1962).** *Formal organizations: A comparative approach*. Chandler Publishing Company.
- Breakwell, G. M. (Ed.). (2004).** *Doing social psychology research*. The British Psychological Society and Blackwell Publishing Ltd.
- Britannica (2019).** *Database*. Retrieved 13 April from <https://www.britannica.com/technology/database>.
- Bruce, B. (2001).** *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn, & Bacon.
- Bush, T. (1999).** Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational management, & administration*, 27(3), 239-252.
- Bush, T. (2003).** *Theories of educational leadership and management*. Sage.
- Bush, T. (2006).** Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), n2.

- Bush, T. (2007).** Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2008).** *Leadership and management development in education*. Sage.
- Bush, T. (2015).** Organisation theory in education: how does it inform school leadership?. *Journal of Organizational Theory in education*, 1(1), 35-47.
- Bush, T., & Glover, D. (2003).** *School leadership: Concepts and evidence*.
- Bush, T., & Glover, D. (2014).** School leadership models: What do we know?. *School Leadership, & Management*, 34(5), 553-571.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005).** *Leading and managing people in education*. Sage.
- Cardno, C. (2012).** *Managing effective relationships in education*. Sage.
- Carpenter, M., Bauer, T., & Erdogan, B. (2012).** *Management Principles* (v.1.0). <https://2012books.lardbucket.org>.
- Certo, S. C., & Certo, S. T. (2006).** *Modern management*. Pearson/Prentice Hall.
- Colbert, A. E., Judge, T. A., Choi, D., & Wang, G. (2012).** Assessing the trait theory of leadership using self and observer ratings of personality: The mediating role of contributions to group success. *The Leadership Quarterly*, 23(4), 670-685.
- Cooil, B., & Rust, R. T. (1994).** Reliability and expected loss_ A unifying principle. *Psychometrika*, 59(2), 203-216.
- Cooil, B., & Rust, R. T. (1995).** General estimators for the reliability of qualitative data. *Psychometrika*, 60(2), 199-220.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (1993).** Through the lens of a critical friend. *Educational leadership*, 51, 49-49.
- Daft, R. (2009).** *Management* (9th Eds). South-Western, Cengage Learning.
- Daft, R. L., & Marcic, D. (2004).** *Understanding management*. South-Western.
- Day, C., & Sachs, J. (2005).** *International handbook on the continuing professional development of teachers*. McGraw-Hill Education (UK).
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001).** Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International journal of Leadership in education*, 4(1), 39-56.
- Day, D. V., & Antonakis, J. (2012).** Leadership: Past, present, and future. *The nature of leadership*, 2, 3-25.
- Dey I. (1993).** *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. Routledge, London.
- DuBrin, A. J. (1986).** *Essentials of Management*. South-Western Publ. Co., Cincinnati.
- DuBrin, A. J. (2008).** *Essentials of management*. Cengage Learning
- DuBrin, A. J. (2012).** *Essentials of management* (9th ed.). South-Western Cengage Learning.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008).** The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Etzioni, A. (1964).** *Modern organizations*. Foundations of modern sociology series. New Jersey Prentice-Hall Inc.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004).** *Effective school management*. Sage.
- Fallon, F. (2016).** *Writing up quantitative research in the social and behavioral sciences*. Springer.
- Fayol, H. (1949).** *General and Industrial Management*. Reprinted. London: Sir Isaac Pitman, & Sons, LTD.
- Figgou, L., & Pavlopoulos, V. (2015).** *Social Psychology: Research Methods*

- Fullan, M., Langworthy, M., & Barber, M. (2014).** *A rich seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*. Online: <https://npdl.thumbtack.co.nz/wpcontent/uploads/2015/08/A-Rich-Seam>
- Gamage, D. (2006).** *Professional development for leaders and managers of self-governing schools*. Springer Science, & Business Media.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004).** Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
- Griffin, R. W. (2016).** *Fundamentals of management*. Cengage Learning.
- Griffin, R. W., & Moorhead, G. (2007).** *Fundamentals of organizational behavior: managing people and organizations* (8th ed.). Houghton Mifflin Company.
- Gronski, R., & Pigg, K. (2000).** University and community collaboration_ Experiential learning in human services. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 781-792.
- Gulick, L., & Urwick, L.F. (1937).** *Papers on the science of Administration*. New York Institute of public administration.
- Gunter*, H. (2004).** Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 25(1), 2141.
- Guo, C., & Acar, M. (2005).** Understanding collaboration among nonprofit organizations: Combining resource dependency, institutional, and network perspectives. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 34(3), 340-361.
- Hallinger, P. (2005).** Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Hammersley-Fletcher, L., & Brundrett, M. (2008).** Collaboration, collegiality and leadership from the head: The complexities of shared leadership in primary school settings. *Management in Education*, 22(2), 11-16.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007).** Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- Hersey, P. (1996).** Revisited. *Training, & Development*, 50, 43.
- Herzberg, F. (1968).** *One more time: How do you motivate employees?* Harvard Business Review.
- Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (1986).** *Effective supervision: Theory into practice*. Random House.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987).** *Educational Administration. Theory research and practice*. Educational Administration.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005).** Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Kanter, R. M. (1994).** Collaborative advantage. *Harvard business review*, 72(4), 96-108.
- Kerzner, H., & Kerzner, H. R. (2017).** *Project management: a systems approach to planning, scheduling, and controlling*. John Wiley, & Sons.
- Koontz, H., & O'Donnell, C. (1955).** *Principles of management; an analysis of managerial functions*. McGraw-Hill.
- Koontz, H., & Weihrich, H. (2010).** *Essentials of Management: An International, Innovation, and Leadership Perspective*. (8th ed.) McGraw-Hill Education.
- Kreitner, R. (1983).** *Management* (2nd ed.). Houghton Mifflin Company.
- Kreitner, R. (1992).** *Management* (5th eds). Houghton Mifflin Company.

