

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Αυτοαντίληψη των διευθυντών και αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους. Συγκριτική θεώρηση μέσα από διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Γεωργία Κεραμίδα

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Αγγελική Λαζαρίδου

ΒΟΛΟΣ 2011

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Γεωργία Κεραμίδα γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Αυτοαντίληψη των διευθυντών και αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους. Συγκριτική θεώρηση μέσα από διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας»** είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	4
Περίληψη.....	5
Abstract	6
ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
Επισκόπηση ερευνών	13
Σημαντικότητα του Θέματος	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	20
1.1. Σχολική αποτελεσματικότητα.....	20
1.2. Τρόποι θεώρησης της αποτελεσματικότητας	22
1.3. Έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων	24
1.3.1. Η πρώτη φάση ερευνών	24
1.3.2. Η δεύτερη φάση ερευνών.....	27
1.3.3. Η τρίτη φάση ερευνών	29
1.3.4. Η τέταρτη φάση ερευνών.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ	32
2.1. Αποσαφήνιση των εννοιών διεύθυνσης - διοίκησης - ηγεσίας.....	32
2.1.1. Η έννοια της Ηγεσίας (Leadership)	32
2.1.2. Η έννοια του Ηγέτη (Leader)	34
2.1.3. Εκπαιδευτική Ηγεσία (Educational Leadership).....	34
2.1.4. Εκπαιδευτικός Ηγέτης - Διευθυντής σχολείου.....	35
2.2. Αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου.....	36
2.3. Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	42
3.1. Η Έννοια της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση	42
3.2. Είδη Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	43
3.3. Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	50
3.4. Αναγκαιότητα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	51
3.5. Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στην Ελλάδα.....	52
3.6. Η Αξιολόγηση του διευθυντή	54
3.6.1 Προτάσεις για την αξιολόγηση του διευθυντή.....	57
ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	60
1. Μεθοδολογία έρευνας	60
2. Ερευνητικά εργαλεία.....	60
2.1. Ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία.....	61
2.1.1. Ερωτηματολόγιο.....	61
2.2. Ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία.....	62
2.2.1. Συνέντευξη	62
2.2.2. Παρατήρηση.....	63

3. Δείγμα.....	63
4. Συλλογή δεδομένων	64
5. Ανάλυση δεδομένων.....	65
6. Αποτελέσματα.....	66
6.1. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων 1ου Γενικού Λυκείου	66
6.2. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων 2 ^{ου} Γενικού Λυκείου.....	82
6.3. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων Γυμνασίου.....	99
7. Συζήτηση γενικών αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα	116
8. Προτάσεις	126
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	128
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	149

*Στη μνήμη του πατέρα μου,
Αθανασίου Κεραμίδα*

Πρόλογος

Οι διευθυντές μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη υψηλής ποιότητας στα σχολεία. Εδώ και δεκαετίες οι διευθυντές έχουν αναγνωριστεί ως βασικοί συντελεστές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων (Darling - Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007· EdSource, 2008· DeVita et al., 2007· Marzano, et al., 2005· Leithwood, et al., 2004· Lesotte, 1992, 1991). Στην εργασία αυτή ο διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σκιαγραφείται εμπειρικά μέσα από τις αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων για το στυλ ηγεσίας του/της, με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισης - απόκλισης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης του/της διευθυντή/ριας.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη:

Το πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος. Στην εισαγωγή περιγράφεται το ερευνητικό πρόβλημα, ο σκοπός της εργασίας και η αναγκαιότητα της έρευνας, ενώ στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία, τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ηγέτη και την αξιολόγηση.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την ερευνητική προσέγγιση του θέματος και σε αυτό παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία, το δείγμα, ο τρόπος, συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τρία σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια αυτής της διπλωματικής εργασίας, τη Λέκτορα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Δρ. Αγγελική Λαζαρίδου, την Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Δρ. Όλγα-Γιασεμή Σαραφίδου και τον Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, Δρ. Πέτρο Πασιαρδή, για τις εποικοδομητικές τους συμβουλές και την καθοριστική συμβολή τους στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

Θερμά ευχαριστώ τέλος, την οικογένειά μου και κυρίως τη μητέρα μου Βασιλική Κεραμίδα για τη συνεχή ενθάρρυνση και συμπαράστασή της καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περίληψη

Οι διάφορες έρευνες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου (Day et al., 2001· Brookover et al., 1979· Duignan, 1986· Edmonds, 1979· Fuller, 1987· Hallinger & Heck, 1999· Levine & Lezotte, 1989· Reynolds & Cuttance, 1992· Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Ο διευθυντής ως βασικός συντελεστής στην αποτελεσματικότητα του σχολείου διερευνάται εμπειρικά στην εργασία αυτή.

Η συγκεκριμένη έρευνα που στηρίζεται σε τρεις μελέτες περίπτωσης (case studies), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε ελληνικά δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναλήφθηκε με κύριο σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους/τις διευθυντές/ριες τους και το στυλ ηγεσίας τους. Η ερευνητική μας υπόθεση ήταν ότι η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη εξαρτάται (σε μεγάλο βαθμό) από τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι βλέπουν τον διευθυντή τους ως ηγέτη.

Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν ένα ερωτηματολόγιο (το οποίο δανειστήκαμε από Pashiaridis, 1999 και προσαρμόσαμε στην ελληνική πραγματικότητα) που περιλάμβανε 53 δηλώσεις που αφορούν στις κύριες πτυχές της σχολικής ηγεσίας ομαδοποιημένες στις ακόλουθες 9 περιοχές: σχολικό κλίμα, ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου, ανάπτυξη προγραμμάτων, διεύθυνση προσωπικού, διοίκηση και οικονομική διαχείριση, μεταχείριση μαθητών, επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση, σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα και προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια και έγινε η στατιστική τους επεξεργασία, ξεκίνησε η ημι-δομημένη συνέντευξη με τον/την διευθυντή/ρια. Οι περιοχές που συζητήθηκαν ήταν ανάλογες με εκείνες του ερωτηματολογίου με σκοπό να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις και να βγουν κάποια συμπεράσματα για τις πιθανές συγκλίσεις ή αποκλίσεις μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης του/της διευθυντή/ριας. Τα αποτελέσματα είναι βασισμένα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο και στη συνέντευξη με τον/την διευθυντή/ρια.