- Krippendorff, K. (1980).** *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. London: Sage.
- Krippendorff, K. (2004a).** *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Krippendorff, K. (2011).** *Computing Krippendorff's alpha-reliability*.
- Lather, P. (1986).** Issues of validity in openly ideological research- Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Leithwood, K. (1994).** Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. (2007).** What we know about educational leadership. In *Intelligent leadership* (pp. 41-66). Springer, Dordrecht.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003).** *What we know about successful school leadership*. Nottingham. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005).** A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012).** The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008).** Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Lewin, K. (1945).** Resolving social conflicts. Harper And Row; New York.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939).** Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.
- Marshall, E. M. (1995).** *Transforming the way we work. The power of the collaborative workplace*. American Management Association.
- Maslow, H. A. (1943).** A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396
- Maslow, H. A. (1954).** *MOTIVATION and PERSONALITY*. Harper, & Row, Publishers, Inc. Reprinted from the English Edition by Harper, & Row
- Mattessich, P. W., & Monsey, B. R. (1992).** *Collaboration: what makes it work. A review of research literature on factors influencing successful collaboration*. Amherst H. Wilder Foundation, 919 Lafond, St. Paul, MN 55104.
- Mayring P. (2015)** Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures. In: Bikner-Ahsbahs A., Knipping C., Presmeg N. (eds) *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. Advances in Mathematics Education*. Springer, Dordrecht.
- Mayring, P. (2014).** *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*.
- McClelland, D. C. (1965).** Toward a theory of motive acquisition. *American psychologist*, 20(5), 321.
- McClelland, D. C., & Boyatzis, R. E. (1982).** Leadership Motive Pattern and Long-Term Success in Management. *Journal of Applied psychology*, 67, 737-743.
- McNamara, D. E. (2009).** From Fayol's Mechanistic to Today's Organic Functions of Management. *American journal of business education*, 2(1), 63-78.
- Mintzberg, H. (1989).** *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. Simon and Schuster.
- Mintzberg, H. (1997).** The manager's job: folklore and fact. In *Harvard business review: march–april 1990*.
- Mintzberg, H. (2009).** *Managing*. Berrett-Koehler Publishers.

- Peabody, R. L. (1962).** Perceptions of organizational authority: A comparative analysis. *Administrative Science Quarterly*, 463-482.
- Prasad, B. (2008).** *Content Analysis: A method in Social Science Research*. Rawat Publications.
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1995).** *Collaborative practitioners, collaborative schools*. Love Publishing Company, 1777 South Bellaire St., Denver, CO 80222.
- Quinn, J. B., Mintzberg, H., & James, R. M. (1988).** *The strategy process: concepts, contexts, and cases* (p. 33). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Quinn, R. E., Faerman, S. R., Thompson, M. P., & McGrath, M. R. (2003).** *Becoming a master manager: A competency framework* (3rd edw). New York: Wiley.
- RELIABILITY, I. I. (2001).** Interrater reliability. *Journal of Consumer Psychology*, 10(1&2), 71-73.
- Riff, D., Lacy, S., & Fico, F. (2014).** *Analyzing media messages: Using quantitative content analysis in research*. Routledge.
- Robbins, S., & Coulter, M. (2012).** *Management* (11th Eds). Pearson Education, Inc.
- Robbins, S., DeCenzo, D., & Coulter, M. (2013).** *Fundamentals of management. essential concepts and applications* (8th ed). Pearson Education, Inc.
- Rust, R. T., & Cooil, B. (1994).** Reliability measures for qualitative data_ Theory and implications. *Journal of Marketing Research*, 31(1), 1-14.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018).** Basic Dimensions of School Leadership. In *Initiation of Educators into Educational Management Secrets* (pp. 1-29). Springer, Cham.
- Schermerhorn, J. (2004).** *Core Concepts of Management*. John Wiley, & Sons, Inc.
- Schermerhorn, R. (1996).** *Management* (5th ed.). New York. John Wiley, & Sons.
- Schermerhorn, J. Jr., Hunt, J., & Osborn, R. (2005).** *Organizational Behavior* (9th Eds). John Wiley, & Sons. Inc.
- Schermerhorn, J., & Chappell, D. (2000).** *Introducing Management*. The Wiley-Wall Street Journal Series. John Wiley, & Sons, Inc.
- Shaughnessy, J. J., & Zechmeister, E. B. (1985).** *Research methods in psychology*. Alfred A. Knopf.
- Stemler, S. (2001).** An overview of content analysis. *Practical assessment, research, & evaluation*, 7(17), 137-146.
- Stogdill, R. M. (1950).** Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*, 47(1), 1.
- Study (2019).** *Professional Secretaries: Job Description, & Employment Info*. Retrieved 13 April from https://study.com/articles/Professional_Secretaries_Job_Description_and_Employment_Info_for_a_Professional_Secretary_Career.html
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1973).** *How to choose a leadership pattern* (pp. 3-12). Boston, MA. Harvard Business Review.
- Targetjobs (2019).** *Secretary: job description*. Retrieved 13 April from <https://targetjobs.co.uk/careers-advice/job-descriptions/278955-secretary-job-description>
- Thinagaran, P. (2014).** *Research Methodology*. Open University Malaysia.
- U.S.G.A.O. (2013).** *Content Analysis Principles and Practices*.
- U.S.G.A.O. (1996).** *Content analysis: a methodology for structuring and analyzing written material*. US General Accounting Office.