Από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα φαίνεται ότι υπάρχουν περιοχές στις οποίες διαπιστώθηκε σύγκλιση και κάποιες στις οποίες διαπιστώθηκε απόκλιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης του/της διευθυντή/ριας. Οι

διευθυντές των σχολείων που μελετήσαμε επιδεικνύουν ένα συναινετικό στυλ ηγεσίας (consensual management) και υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο συλλογικότητας στη διαχείριση των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά μια θετική στάση απέναντι στους διευθυντές/ριες τους, αλλά υπάρχουν κάποιες περιοχές στις οποίες χρειάζεται να βελτιωθούν όπως: επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση, διεύθυνση προσωπικού και σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα.

Επιπλέον η γραφειοκρατική και ιδιαίτερα συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποδεικνύεται ατελέσφορη και πρέπει να εγκαταλειφθεί. Επίσης οι διευθυντές πρέπει να εκπαιδευθούν σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και να τους δοθούν κίνητρα για αυτο-βελτίωση.

Αυτή του είδους η έρευνα, μέχρι τώρα, χαρακτηρίζεται από τη σπανιότητά της στο ελλαδικό χώρο και ρίχνει φως στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας όσον αφορά στο διευθυντή/ρια τους και στο στυλ ηγεσίας του.

Abstract

The various studies converge in finding that the quality of leadership of the principal is one of the most important factors for the effectiveness of a school (Day et al., 2001· Brookover et al., 1979· Duignan, 1986· Edmonds, 1979· Fuller, 1987· Hallinger & Heck, 1999· Levine & Lezotte, 1989· Reynolds & Cuttance, 1992· Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). The principal as a key factor in the effectiveness of the school investigated empirically in this study.

This research based on the case study methodology and carried out in three Greek public secondary schools was undertaken with the main purpose of investigating the perceptions of secondary school teachers regarding their principals and their leadership styles. The assumption of this project was that the effectiveness of a leader is (to a great extent) depended on how others view him/her as a leader. As far as the research methodology is concerned, teachers received a questionnaire (borrowed by Pashiardis, 1999 and adjusted to the Greek educational context) which included 53 items, grouped under the following nine areas: school climate, school leadership and management, curriculum development, personnel management, administration and fiscal management, student management, professional development and in-service, relations with parents and the community and problem solving and decision making.

After the questionnaires were collected and statistically processed, the semi-structured interview process began with the principal. The areas that were discussed were identical to those of the questionnaire in order to be able to make certain comparisons and draw some conclusions about possible discrepancies between what the teachers perceived and what the principal thought of himself/herself. The results are based on the teachers' responses to the questionnaire and the interview with the principal.

From the overall results it seems that there is some agreement and some disagreement between the teachers and the principal regarding the principal's view of himself/herself and the teachers' perceptions of him/her. The principals of the schools studied show a consensual leadership style (consensual management) and there is a high level of collegiality in the management of schools. Generally, the results indicate that teachers have a positive attitude towards their principals in general but there are some areas principals need to improve such as: professional growth and development, personnel management and relations with parents and the community.

Furthermore, the bureaucratic and highly centralized structure of the Greek educational system proved to be ineffective and should be abandoned. Principals must be trained in Educational Administration and Management and to be given motives for self-improvement.

This kind of research has been, until now, clearly marked by its paucity in Greece and sheds light on the perceptions of secondary school teachers regarding their principal and his leadership style.

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση είναι από τους σημαντικότερους θεσμούς που έχει επινοήσει ο άνθρωπος. Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας είναι αντανάκλαση του κοινωνικού συστήματος στο οποίο εφαρμόζεται και ταυτόχρονα είναι η κύρια δύναμη που το συνεχίζει και το ανανεώνει. Όλες οι πολιτισμένες κοινωνίες έχουν σχολεία με διαφοροποιήσεις προφανώς στην οργάνωση και τη λειτουργία τους. Ο ρόλος του πολυποίκιλος. Μεριμνά για την ψυχοσωματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου, τη γλωσσική, γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή του και για την προετοιμασία του για ομαλή προσαρμογή στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο στο οποίο θα κληθεί να ζήσει και να δραστηριοποιηθεί (Σαΐτης, 2005). Κάθε σχολική μονάδα είναι ένα ανοιχτό σύστημα και παράλληλα υποσύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος.

Η σχολική μονάδα, ως ένα ανοιχτό σύστημα, έχει εισροές (inputs), οι οποίες μέσα από μια διαδικασία διεργασιών (process) μετατρέπονται σε εκροές (outputs). Ως εισροές ενός σχολείου ως κοινωνικού συστήματος θεωρούνται συνήθως οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί με τη γνώση και την πείρα που διαθέτουν, το προσωπικό στήριξης του σχολείου, αν υπάρχει το διοικητικό προσωπικό, ο εξοπλισμός που διαθέτει, οι οικονομικοί πόροι και τα μέσα. Η διεργασία ή διαφορετικά το «μαύρο κουτί» είναι η πορεία μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικές, οι παιδαγωγικές και οι διοικητικές λειτουργίες μετατρέπουν τις εισροές σε εκροές. Χαρακτηριστικές είναι ορισμένες από τις διεργασίες που γίνονται προκειμένου το σύστημα να μπορέσει να λειτουργήσει, όπως η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, οι διδακτικές μέθοδοι, η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η ανάλυση με διάφορους τρόπους των πληροφοριών, η διαχείριση των οικονομικών παροχών. Σε ό,τι αφορά τις εκροές, οι γνώσεις, η καλλιέργεια στους μαθητές στάσεων και συμπεριφορών ορθής κοινωνικοποίησης, οι λύσεις σε διάφορα εκπαιδευτικά προβλήματα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.α. αποτελούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σχολική μονάδα λοιπόν, ως ένα τέτοιο ανοιχτό σύστημα, αποτελείται από επιμέρους υποσυστήματα τα οποία βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, σχέση που διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών. Τέλος ως ανοιχτό σύστημα δέχεται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος (π.χ. εκπαιδευτικές και συνδικαλιστικές

οργανώσεις, γονείς, νομοθεσία, εκκλησία κ.α.) στην όλη λειτουργία του και στη συνέχεια ασκεί τη δική του επίδραση πάνω σε αυτό (Πασιαρδής, 2004· Σαΐτης, 2002).

Ως κοινωνικός οργανισμός το σχολείο έχει συγκεκριμένους στόχους. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ν. 1566/88) μια σχολική μονάδα στοχεύει στην πραγμάτωση των στόχων που έχουν τεθεί μέσα από την εξειδίκευση του προσωπικού του σχολείου. Τα πρόσωπα στη σχολική μονάδα αναλαμβάνουν ρόλους μέσα στο σχολείο για να προωθήσουν την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και για την πραγμάτωση αυτών, σημαντικό ρόλο, εκτός των άλλων, παίζει η οργανωτική και διοικητική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Σε αυτήν τη διαδικασία ο διευθυντής του σχολείου ασκεί ηγετικό ρόλο προκειμένου να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητάς της διερευνάται εμπειρικά στην παρούσα εργασία.

Συγκεκριμένα η μελέτη αυτή πραγματοποιείται με σκοπό την εμπειρική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή τους και το στυλ ηγεσίας τους. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, μπορούν να παρέχουν ένα μέτρο της αποτελεσματικότητας του διευθυντή ως ηγέτη (Hoy & Miskel, 1996· Pashiaridis, 2001· Pashiaridis, et al., 2005). Παράλληλα εκπονείται με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών αυτών των σχολείων για τους εαυτούς τους και το ύφος της ηγεσίας τους ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισης-απόκλισης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης των διευθυντών/ριών.

Ειδικότερα οι κύριοι στόχοι της έρευνας είναι:

1. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων τριών δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους διευθυντές τους και το στυλ ηγεσίας τους.
2. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των ίδιων των διευθυντών όσον αφορά στο στυλ ηγεσίας τους.
3. Να συγκριθούν αυτές οι αντιλήψεις των διευθυντών με τις αντίστοιχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισης-απόκλισης μεταξύ αυτών.

Η ερευνητική υπόθεση είναι ότι η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη εξαρτάται από την αντίληψη που έχουν οι άλλοι γι' αυτόν, δηλαδή από τον τρόπο που οι άλλοι τον βλέπουν ως ηγέτη. Η αποτελεσματικότητα τους εξαρτάται επίσης και από τον

τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται το στυλ της ηγεσίας τους. Οι διευθυντές έχουν κάποια ιδέα για τους εαυτούς τους και για τον τρόπο που διευθύνουν το σχολείο τους. Ασκούν τα καθήκοντά τους με βάση τις προσωπικές τους αντιλήψεις-ιδέες, καθώς επίσης και με βάση τις αντιλήψεις που οι άλλοι έχουν για αυτούς ως ηγέτες. Εάν η αντίληψη του προσωπικού του σχολείου για τον διευθυντή συμπίπτει με αυτή που έχει ο ίδιος για τον εαυτό του, τότε τα πράγματα πάνε καλά. Εάν υπάρχει διάσταση στον τρόπο με τον οποίο ο σύλλογος διδασκόντων αντιλαμβάνεται την άσκηση του ρόλου του διευθυντή και στον τρόπο που ο διευθυντής αντιλαμβάνεται το ρόλο του, τότε είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα προκύψουν προβλήματα στη σχέση τους και στην εκτέλεση των καθηκόντων τους. Επιπλέον, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα καθορίζει τον τρόπο που ενεργούμε. Επομένως, η αντίληψη της πραγματικότητας αποτελεί την πραγματικότητα μας (Pashiardis, 2001:11-12).

Καθώς η έννοια της αντίληψης (perception) και της αυτοαντίληψης (self-perception) καθώς και η έννοια της αυτεπίγνωσης της αποτελεσματικότητας (self-efficacy) συνδέονται άμεσα με την εμπειρική διερεύνηση του θέματος με τους εκπαιδευτικούς και τη διερεύνηση των αντιλήψεων των ίδιων των διευθυντών/αυτοαξιολόγησή τους, χρήσιμη θα αποτελούσε η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων αυτών.

Αντίληψη είναι μια νοητική και γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας επιλέγουμε, προσλαμβάνουμε, οργανώνουμε και αναγνωρίζουμε τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος ώστε να τα συνδέσουμε με νόημα και σημασία. Κάθε άτομο δέχεται τα ερεθίσματα (μέσω των πέντε αισθήσεων του) από το περιβάλλον. Κατόπιν επιλέγει από αυτά εκείνα που έχουν νόημα γι' αυτόν. Το επόμενο στάδιο μετά την επιλογή των ερεθισμάτων είναι το στάδιο της οργάνωσης, όπου κατηγοριοποιούνται και οργανώνονται τα ερεθίσματα με τέτοιο τρόπο, ώστε τα στοιχεία αυτά να έχουν νόημα για τα άτομα. Έπεται η ερμηνεία των ερεθισμάτων, η οποία οδηγεί σε μια συμπεριφορά. Η αντιληπτική ικανότητα εξαρτάται από την προσωπικότητα, τη μάθηση και την παρακίνηση του ατόμου που παρατηρεί και επηρεάζεται από την πολιτιστική υποδομή του ατόμου. Επηρεάζει δηλαδή την επιλογή, τη μέθοδο οργάνωσης, την ερμηνεία και κατά συνέπεια και τη συμπεριφορά (Ζαβλανός, 2000).

Η αντίληψη που έχουμε για τον κόσμο συνίσταται από τη γνώση, την ιδέα, που έχουμε για το άτομό μας (τον εαυτό μας) και από τη γνώση που σχηματίζουμε για τους άλλους ανθρώπους. Η Λεονταρή (1996) αναφέρει ότι για να ορίσουμε λειτουργικά τον

όρο «εαυτός» είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούμε τη λέξη «αυτοαντίληψη», η οποία είναι έννοια που περιλαμβάνει το σύνολο των ιδεών που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του. Η «αυτοαντίληψη» είναι η εικόνα του εαυτού όπως τη βλέπει το άτομο και όχι όπως φαίνεται στους εξωτερικούς παρατηρητές» (σ. 53). Οι Snygg και Combs (1949) παρατηρούν ότι το άτομο συμπεριφέρεται ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του κατά τη διάρκεια της δράσης του. Η συμπεριφορά του δηλαδή είναι εξαρτημένη από τη συνειδησιακή του κατάσταση. Η αυτοαντίληψη θεωρείται από τους πιο πολλούς «ως το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του» (Λεονταρή, 1996:72). Όσο πιο συγκεκριμένη και σαφής σχηματίζεται μέσα στο άτομο η εικόνα του εαυτού του, τόσο περισσότερο αντιλαμβάνεται τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στη δική του γνώμη για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη) και στην αντίληψη που έχουν οι άλλοι για τον ίδιο (ετεροαντίληψη).