- Wasserberg, M. (1999).** Creating the vision and making it happen, in Tomlinson, H., Gunter, H. M., & Smith, P. (Eds.). (1999). *Living Headship: voices, values and vision*. SAGE.
- Weber, M. (1947).** Max Weber. *The Theory of Social and Economic Organization* (translated by AM Henderson and Talcott Parsons). Free press.
- Weber, M.(1978).** *Economy and Society. An outline of interpretive sociology*, Edited by Roth, G., & Wittich, G. University of California Press.
- Weber, R. P. (1990).** *Basic content analysis* (Vol. 49). Sage.
- Yukl, G. (1989).** Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (1998).** *Leadership in organizations*. Pearson Education India. 4th ed. New Jersey Prentice-Hall, Inc.
- Yukl, G., & Lepsinger, R. (2005).** Why integrating the leading and managing roles is essential for organizational effectiveness. *Organizational Dynamics*, 34(4), 361-375.

III. Νόμοι – Υπουργικές αποφάσεις

- Νόμος υπ' αριθ. 1566.** Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167 Α', 30 Σεπτεμβρίου 1985.
- Νόμος υπ' αριθ. 4452.** Οι θεματικοί άξονες αναφοράς του Προγραμματισμού και της αποτίμησης, καθώς και ο τύπος των σχετικών εκθέσεων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ι.Ε.Π. ΦΕΚ 17 Α', 15 Φεβρουαρίου 2017.
- Νόμος υπ' αριθμ. 4473.** Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης. Επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. ΦΕΚ 78 Α', 30 Μαΐου 2017.
- Νόμος υπ' αριθμ. 4547.** Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 102 Α', 12 Ιουνίου 2018.
- Προεδρικό Διάταγμα υπ αριθ. 201.** Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων. ΦΕΚ 161 Α', 13 Ιουλίου 1998.
- Προεδρικό Διάταγμα υπ αριθ. 79.** Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείων / Δημοτικών Σχολείων. ΦΕΚ 109 Α', 1 Αυγούστου 2017.
- Υπουργική απόφαση υπ. αριθ. Φ. 353.** 1/324/105657/Δ1. Καθορισμός Καθηκόντων - Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών - Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων. ΦΕΚ 1340, τ. Β', 16 Οκτωβρίου 2002.
- Υπουργική απόφαση υπ. αριθ. Φ.361.22/26/79840/Ε3.** Καθορισμός της διαδικασίας, υποβολής αιτήσεων και επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων. ΦΕΚ 915, τ. Β', 20 Μαΐου 2015.
- Απόφαση Γενικού Γραμματέα αρ. Πρωτ.: 70279/Δ1/ 3-5-2018.** «Ενέργειες Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2018-2019 – Προγραμματισμός λειτουργίας Ολοήμερου Προγράμματος».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγίες κωδικογράφησης

Η κωδικογράφηση για να έχει ορθότητα, οι κωδικογράφοι χρειάζονται ενημέρωση για να γνωρίζουν τους λειτουργικούς ορισμούς και τα κριτήρια κωδικογράφησης της παρούσας έρευνας.

Λειτουργικοί ορισμοί

Οι λειτουργικοί ορισμοί καθορίστηκαν με βάση τη διοικητική θεωρία, διαμορφώνουν τον εννοιολογικό χάρτη των κατηγοριών καθώς σημασιοδοτούν και ορίζουν με λεπτομέρεια τις κατηγορίες της παρούσας έρευνας ως εξής:

1) Ο ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.

Στην κατηγορία του Προγραμματισμού εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τον παρακάτω λειτουργικό ορισμό.

Ο Προγραμματισμός ορίζεται ως ο χρονικός καθορισμός των στόχων, των τρόπων και των συναντήσεων με την κατάρτιση προγραμμάτων, το σχεδιασμό δράσεων, τη δημιουργία χρονοδιαγραμμάτων και τον προκαθορισμό των χρονικών ενεργειών.

Ο λειτουργικός Προγραμματισμός αφορά την ανάπτυξη χρονοδιαγραμμάτων με συγκεκριμένους στόχους, σχέδια, προγράμματα, διατάξεις, συναντήσεις, συνεδριάσεις και ενέργειες που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη οργανωσιακή μονάδα, παρέχοντας λεπτομέρειες για τη χρονική υλοποίηση των αποφάσεων που έχουν ληφθεί. Ο στρατηγικός Προγραμματισμός αφορά την ανάπτυξη μακροπρόθεσμης στρατηγικής, τη λήψη σημαντικών αποφάσεων για επιλογή μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών σκοπών και την εκπόνηση μακροπρόθεσμων προγραμμάτων με μελλοντική κατεύθυνση επίτευξης.

Ακόμη, στην κατηγορία του Προγραμματισμού εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τις επεξηγήσεις των παρακάτω επιμέρους εννοιών. Ο χρονικός καθορισμός των στόχων περιλαμβάνει τον προσδιορισμό της μελλοντικής επιθυμητής θέσης και κατάστασης που επιδιώκεται μέσα από διαδικασίες, ενέργειες και μέσα που είναι αναγκαία για την επίτευξη των στόχων. Η κατάρτιση προγραμμάτων είναι η κατάρτιση ενός καταλόγου με χρονική διάταξη που περιέχει τα μέρη ενός συνόλου και διαμορφώνει ένα χρονικό πλαίσιο δραστηριοτήτων. Τα σχέδια δράσης αναφέρουν τα χρονοδιαγράμματα των βηματικών ενεργειών με λεπτομέρειες και τους τρόπους υλοποίησης των δράσεων.

Για παράδειγμα, στην κατηγορία του Προγραμματισμού εντάσσονται λέξεις όπως: Προγραμματισμός, προγραμματίζει, καθορισμός στόχων, προσδιορισμός

ενεργειών, πρόγραμμα, κατάρτιση χρονικής διάταξης, χρονική ρύθμιση συνεδριάσεων, χρονική πραγματοποίηση συναντήσεων κ.ά.

2) Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ.

Στην κατηγορία της Οργάνωσης εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τον παρακάτω λειτουργικό ορισμό.

Η Οργάνωση ορίζεται ως η συστηματική και ορθολογική προετοιμασία για τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων ή τη διαίρεση του έργου σε επιμέρους εργασίες, για την ομαδοποίηση ή την τμηματοποίηση των πόρων (ανθρώπινων και υλικών), για την ανάθεση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων ή εργασιών και το εύρος Ελέγχου ή ο προσδιορισμός των ορίων εξουσίας ανάμεσα στην επικοινωνία δύο ιεραρχικών θέσεων εργασίας.

Ακόμη, στην κατηγορία της Οργάνωσης εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τις επεξηγήσεις των παρακάτω επιμέρους εννοιών. Ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων ή εργασιών είναι ο διαχωρισμός και η διανομή τους σε επιμέρους σύνολα. Ο διαμερισμός των εργασιών ενός συνολικού έργου είναι η διανομή των εργασιών με βάση την εξειδίκευση και ο ορισμός ενός ρόλου για πραγματοποίηση που προκύπτουν από τις απαιτήσεις των θέσεων εργασίας. Η τμηματοποίηση είναι η κατανομή των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) με δημιουργία τμημάτων ή υποσυνόλων ως οργανωτικές μονάδες με εξειδικευμένες και παραπλήσιες δραστηριότητες, εργασίες, αρμοδιότητες και καθήκοντα. Η ομαδοποίηση είναι η συγκρότηση μονάδων σε σύνολο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, πραγματοποίηση εργασιών και εκπλήρωση καθηκόντων. Η ανάθεση αρμοδιοτήτων, καθηκόντων και εργασιών είναι ο ορισμός ή η επιφόρτιση ή η παροχή της ευκαιρίας για διεκπεραίωση μιας εργασίας, καθήκοντος και αρμοδιότητας, με ταυτόχρονη ανάληψη της ευθύνης για την εκπλήρωση. Το εύρος Ελέγχου είναι ο προσδιορισμός του αριθμού των υφισταμένων ή των θέσεων εργασίας που έχει στην εποπτεία του και συντονίζει ένα άτομο που κατέχει θέση διοίκησης ή ευθύνης.

Για παράδειγμα, στην κατηγορία της Οργάνωσης εντάσσονται λέξεις όπως: Οργάνωση, οργανώνει, καταμερισμός αρμοδιοτήτων, καταμερισμός εργασιών, κατανομή ανθρώπων, κατανομή εργασιών, συγκρότηση τμημάτων, συγκρότηση επιτροπών, ανάθεση αρμοδιοτήτων ή εργασιών ή καθηκόντων, ορισμός αναπληρωτή ή επιτηρητή ή εφημερεύοντα, κ.ά.

3) Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ – ΗΓΕΣΙΑ.

Στην κατηγορία της διεύθυνσης ηγεσίας εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τον παρακάτω λειτουργικό ορισμό.

Η διεύθυνση – ηγεσία ορίζεται ως η καθοδήγηση, η κατεύθυνση, η έμπνευση, η επιρροή, η παρακίνηση, η ενεργοποίηση, και ο χειρισμός του ανθρώπινου δυναμικού, των σχέσεων και των πόρων.

Ακόμη, στην κατηγορία της διεύθυνσης – ηγεσίας εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τις επεξηγήσεις των παρακάτω επιμέρους εννοιών. Η καθοδήγηση γίνεται με την έκδοση συγκεκριμένων υποδείξεων από τον Διευθυντή προς υλοποίηση από τους εκπαιδευτικούς. Η κατεύθυνση γίνεται με την παροχή των απαραίτητων οδηγιών και πληροφοριών από τον Διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς. Η έμπνευση αναφέρεται στην ικανότητα του Διευθυντή να διεγείρει διανοητικά τους εκπαιδευτικούς. Η επιρροή του Διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς επιτυγχάνεται μέσα από τη δημιουργία και τον διαμοιρασμό ιδεών. Η παρακίνηση ή παρώθηση είναι η ενθάρρυνση και η καλλιέργεια των εσωτερικών κινήτρων και η παροχή εξωτερικών κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς. Η ενεργοποίηση αναφέρεται στην προσπάθεια αύξησης της προσπάθειας των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή για την υλοποίηση των εργασιών. Ο χειρισμός των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή γίνεται με την έκδοση συγκεκριμένων εντολών προς υλοποίηση συγκεκριμένων καθηκόντων.

4) Ο ΕΛΕΓΧΟΣ.

Στην κατηγορία του Ελέγχου εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τον παρακάτω λειτουργικό ορισμό.