Η έννοια της αυτεπίγνωσης της αποτελεσματικότητας θεωρείται ως το άθροισμα των πεποιθήσεων των ατόμων για την ικανότητά τους που σχετίζονται με την παραγωγή αποτελεσμάτων μέσα από τις δικές τους ενέργειες. Η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας υποστηρίζει πως αυτές οι πεποιθήσεις είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες για την επιλογή συγκεκριμένης συμπεριφοράς από τα άτομα και για το βαθμό της επιμονής στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα εμπόδια. Η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας υποστηρίζει πως αυτές οι πεποιθήσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική προσαρμογή, τα ψυχολογικά προβλήματα, την υγεία και τις στρατηγικές για την αλλαγή της συμπεριφοράς (Maddux, 2007). Ο Bandura (1997) ορίζει την αυτεπίγνωση της αποτελεσματικότητας ως τις πεποιθήσεις στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει δράσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση επικείμενων καταστάσεων. Η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελείται από τις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με το τι είναι σε θέση να κάνει. Η ικανότητα του ατόμου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός συνδέεται με την πεποίθηση ότι ο συγκεκριμένος στόχος θα μπορούσε να επιτευχθεί. Με άλλα λόγια είναι η προσδοκία του ατόμου σε σχέση με τις δυνατότητες του να ολοκληρώσει συγκεκριμένες εργασίες ή στόχους, η πίστη στην ικανότητα επιτυχούς έκβασης των δράσεων του. Η αυτεπίγνωση της αποτελεσματικότητας δεν είναι αντιληπτή ικανότητα, αλλά είναι «αυτό που νομίζω ότι μπορώ να κάνω με τις ικανότητες μου σε συγκεκριμένες συνθήκες». Δεν είναι ένα γνώρισμα, αλλά η πεποίθηση για την

ικανότητα να συντονιστούν οι δεξιότητες προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι σε συγκεκριμένους τομείς και περιστάσεις (Maddux, 2005).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι πολύ σημαντικό να αναπτυχθεί στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευτικούς ηγέτες καθώς σχετίζεται με την διαδικασία λήψης αποφάσεων, το σχεδιασμό της διδασκτέας ύλης, τη διδακτική διαδικασία, την αποτελεσματική επικοινωνία με το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό και την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Erdem και Demirel, 2007). Κάποιος θα μπορούσε να αναπτύξει την αυτεπίγνωση της αποτελεσματικότητας του μέσω της προσωπικής εμπειρίας του, μέσω της παρατήρησης της εμπειρίας των άλλων, λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους σχετικά με την ικανότητά τους να ενεργούν αποτελεσματικά. Η ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζεται από δύο παράγοντες: την ικανότητα συμβολικής σκέψης (κατανόηση σχέσης αιτίας-αποτελέσματος) καθώς και την ικανότητα της αυτο-αξιολόγησης (self-evaluation) και της αυτοανάλυσης (self-analysis) (Maddux, 2005). Η αυτο-αξιολόγηση και η αυτοανάλυση σύμφωνα με τους Petrie, Lindauer & Tountasakis (2001) είναι εργαλεία, τα οποία μέσω της συνειδητοποίησης του συστήματος αξιών, ενισχύουν την παραγωγικότητα, την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ηγετών. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες, ειδικά στην εκπαίδευση, χρειάζονται ένα ενδοσκοπικό βλέμμα για να αποκτήσουν αυτογνωσία και να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως ηγέτη και μεταξύ των άλλων καταλήγουν στο ότι ο τρόπος που βλέπουμε τον εαυτό μας καθορίζει τον τρόπο που βλέπουμε τους άλλους και τις διαπροσωπικές μας σχέσεις, επηρεάζει τις προσδοκίες μας και παίζει σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και καταλήγουν «Η αντίληψη είναι πραγματικότητα».

Επισκόπηση ερευνών

Η επιτυχία της σχολικής μονάδας στους στόχους της οφείλεται βασικά στη σωστή οργάνωση, η οποία είναι μια διαδικασία, που προσδιορίζει και συστηματοποιεί την εργασία, ώστε να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα αναθέτει ευθύνες στα άτομα που αναλαμβάνουν ένα έργο. Η εμπειρία και η προσωπικότητα των ατόμων αυτών συμβάλλουν ουσιαστικά στην αποτελεσματική διοίκηση του οργανισμού. Επομένως, το σχολείο προσπαθεί να υλοποιήσει συγκεκριμένες επιδιώξεις, «η πραγματοποίηση των οποίων απαιτεί, εκτός των άλλων, και ικανή διοίκηση» (Σαϊτής, 1998:39). Όπως επισημαίνει ο Pashiardis (1995), «η έρευνα και η πράξη έχουν δείξει ότι ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου, η ποιότητα της σχολικής διοίκησης είναι πρωταρχικής σημασίας» (σ.16). Οι διαπιστώσεις των ερευνών καταδεικνύουν ότι ο διευθυντής του σχολείου θεωρείται ότι είναι το πιο σημαντικό πρόσωπο που μπορεί να πετύχει τις ακαδημαϊκές και άλλες επιδιώξεις του σχολείου και να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Στη βιβλιογραφία οι μελέτες και τα άρθρα, που αφορούν στις λέξεις-κλειδιά της μελέτης αυτής (αξιολόγηση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, αποτελεσματικός διευθυντής) έχουν ως εξής: αυτές που αφορούν στην αξιολόγηση επικεντρώνονται στην πλειοψηφία τους στην αξιολόγηση του μαθητή και στα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όσες διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αντίληψη του ρόλου του διευθυντή.

Η μελέτη της αντίληψης του ρόλου (role perception study), τα τελευταία χρόνια διεθνώς, έχει σχέση με τις συστηματικές περιγραφές του τι πραγματικά κάνουν οι διευθυντές. Οι ερευνητικές μελέτες που χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο (Gronn, 1982· Willis, 1980· σε Williams, 2000:266), κυρίως μέσω της παρατήρησης, έχουν εξετάσει, τη χρήση του χρόνου από τους διευθυντές και τη φύση των στόχων με τους οποίους εμπλέκονται. Αυτές οι μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι οι εργάσιμες ημέρες των διευθυντών χαρακτηρίζονται από συντομία, ποικιλία και κατακερματισμό. Οι περισσότερες δραστηριότητες των διευθυντών διαρκούν για λίγα λεπτά και διακόπτονται συνεχώς από άλλα ζητήματα. Ένας μεγάλος αριθμός διευθυντών περνά τον περισσότερο χρόνο στο γραφείο και σε ζητήματα γύρω από αυτό και ξοδεύει μόνο περίπου εννέα τοις εκατό του χρόνου του στις τάξεις (ο.π.).

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα μέσα από ερευνητικές μελέτες

διαπιστώθηκε ότι «η θέση του διευθυντή αποτελεί εκ προδιαγραφής ένα ισχυρό μάλλον κρίκο στην ιεραρχική διάταξη των επιπέδων διοίκησης, ανάμεσα στον προϊστάμενο διεύθυνσης και στο σύλλογο διδασκόντων. Αν επιπλέον συνεκτιμήσει κανείς τη σχεδόν ανύπαρκτη αυτονομία της σχολικής μονάδας διαπιστώνει πόσο περιορισμένες δυνατότητες λήψης αποφάσεων έχει ο διευθυντής» (Παπαναούμ, 1995:109).