Ο Έλεγχος ορίζεται ως η εποπτεία με συστηματική επίβλεψη και παρακολούθηση της ομαλής λειτουργίας του οργανισμού, της πορείας των εργασιών και των παρατηρήσιμων συμπεριφορών, η σύγκριση της εκάστοτε απόδοσης του οργανισμού με τα προκαθορισμένα πρότυπα απόδοσης για ανατροφοδότηση με τη συλλογή πληροφοριών για επαναπροσδιορισμό των δράσεων, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων όλων των συντελεστών της Οργάνωσης, ο εντοπισμός των αποκλίσεων και η λήψη μέτρων και αποφάσεων για διόρθωση των αποκλίσεων και τροποποίηση των αρχικών σχεδίων και προγραμμάτων, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της Οργάνωσης και να βελτιωθούν η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητά του.

Ακόμη, στην κατηγορία του Ελέγχου εντάσσεται κάθε αναφορά που έχει το ίδιο νόημα ή σημασία με τις επεξηγήσεις των παρακάτω επιμέρους εννοιών. Η

αξιολόγηση είναι η διαδικασία εκτίμησης της σημαντικότητας μιας ιδιότητας σε σύγκριση με προκαθορισμένα πρότυπα και με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και καταγράφεται σε αξιολογικές εκθέσεις. Η επίβλεψη είναι η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς για διαπίστωση της ορθότητας και λογικότητας των προσπαθειών, των ενεργειών και των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, στην κατηγορία του Ελέγχου εντάσσονται λέξεις και προτάσεις όπως: ο Έλεγχος, ελέγχει, η αξιολόγηση, αξιολογεί, σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων, φύλαξη.

Στο συγκεκριμένο σημείο, κρίνεται σκόπιμο να διατυπωθεί ένα ερμηνευτικό σχόλιο για την κατηγορία του Ελέγχου. Επειδή, ο Έλεγχος προκύπτει ως συνακόλουθη λειτουργία που απορρέει από την ανάληψη μια θέσης εξουσίας, η οποία συνοδεύεται από την αντίστοιχη ευθύνη, τότε το άτομο που ασκεί την εξουσία έχει την ευθύνη ή είναι υπεύθυνος για την εκπλήρωση των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων της αντίστοιχης θέσης. Και ακόμη, η σημασία της ευθύνης είναι πολλαπλή, δηλαδή σημασιοδοτείται ως: α) η αρμοδιότητα ή δικαιοδοσία που πηγάζει από τον ρόλο μιας επίσημης θέσης, β) η ηθική επιταγή από επαγγελματική δέσμευση, γ) η υποχρέωση ανταπόκρισης στην ανάληψη ενεργειών με υποχρέωση λογοδοσίας για τις ενέργειες που υλοποιήθηκαν, και δ) η ανάληψη της υπαιτιότητας μια πράξης.

Για τους παραπάνω λόγους στην παρούσα εργασία, όταν υπάρχει το κατηγορούμενο «έχει την ευθύνη» ή «είναι υπεύθυνος» και η ενέργεια της πρότασης: α) μεταβαίνει στο αντικείμενο, τότε η πρόταση σημασιοδοτείται από άλλη μονάδα κωδικογράφησης, π.χ. «έχει την ευθύνη για την Οργάνωση», β) μεταβαίνει στο υποκείμενο ως ιδιότητα, τότε η πρόταση σημασιοδοτείται από το κατηγορούμενο, π.χ. «είναι διοικητικός υπεύθυνος», και γ) μεταβαίνει στο υποκείμενο ως υπαιτιότητα ή και υποχρέωση λογοδοσίας, τότε σημασιοδοτείται ως Έλεγχος, π.χ. «έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης» ή «είναι υπεύθυνος για την τήρηση της αλληλογραφίας».

5) Άλλη λειτουργία.

Στην κατηγορία της «άλλης λειτουργίας» εντάσσεται κάθε αναφορά που το νόημα ή η σημασία της δεν μπορεί να ενταχθεί στις άλλες προαναφερόμενες τέσσερις κατηγορίες.

Κριτήρια κωδικογράφησης

Τα κριτήρια κωδικογράφησης για την παρούσα έρευνα ορίζονται τα παρακάτω:

- Οι κατηγορίες είναι εκ των προτέρων κατασκευασμένες σύμφωνα με την πλειοψηφία των μελετητών της διοικητικής επιστήμης και εκπληρώνουν τους παρακάτω όρους ή προϋποθέσεις:
- ο αντιπροσωπεύουν τις θεωρίες διοίκησης, έχουν σαφήνεια και συνάφεια με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας,
- ο βοηθούν στη μονοσήμαντη κωδικοποίηση και την ομαδοποίηση των μονάδων καθώς χαρακτηρίζονται από αμοιβαίο αποκλεισμό και ανεξαρτησία στην κατηγοριοποίηση των μονάδων,
- ο θα υποδεχθούν όλα τα δεδομένα καθώς εξαντλούν όλες τις ενέργειες των Διευθυντών,
- ο εκφράζουν την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα λόγω της ομοφωνίας των μελετητών της διοικητικής επιστήμης με μηδενική πιθανότητα παρερμηνείας των εννοιών τους, και
- ο παρέχουν τη δυνατότητα για συλλογή πλούσιων πληροφοριών με πληρότητα και θα οδηγήσουν σε μια παραγωγική διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων.
- Ως κατηγορία ορίζεται ο εννοιολογικός χώρος με ρητά όρια όπου ταξινομούνται και ομαδοποιούνται οι κωδικοποιημένες μονάδες ανάλυσης που έχουν κοινό νόημα ή παρόμοια σημασία.
- Κάθε κατηγορία ορίζεται από τον λειτουργικό ορισμό της και το όνομά της εκλαμβάνεται ως η κύρια σημασία, σημαινόμενο, περιεχόμενο ή έννοιά της.
- Οι κατηγορίες που θα υποδεχθούν τα κωδικοποιημένα δεδομένα είναι πέντε, ο Προγραμματισμός, η Οργάνωση, η διεύθυνση- ηγεσία, ο Έλεγχος και η άλλη λειτουργία.
- Κάθε κατηγορία εκλαμβάνεται ως μονοσήμαντη έννοια και υποδέχεται τα κωδικοποιημένα δεδομένα με την ίδια ή παρόμοια σημασία, σημαινόμενο, περιεχόμενο ή έννοια με το όνομά της και με τις συνώνυμες λέξεις κλειδιά της κύριας έννοιά της.
- Η μονάδα καταχώρησης είναι η λέξη και η μονάδα πλαίσιό της είναι η πρόταση.
- Ως λέξη εκλαμβάνεται κάθε γλωσσικό σημείο με τη σημασιολογική του πλευρά, δηλαδή η σημασία, το σημαινόμενο, το περιεχόμενο ή η έννοιά του.
- Ως πρόταση εκλαμβάνεται κάθε ολοκληρωμένη από συντακτική άποψη διατύπωση ομάδα λέξεων, η οποία εκφράζει ολοκληρωμένο νόημα.

- Η λέξη ως μονάδα καταχώρησης ή κωδικοποίησης και η πρόταση. ως μονάδα πλαίσιο εκλαμβάνονται μονοσήμαντα, δηλαδή κωδικογραφούνται με μόνο μία σημασία, σημαίνόμενο, περιεχόμενο ή έννοια και καταχωρείται σε μόνο μία κατηγορία.
- Κάθε σύνθετη πρόταση αναλύθηκε σε απλές φράσεις ή προτάσεις και η αρίθμησή τους έγινε ξεχωριστά καθώς κάθε πρόταση εκλαμβάνεται ως ξεχωριστή μονάδα.
- Κάθε πρόταση ελλειπτική συμπληρώθηκε από τα συντακτικά στοιχεία που έλλειπαν για τη νοηματική ολοκλήρωσή της, τα οποία περιλήφθηκαν μέσα σε αγκύλες και με πλάγια στοίχιση.
- Η κωδικοποίηση στηρίζεται στον λειτουργικό ορισμό των κατηγοριών και στις λέξεις κλειδιά τους.
- Κάθε λέξη που έχει ίδια ή παρόμοια σημασία, σημαίνόμενο, περιεχόμενο ή έννοια με το όνομα μιας κατηγορίας κατηγοριοποιείται σε αυτήν.
- Κάθε λέξη που έχει διττή σημασία, σημαίνόμενο, περιεχόμενο ή έννοια εκλαμβάνεται μονοσήμαντα με συνυπολογισμό της συγκεκριμένης σημασίας, σημαίνόμενου, περιεχομένου ή έννοια της πρότασης στην οποία εμπεριέχεται.
- Κάθε πρόταση, η οποία δεν περιέχει κάποια λέξη με ίδια ή παρόμοια σημασία, σημαίνόμενο, περιεχόμενο ή έννοια με το όνομα μιας κατηγορίας, αποτελεί μονάδα πλαίσιο και κατηγοριοποιείται σύμφωνα με τη δική της ίδια ή παρόμοια σημασία, σημαίνόμενο, περιεχόμενο ή έννοια με το όνομα μιας κατηγορίας και κατηγοριοποιείται σε αυτήν.
- Κάθε μονάδα που ταξινομείται στις κατηγορίες απαριθμείται μόνο μία φορά και υπολογίζεται αθροιστικά α) στη γενική συνολική ποσότητα, β) στη συνολική ποσότητα της κατηγορίας της, και γ) στο σύνολο της συχνότητάς εμφάνισής της.

Εργαλείο κωδικογράφησης

Οδηγίες: α) να διαβάσετε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις, β) να διακρίνετε σε ποια λειτουργία της διοίκησης εντάσσεται η κάθε πρόταση, και γ) να κατηγοριοποιήσετε κυκλώνοντας ή διαγράφοντας ανάλογα με: το «Π» για τον Προγραμματισμό, το «Ο» για την Οργάνωση, το «Δ» για τη Διεύθυνση- Ηγεσία, το «Ε» για τον Έλεγχο, και το «Α» για άλλη λειτουργία.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ή ο προϊστάμενος σχολείου

1	βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
2	είναι διοικητικός [υπεύθυνος στο χώρο αυτό] αλλά και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
3	[είναι] επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
4	καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους [για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
5	[καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε] να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους [στόχους] για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
6	καθοδηγεί [τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
7	βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
8	και [βοηθεί] ιδιαίτερα τους νεότερους [εκπαιδευτικούς στο έργο τους].	Π	Ο	Δ	Ε	Α
9	αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού [χαρακτήρα] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
10	[αναλαμβάνει πρωτοβουλίες] παιδαγωγικού χαρακτήρα και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
11	οφείλει να αποτελεί παράδειγμα .	Π	Ο	Δ	Ε	Α
12	φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
13	[φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα] παιδαγωγικά και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
14	[φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα] επιστημονικά.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
15	προϊσταται των εκπαιδευτικών και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
16	συντονίζει το έργο [των εκπαιδευτικών] τους.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
17	συνεργάζεται μαζί τους [εκπαιδευτικούς] ισότιμα και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
18	[συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς] με πνεύμα αλληλεγγύης.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
19	διατηρεί [τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
20	ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
21	αμβλύνει τις αντιθέσεις [του συλλόγου διδασκόντων],	Π	Ο	Δ	Ε	Α
22	ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών,	Π	Ο	Δ	Ε	Α