Η έλλειψη σαφούς προσδιορισμού των καθηκόντων του διευθυντή και των ευθυνών του δεν του επιτρέπουν να αντιμετωπίσει με επιτυχία όλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος του διευθυντή περιορίζεται σε στενά παραδοσιακά πλαίσια, δηλαδή στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών υποθέσεων. Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων ασχολείται περισσότερο με θέματα της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, όπως π.χ. με τη διδασκαλία μαθημάτων, με την υπηρεσιακή αλληλογραφία και το αρχείο, με την εποπτεία του σχολικού χώρου κλπ. και λιγότερο με θέματα του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, όπως π.χ. επικοινωνία με άλλα σχολεία και κοινωνικούς φορείς της περιοχής. Με άλλα λόγια η συνεργασία του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται να είναι περιορισμένη (Σαΐτης, Σαΐτη κ. ά., 1997)

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή και ειδικότερα του διευθυντή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με κριτήριο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, είναι ένα θέμα που δεν έχει διερευνηθεί στον ελλαδικό χώρο. Στη βιβλιογραφία ωστόσο εντοπίζονται σχετικές μελέτες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην Αμερική, την Κύπρο και την Πορτογαλία. Στις επόμενες παραγράφους θα αναφερθούμε συνοπτικά σε αυτές.

Ο Nakornsri (1977, σε Williams, 2000:266) ερεύνησε τις διαφορές στις αντιλήψεις των δασκάλων για το διευθυντή τους, σχετικά με τη συμπεριφορά του, το ρόλο του και την εκτέλεση των διοικητικών του καθηκόντων. Λαμβάνοντας υπόψη το μορφωτικό επίπεδο των δασκάλων έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές στις αντιλήψεις τους για το ρόλο, τη συμπεριφορά και τις διοικητικές ικανότητες του διευθυντή τους. Σε σχέση με το φύλο, δεν παρατηρήθηκε ουσιαστική διαφορά στην αντίληψη του ρόλου τους ως διευθυντές, ωστόσο οι γυναίκες έδειξαν υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων ως εκπαιδευτικοί ηγέτες.

Ο Williams (2000) στη μελέτη του με τίτλο *“Teacher’s perceptions of principal effectiveness in selected secondary schools in Tennessee”* σύγκρινε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή τους μεταξύ τυχαίων επιλεγμένων Γυμνασίων και κάποιων από τα «εκλεκτά» Γυμνάσια της χώρας, που ήταν

υποψήφια για αναγνώριση από το Εθνικό Πρόγραμμα Αναγνώρισης Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (National Secondary School Recognition Program) στο Τενεσσί των ΗΠΑ. Χρησιμοποίησε ένα ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του διευθυντή το “Audit of Principal Effectiveness” (APE). Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή τους διέφεραν μεταξύ των δύο ομάδων σχολείων. Οι διευθυντές των Γυμνασίων που ήταν υποψήφια για αναγνώριση είχαν σημαντικά υψηλότερα σκορ από τους διευθυντές των τυχαία επιλεγμένων Γυμνασίων. Συγκεκριμένα στις περιοχές που είχαν σχέση με την ανάπτυξη του οργανισμού, τις κατευθύνσεις και τις διαδικασίες του οργανισμού, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τις συναισθηματικές προσεγγίσεις, τη βελτίωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος σημειώθηκε διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δυο ομάδων σχολείων. Διαφορές δεν υπήρχαν όσον αφορά στο περιβάλλον του οργανισμού, στις σχέσεις των εκπαιδευτικών και στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης.

Οι LoVette, Watts & Wheeler (2001) πρότειναν ένα εργαλείο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή, μέσω της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Φιλοδοξία του εργαλείου αυτού ήταν να εντοπίσει τις περιοχές στις οποίες οι διευθυντές ήταν αποτελεσματικοί και εκείνες στις οποίες χρειαζόνταν υποστήριξη για ανάπτυξη και βελτίωση. Επιπλέον σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να διερευνηθεί η δυνατότητα του εργαλείου «Προφίλ Διευθυντή» (Principal Profile) ως έγκυρου και αξιόπιστου μέτρου της απόδοσης των διευθυντών στις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς, με τη χορήγησή του σε μεγαλύτερο πληθυσμό, ώστε να προκύψει ένα βελτιωμένο εργαλείο μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το διευθυντή τους το “Teachers’ Perceptions of Principal” (TPOP). Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του εργαλείου σε 14 σχολεία της Λουϊζιάνα (Louisiana) έδειξαν ότι ο μέσος όρος των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον διευθυντή τους, με βάση και στα 133 στοιχεία του ερωτηματολογίου, ήταν χαμηλότερος από το γενικό μέσο όρο της αντίληψης του διευθυντή για τον εαυτό του. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές τείνουν να εκτιμήσουν τη γενική απόδοσή τους υψηλή όταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απεικονίζουν χαμηλές εκτιμήσεις. Αντιθέτως οι διευθυντές που εκτιμώνται υψηλότερα από τους δασκάλους τείνουν να αυτο-αξιολογούνται χαμηλότερα.

Όσον αφορά στο στυλ ηγεσίας οι ερευνητικές μελέτες των Allen, Glickman, &

Hensle, 1998· Crow, Mathews, & McCleary, 1996, σε Zimmerman & Deckert - Pelton, 2003, έδειξαν ότι οι διευθυντές που δημιουργούν ένα δημοκρατικό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων απολαμβάνουν το σεβασμό τους. Οι διευθυντές που στηρίζονται στη συνεργασία, στην ανοιχτή επικοινωνία και εστιάζουν στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, έχουν θετικότερη επιρροή στους εκπαιδευτικούς και στις παιδαγωγικές τους δεξιότητες (Blase & Blase, 1998· Conger & Kanungo, 1994· Sheppard, 1996, σε ο.π.). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως λαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους όταν αντιλαμβάνονται το διευθυντή του σχολείου ως άτομο που μοιράζεται τις πληροφορίες με τους άλλους, που κρατά ανοιχτά τα δίκτυα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και τους επιτρέπει να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο (Maeroff, 1988· Rossmiller, 1992· Imper et al., 1990· Rice & Schneider, 1994). Επιπλέον έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι οι καθηγητές αποκρίνονται καλύτερα στις επιρροές των διευθυντών όταν αυτοί στηρίζονται περισσότερο σε δεξιότητες ανθρωπίνων σχέσεων (Blase & Kirby, 2000) και στις τεχνικές διδασκαλίας, από ότι όταν στηρίζονται στη δύναμη της εξουσίας (Treslan & Ryan, 1986). Εξάλλου όπως έχει πρόσφατα αποδειχθεί ερευνητικά οι δεξιότητες ανθρωπίνων σχέσεων θεωρούνται απαραίτητες για μια δυνατή και βιώσιμη σχολική ηγεσία (Bryk & Schneider, 2002· Fullan, 2003). Οι πιο αποτελεσματικοί διευθυντές λειτουργούν βασιζόμενοι σε ένα σύστημα αξιών το οποίο δίνει υψηλή προτεραιότητα στους ανθρώπους που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα και τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ τους (Donaltson et al., 2009).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διευθυντή τους και το στυλ ηγεσίας τους, καθώς και οι απόψεις των ίδιων των διευθυντών για τον εαυτό τους, διερευνήθηκαν σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Κύπρο και στην Πορτογαλία. Στις επόμενες παραγράφους παρουσιάζονται συνοπτικά οι έρευνες αυτές και τα αποτελέσματά τους. Τα ίδια ερευνητικά εργαλεία αυτών των ερευνών (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση) χρησιμοποιούνται και στην παρούσα μελέτη.