23	εμπνέει [τους εκπαιδευτικούς] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
24	παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς [στους εκπαιδευτικούς].	Π	Ο	Δ	Ε	Α
25	ελέγχει την πορεία των εργασιών [των εκπαιδευτικών] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
26	κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
27	τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
28	συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους [για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων],	Π	Ο	Δ	Ε	Α
29	[συνεργάζεται με] τα στελέχη της διοίκησης [για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων],	Π	Ο	Δ	Ε	Α
30	[συνεργάζεται με] τους εκπαιδευτικούς [για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων], καθώς και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
31	[συνεργάζεται με] τους μαθητές [για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων], και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
32	[συνεργάζεται με] τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
33	ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
34	εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
35	παραμένει στο σχολείο όλες τις εργασίμες ώρες και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
36	είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
37	[είναι υπεύθυνος για] το συντονισμό της σχολικής ζωής.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
38	εφαρμόζει τους νόμους,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
39	[εφαρμόζει] τα προεδρικά διατάγματα,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
40	[εφαρμόζει] τις κανονιστικές αποφάσεις,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
41	[εφαρμόζει] τις εγκυκλίους και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
42	[εφαρμόζει] τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών διοίκησης,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
43	είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους [των νόμων]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
44	[είναι υπεύθυνος για την τήρησή] [των προεδρικών διαταγμάτων]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
45	[είναι υπεύθυνος για την τήρησή] [των κανονιστικές αποφάσεων]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
46	[είναι υπεύθυνος για την τήρησή] [των εγκυκλίων] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
47	υλοποιεί τις αποφάσεις του συλλόγου των διδασκόντων.	Π	Ο	Δ	Ε	Α

48	προωθεί τη λειτουργία τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, το Διευθυντή εκπαίδευσης ή προϊστάμενο γραφείου και τους σχολικούς συμβούλους,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
49	[προωθεί τη λειτουργία τμημάτων] ενισχυτικής διδασκαλίας,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
50	[προωθεί τη λειτουργία τμημάτων] τάξεων υποδοχής,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
51	[προωθεί τη λειτουργία τμημάτων] φροντιστηριακών τμημάτων,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
52	[προωθεί τη λειτουργία τμημάτων] τμημάτων διευρυμένου ωραρίου,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
53	[προωθεί τη λειτουργία τμημάτων] ολοήμερου σχολείου και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
54	[προωθεί τη λειτουργία τμημάτων] των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
55	έχει την ευθύνη για την Οργάνωση [τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
56	[έχει την ευθύνη για την Οργάνωση των τμημάτων] [ενισχυτικής διδασκαλίας]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
57	[έχει την ευθύνη για την Οργάνωση των] [τάξεων υποδοχής]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
58	[έχει την ευθύνη για την Οργάνωση των] [φροντιστηριακών τμημάτων]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
59	[έχει την ευθύνη για την Οργάνωση των] [τμημάτων διευρυμένου ωραρίου]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
60	[έχει την ευθύνη για την Οργάνωση του] [ολοήμερου σχολείου]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
61	[έχει την ευθύνη για την Οργάνωση] [των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
62	[έχει την ευθύνη] για τη λειτουργία [των τμημάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
63	[έχει την ευθύνη για τη λειτουργία] [της ενισχυτικής διδασκαλίας]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
64	[έχει την ευθύνη για τη λειτουργία] [των τάξεων υποδοχής]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
65	[έχει την ευθύνη για τη λειτουργία] [των φροντιστηριακών τμημάτων]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
66	[έχει την ευθύνη για τη λειτουργία] [των τμημάτων διευρυμένου ωραρίου]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
67	[έχει την ευθύνη για τη λειτουργία] [του ολοήμερου σχολείου]	Π	Ο	Δ	Ε	Α
68	[έχει την ευθύνη για τη λειτουργία] [των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών] αυτών.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
69	συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
70	[συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές] για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
71	[συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για] την έκδοση των αποτελεσμάτων και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
72	[συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για] όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.	Π	Ο	Δ	Ε	Α

73	συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό [προσωπικό] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
74	[συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το] διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
75	ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό [για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου].	Π	Ο	Δ	Ε	Α
76	[ενημερώνει] τους γονείς [για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
77	[ενημερώνει] τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
78	στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενημερώνει [τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
79	[στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση] φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
80	[στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση] σε περίπτωση μετάθεσης [των εκπαιδευτικών], τους [τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών] διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
81	στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του και βοηθείται στο έργο του αυτό από εκπαιδευτικό που ορίζει ο σύλλογος διδασκόντων.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
82	έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
83	[έχει την παιδαγωγική ευθύνη] για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
84	ενημερώνει τους νεοδιόριστους [σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις].	Π	Ο	Δ	Ε	Α
85	[ενημερώνει] τους αναπληρωτές [σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
86	[ενημερώνει] τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
87	τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων [σχετικών με την εκπαίδευση].	Π	Ο	Δ	Ε	Α
88	[τους χορηγεί αντίγραφα των] αποφάσεων και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
89	[τους χορηγεί αντίγραφα των] εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
90	ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του, στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός υποδιευθυντές, και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
91	καταμερίζει τις αρμοδιότητες [στους υποδιευθυντές] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
92	[καταμερίζει] τις εργασίες σ' αυτούς [στους υποδιευθυντές].	Π	Ο	Δ	Ε	Α
93	είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
94	[είναι υπεύθυνος] [για την τήρηση] των πάσης φύσεως βιβλίων [που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α