Οι Pashiardis και Orphanou (1999) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των δασκάλων των δημόσιων σχολείων της Κύπρου για τους διευθυντές τους και το στυλ ηγεσίας τους (*“An insight into elementary principalship in Cyprus: The teachers’ perspective”*). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δάσκαλοι είχαν μια θετική στάση απέναντι στους διευθυντές, αλλά υπήρξαν μερικές περιοχές όπου οι διευθυντές χρειάζεται να

βελτιωθούν όπως η διεύθυνση προσωπικού και η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη. Η έρευνα επίσης επισημάνει ότι η γραφειοκρατική και ιδιαίτερα συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου αποδείχθηκε ατελέσφορη και αναποτελεσματική και θα ήταν καλύτερα να εγκαταλειφθεί. Επίσης επισημαίνεται πως πρέπει να δοθούν κίνητρα στους διευθυντές για αυτο-βελτίωση.

Η έρευνα του Pashiardis (2001) με τίτλο: *“Secondary principals in Cyprus: the views of the principal versus the views of the teachers – a case study”*, σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, είχε ως στόχο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των καθηγητών σχετικά με τους διευθυντές τους και το στυλ ηγεσίας τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχουν περιοχές στις οποίες οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν με εκείνες του διευθυντή και άλλες στις οποίες υπάρχει διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα σε τέσσερις περιοχές από τις εννιά του ερωτηματολογίου υπήρξε συμφωνία και αυτές ήταν το σχολικό κλίμα, η ανάπτυξη προγραμμάτων, η διαχείριση μαθητών και οι σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα. Διαφωνία υπήρξε σε δύο περιοχές και αυτές ήταν η διεύθυνση προσωπικού και η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση, ενώ σε τρεις περιοχές, ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου, διοίκηση και οικονομική διαχείριση, επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων, υπήρξε κάποια συμφωνία και κάποια διαφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

Παρόμοιο στόχο με τις δύο προηγούμενες έρευνες, δηλαδή τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διευθύντριά τους και τη σύγκριση με τις αντιλήψεις που είχε η ίδια για τον εαυτό της όσον αφορά στο ρόλο της και στο στυλ ηγεσίας της, είχε και η έρευνα-μελέτη περίπτωσης των Pashiardis, Costa, Mendes & Ventura (2005) με τίτλο *“The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers – A case study from Portugal”* η οποία πραγματοποιήθηκε σε ένα δημόσιο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Πορτογαλία. Από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα αυτής της ιδιαίτερης μελέτης φάνηκε πως υπήρχε μια γενική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας. Μέσα από αυτή τη μελέτη φάνηκε ότι στη διαχείριση των πορτογαλικών σχολείων υπήρχε ένα υψηλό επίπεδο συλλογικότητας και αυτό φαίνεται να εξηγεί το μεγάλο βαθμό συμφωνίας που βρέθηκε μεταξύ των απόψεων των καθηγητών και της διευθύντριας για το ύφος της ηγεσίας της. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι παρόλο που τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, λόγω του μικρού δείγματος, ωστόσο υπήρχε η πεποίθηση ότι τα πορτογαλικά δημόσια σχολεία είχαν μια αίσθηση συναινετικού στυλ διεύθυνσης που

είναι κοντά στα βασικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.

Σημαντικότητα του Θέματος

Οι διευθυντές μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη υψηλής ποιότητας στα σχολεία (Darling - Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, and Cohen, 2007· EdSource, 2008· DeVita et al., 2007· Marzano, et al., 2005· Leithwood, et al., 2004· Lesotte, 1992, 1991). Εδώ και δεκαετίες οι διευθυντές έχουν αναγνωριστεί ως βασικοί συντελεστές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Σε μια εποχή της «απόδοσης λόγου», της μεταρρύθμισης, της συμμετοχικής διαχείρισης και λήψης αποφάσεων, η ικανή και αποτελεσματική ηγεσία έχει μεγάλη σημασία για κάθε σχολικό οργανισμό. Από τις έρευνες των τελευταίων δεκαετιών για τη σχολική αποτελεσματικότητα γνωρίζουμε πως η ποιότητα του διευθυντή επηρεάζει ένα μεγάλο εύρος σχολικών αποτελεσμάτων συμπεριλαμβανομένων της σχολικής επίδοσης, μέσω της πρόσληψης και κινητοποίησης ικανών εκπαιδευτικών, της ικανότητας του να εντοπίζει και να διατυπώνει το όραμα του σχολείου και τους στόχους του, την αποτελεσματική κατανομή των πόρων του και την ανάπτυξη εκείνων των οργανωτικών δομών που υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επιπλέον οι αποτελεσματικοί διευθυντές συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τις αποφάσεις τους και την όλη εξέλιξή τους, διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους και γενικότερα καθορίζουν τη συνολική απόδοση του σχολείου (Hornig, et al., 2009· Ladd, 2009· Betteille, et al., 2009· Clark et al., 2009· Hallinger, 2005· Leithwood et al., 2008· Waters, et al., 2003· Leithwood, 1994· Cheng, 1991· Andrews & Soder, 1987).

Αυτή η διεθνής αναγνώριση της σημασίας του διευθυντή έχει οδηγήσει στην όλο και αυξανόμενη ενεργοποίηση της πολιτείας για διαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη των σχολικών διευθυντών, καθώς όσοι ασκούν διοίκηση, και μεταξύ αυτών και ο διευθυντής του σχολείου, χρειάζονται συστηματική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται με απαιτήσεις στη θέση αυτή (Lumby, et al., 2008· Davis, et al., 2005· Hale & Moorman, 2003· Hendrie, 1996).

Επομένως η σπουδαιότητα του θέματος προκύπτει από τη σπουδαιότητα του ρόλου του διευθυντή, ο οποίος είναι από πολλές απόψεις το σημαντικότερο άτομο σε οποιοδήποτε σχολείο και ο άμεσα υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία του

(Γιασεμής, 2001· Μαρμαρινός & Τρούκη, 2004). Οι ηγέτες ειδικά στην εκπαίδευση, χρειάζονται μια ενδοσκοπική ματιά για να αποκτήσουν αυτογνωσία και να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως ηγέτη (Petrie et al., 2001:355). Η αυτοανάλυση και αυτοαξιολόγηση είναι εργαλεία που μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ηγετών. Βασιζόμενοι σε αυτό, καθώς και στη διαπίστωση ότι οι αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων, σχετικά με την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, παρέχουν ένα μέτρο της αποτελεσματικότητας του διευθυντή ως ηγέτη (Pashiardis, 2001· Pashiardis, et al., 2005· Pamouktsoglou, 2006) και είναι πολύ σημαντικές, καθώς τα σχολεία είναι πρωταρχικά διαπροσωπικές ρυθμίσεις (Greenfield, 1982), η διεξαγωγή αυτής της έρευνας θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εργαλείο ανατροφοδότησης των διευθυντών και να συμβάλλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας τους με τον εντοπισμό των σημείων που επιδέχονται βελτίωση. Σύμφωνα με το LoVette, et al., (2001) τα αποτελέσματα τέτοιου είδους ερευνητικών μελετών μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους σχολικούς συμβούλους και τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να εντοπιστούν οι «δυνατοί» τομείς των διευθυντών και να αναπτυχθούν μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης, σεμιναρίων, σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης στους τομείς που εντοπίζονται «αδυναμίες».

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή με κριτήριο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και μάλιστα αυτών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ένα θέμα που δεν έχει εξεταστεί στο ελλαδικό χώρο και στο νομό Λάρισας όπου ειδικότερα πραγματοποιείται η έρευνα, στοιχείο που επίσης καθιστά ενδιαφέρον το θέμα της παρούσας μελέτης. Επιπλέον η εργασία αυτή μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω έρευνα προς την κατεύθυνση της μέτρησης/αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των διευθυντών, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών και του διευθυντή σε μια τέτοια μορφή αξιολόγησης θεωρούμε ότι μπορεί να επηρεάσει και να συμβάλλει στην καθιέρωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, η οποία αποτελεί ζήτημα πολυσυζητημένο, ανοιχτό και αναμφισβήτητο επίκαιρο στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

1.1. Σχολική αποτελεσματικότητα

Ο διεθνής ανταγωνισμός, οι ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές ανακαλύψεις οδηγούν το σχολείο στην ανεύρεση τρόπων, στην υιοθέτηση καινοτόμων λύσεων και αλλαγών, στην εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία να καλύπτει τις ανάγκες του παρόντος και του εγγύς μέλλοντος. Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται πολύς λόγος για την ποιότητα (quality), αποδοτικότητα (efficiency) και την αποτελεσματικότητα (effectiveness) της εκπαίδευσης και τίθεται το ζήτημα κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που σημειώθηκαν στη σύγχρονη εποχή.

Οι έννοιες της ποιότητας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας και συνδέονται με την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων, επεκτείνουν την επίδρασή τους στον εκπαιδευτικό χώρο διαμορφώνοντας στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το ζητούμενο στη σύγχρονη εποχή είναι η ποιότητα, η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης θέμα το οποίο όμως αποτελεί πόλο αντιπαράθεσεων και συγκρούσεων τόσο σε πολιτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι έννοιες αυτές δεν είναι συνώνυμες, ωστόσο όλες περιγράφουν και επεξηγούν τη λειτουργία οργανισμών, όπως είναι τα σχολεία, αφορούν οπωσδήποτε σε κάποια παραγωγική διαδικασία και ως τέτοια θεωρείται και η εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία έχει κάποιες «εισροές» (inputs), οι οποίες, μέσα από μια διαδικασία (process) μετατρέπονται σε εκροές (outputs).

Η έννοια της αποδοτικότητας αναφέρεται στη μετατροπή των εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό μικρότερες ποσότητες εισροών και με το λιγότερο κόστος. Η έννοια της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι πολύ σημαντική για τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πολιτική, διότι υπάρχει ενδεχομένως στενότητα των διαφόρων κατηγοριών/μορφών χρηματικών και ανθρώπινων πόρων που χρησιμοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Είναι λοιπόν απαραίτητη η αποδοτική χρήση των υπαρχόντων πόρων, ώστε να μεγιστοποιείται η παραγωγή του εκπαιδευτικού αγαθού.

Η έννοια της αποτελεσματικότητας, έχει σχέση με την κοινωνική αποδοτικότητα και ειδικά για το σχολείο αναφέρεται στο κατά πόσο η σχολική πράξη

πραγματοποιεί τους στόχους που αυτή έχει θέσει. Κατά συνέπεια, αποτελεσματικό είναι το σχολείο που πραγματοποιεί τους στόχους που έχει ή για τους οποίους έχει ιδρυθεί (Καρατζιά – Σταυλιώτη, 1999:64). Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά. Γενικά, η αποτελεσματικότητα τείνει στην επέκταση, όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Peart (1990), συχνά αξιολογείται με σταθμισμένα κριτήρια. Σύμφωνα με άλλο ορισμό (Gaskell, 1995), αποτελεσματικότητα είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά, μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας.

Ο ορισμός της ποιότητας γίνεται πιο δύσκολος καθώς η αντίληψή της είναι σχετική και πολυπαραγοντική και περιλαμβάνει την ποιότητα των στοιχείων που εισρέουν στην εκπαίδευση (inputs) όπως π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, χρηματοδότηση, κτλ., τις διαδικασίες / λειτουργίες του σχολείου και τέλος τα στοιχεία που εκρέουν (outputs) όπως π.χ. μαθητικές επιδόσεις (Δούκας, 1997). Για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί τεχνικές όπως:

- η «διασφάλιση της ποιότητας» (quality assurance)
- η «λογοδότηση ή απόδοση λόγου» (accountability)
- οι «δείκτες απόδοσης» (performance indicators)
- τα «σταθμισμένα κριτήρια» (standards)
- η «ποιοτική διαχείριση» (quality management)

Η «διασφάλιση της ποιότητας» αναφέρεται στην πρόληψη σχολικών προβλημάτων, την ενδυνάμωση του σχολείου, την ανάπτυξη σχεδίων-στόχων και την εμπέδωση μιας κουλτούρας ποιότητας. Η «απόδοση λόγου» αναφέρεται στη λογοδοσία του σχολείου απέναντι στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος, όσον αφορά στα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η οργάνωση της «διασφάλιση της ποιότητας» και της «απόδοσης λόγου» γίνεται με την εφαρμογή των «δεικτών απόδοσης» που είναι τα στοιχεία πληροφόρησης που συλλέγονται με συνεχή και αξιόπιστο τρόπο και περιγράφουν την κατάσταση και πρόοδο του σχολείου.