95	<i>είναι υπεύθυνος</i>] [<i>για την τήρηση των πάσης φύσεως</i>] εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
96	φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
97	προσκαλεί τα μέλη του συλλόγου στις συνεδριάσεις,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
98	στις οποίες και προεδρεύει [<i>συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων</i>].	Π	Ο	Δ	Ε	Α
99	καταρτίζει την ημερήσια διάταξη [<i>των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων</i>] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
100	εισηγείται [<i>την ημερήσια διάταξη στις συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων</i>] ο ίδιος ή	Π	Ο	Δ	Ε	Α
101	αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό [<i>στις συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων</i>].	Π	Ο	Δ	Ε	Α
102	σε συνεδρίαση του συλλόγου των διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
103	αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
104	σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
105	ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
106	μεριμνά μαζί με το σύλλογο των διδασκόντων για τη συντήρηση [<i>των σχολικών εγκαταστάσεων</i>] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
107	[<i>μεριμνά</i> μαζί με το σύλλογο των διδασκόντων για τη] λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
108	[<i>μεριμνά</i> μαζί με το σύλλογο των διδασκόντων για] την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
109	είναι υπεύθυνος , μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα [<i>των χώρων του διδακτηρίου</i>] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
110	[<i>είναι υπεύθυνος</i> , μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την] αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
111	[<i>είναι υπεύθυνος</i> , μαζί με τους εκπαιδευτικούς] για την προστασία της υγείας [<i>των μαθητών</i>] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
112	[<i>είναι υπεύθυνος</i> , μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την προστασία της] ασφάλειας των μαθητών.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
113	ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία [<i>που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης</i>],	Π	Ο	Δ	Ε	Α
114	[<i>ενημερώνει</i> το σύλλογο των διδασκόντων για] τις εγκυκλίους [<i>που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης</i>], και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
115	[<i>ενημερώνει</i> το σύλλογο των διδασκόντων για] τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
116	συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
117	[<i>συμβάλλει</i> στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς] των μαθητών και	Π	Ο	Δ	Ε	Α

118	είναι υπεύθυνος , σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
119	φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή	Π	Ο	Δ	Ε	Α
120	[φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών] αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
121	είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
122	σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
123	το οποίο [πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων] κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
124	[κοινοποιεί το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων σ]τον οικείο Διευθυντή ή προϊστάμενο γραφείου εκπαίδευσης.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
125	συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
126	ορίζει τους επιτηρητές [των εξετάσεων] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
127	είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
128	παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
129	απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
130	ενημερώνει σχετικά το σύλλογο των διδασκόντων στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ,	Π	Ο	Δ	Ε	Α
131	[ενημερώνει] το διοικητικό του προϊστάμενο [στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
132	[ενημερώνει] τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο [στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα].	Π	Ο	Δ	Ε	Α
133	αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο του γραφείου [στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα], εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
134	ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
135	[ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού] από τις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων και	Π	Ο	Δ	Ε	Α

136	ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις [για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού], όταν συντρέχει λόγος.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
137	είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
138	ενημερώνει άμεσα τον προϊστάμενο γραφείου ή το Διευθυντή εκπαίδευσης σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή [κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς] σε συνεργασία με το σύλλογο των διδασκόντων και τους	Π	Ο	Δ	Ε	Α
139	σχολικούς συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
140	συμμετέχει σ' αυτά [τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό].	Π	Ο	Δ	Ε	Α
141	ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους [τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό].	Π	Ο	Δ	Ε	Α
142	συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους [για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα] ή	Π	Ο	Δ	Ε	Α
143	[συνεργάζεται με] το Διευθυντή εκπαίδευσης [για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα] ή	Π	Ο	Δ	Ε	Α
144	[συνεργάζεται με] τον προϊστάμενο γραφείου [για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα] ή	Π	Ο	Δ	Ε	Α
145	προκαλεί συσκέψεις με αυτούς [σχολικούς συμβούλους, Διευθυντή εκπαίδευσης] για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
146	αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, σε συνεργασία με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
147	ενημερώνει τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο [για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
148	[ενημερώνει] το Διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
149	ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο του γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
150	συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
151	κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
152	εκδίδει [τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α

153	υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
154	συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την Οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
155	εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
156	συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
157	διενεργεί [τις <i>εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη</i>] και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
158	ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
159	εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλωτων στα μητρώα ή δημοτολόγια.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
160	εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
161	έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
162	καλεί τα μέλη του σχολικού συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
163	καταρτίζει την ημερήσια διάταξη [<i>συνεδριάσεις του σχολικού</i> <i>συμβουλίου</i>], ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο σχολικό συμβούλιο.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
164	καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
165	συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους [<i>γονέων και κηδεμόνων</i>], όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.	Π	Ο	Δ	Ε	Α
166	παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και	Π	Ο	Δ	Ε	Α
167	δεν τον παραπέμπει [<i>κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον</i>] σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.	Π	Ο	Δ	Ε	Α