Στους Ματθαίου κ.α. (2000) αναφέρεται ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση

ορίζεται με βάση τους εξής τρεις συσχετισμούς: α) την ανθρωποπλαστική της αποτελεσματικότητας, κατά πόσο δηλαδή η εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη πνευματικών και ηθικών πλευρών μιας προσωπικότητας, β) το τελικό αποτέλεσμα, τις γνωστικές δεξιότητες, την επιτυχία σε εξετάσεις, την επαγγελματική αποκατάσταση και γ) την ικανοποίηση των γονιών και της αγοράς εργασίας.

Οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων και οι ακόλουθες συνθέσεις ερευνητικών αποτελεσμάτων αποτελούν συχνό φαινόμενο στην παιδαγωγική επιστήμη. Ο Creemers (1997) χαρακτηρίζει την έρευνα για την αποτελεσματικότητα ως τον πυρήνα της παιδαγωγικής επιστήμης και έρευνας.

Στη συνέχεια θα αναφερθούν εκτενέστερα συγκεκριμένοι τρόποι θεώρησης της αποτελεσματικότητας, θα παρουσιαστούν τα σημαντικότερα στάδια της κίνησης για τα αποτελεσματικά σχολεία και τα αποτελέσματα των ερευνών, ενώ θα γίνει λόγος για τους σημαντικότερους παράγοντες που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό σύμφωνα με τη βιβλιογραφία.

1.2. Τρόποι θεώρησης της αποτελεσματικότητας

Η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, παραδοσιακά ορίζεται σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού με την όσο το δυνατό μικρότερη σπατάλη πόρων. Οι στόχοι διακρίνονται σε επίσημους -έτσι όπως διατυπώνονται από την ηγεσία του οργανισμού- και σε λειτουργικούς στόχους, έτσι όπως υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και οι οποίοι αποτελούν τους πραγματικούς στόχους ενός οργανισμού. Ερωτήματα όμως, όπως με βάση ποιους στόχους θα κριθεί η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ποιο είναι το κριτήριο επιτυχίας ή αποτυχίας, καθώς και το γεγονός ότι πολλές έρευνες που στηρίχτηκαν σε αυτήν τη θεώρηση της αποτελεσματικότητας, έδωσαν περισσότερο έμφαση στη μέτρηση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των παιδιών, αγνοώντας άλλους δείκτες που σχετίζονταν με τις διαδικασίες διδασκαλίας και την πρόοδο των μαθητών σε διάφορους τομείς πέραν του γνωσιολογικού (κατοχή κοινωνικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων) (Scheerens και Bosker, 1997), ισχυροποίησαν την πεποίθηση πολλών ερευνητών πως το μοντέλο αυτό που δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα και στην επίτευξη του στόχου δε θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο αποτελεσματικότητας ενός σχολείου.

Τη δική τους θεώρηση για την αποτελεσματικότητα ανέπτυξαν οι Stoll και Fink

(1994:149-177). Η θεωρία αυτή που είναι γνωστή με τον όρο «θεωρία της προστιθέμενης αξίας» (value added) αναφέρει πως ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό αν και εφόσον προάγει την πρόοδο όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, επιβεβαιώνει ότι οτιδήποτε οι μαθητές πετυχαίνουν είναι στο πιο υψηλό επίπεδο, εμπνέει κάθε όψη επιτυχίας και ανάπτυξης, διατηρεί αυτά τα θετικά αποτελέσματα σταθερά και τα βελτιώνει από έτος σε έτος.

Ένας άλλος τρόπος της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού βασίζεται στο μοντέλο των συστημικών πόρων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο αποτελεσματικότητα είναι η ικανότητα του οργανισμού να αποκτά σπάνιους και επιθυμητούς πόρους. Συχνά όμως η προσπάθεια απόκτησης περισσότερων πόρων, καθώς θεωρείται ο λειτουργικός στόχος ενός οργανισμού με βάση αυτό το μοντέλο, μπορεί να αποβεί επιζήμια στην επίτευξη των καθαυτό αποτελεσμάτων στα οποία στοχεύει ο οργανισμός αυτός.

Μια άλλη θεώρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η «διαφορική σχολική αποτελεσματικότητα» (differential school effectiveness) η οποία ενδιαφέρεται να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ανάμεσα σε διαφορετικές υποομάδες μαθητών-μαθημάτων-ενδιαφερόντων και τμημάτων, τόσο μέσα στο πλαίσιο ενός σχολείου, όσο και συγκριτικά μεταξύ των σχολείων (Scheerens, 1992). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεώρηση συνίσταται να γίνεται αναφορά γενικά σε αποτελεσματικότητα του σχολείου ή της διδασκαλίας, αλλά αυτή είναι καλύτερα να ορίζεται με βάση τις διάφορες υποομάδες του σχολικού πληθυσμού στα μαθήματα και στα ενδιαφέροντα τους καθώς από μια σειρά ερευνών που έγιναν στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας έχουν προκύψει ενδείξεις ότι ο ρόλος και η επίδραση του σχολείου στους μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή χαμηλής αρχικής επίδοσης είναι ισχυρότερος από την επίδραση που ασκείται από το σχολείο στο μέσο μαθητή (Nuttall et al., 1989· Scheerens και Bosker, 1997, σε Πασιαρδής, 2004:103).

Τα τελευταία χρόνια, τα παραπάνω μοντέλα με βάση τα οποία εξετάζεται η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού συνδυάστηκαν. Το αποτέλεσμα αυτού του συνδυασμού είναι το λεγόμενο «συνδυαστικό μοντέλο» το οποίο τονίζει ότι η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα ενός οργανισμού εξαρτάται από πολλούς παράγοντες ή κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά αναφέρονται σε όλες τις πτυχές της δραστηριότητας ενός οργανισμού. Έτσι μπορούν να διακριθούν σε:

- κριτήρια για τα αποτελέσματα,

- κριτήρια για τις δομές και σε
- κριτήρια για τις διαδικασίες.

Οι διάφοροι ερευνητές εξετάζοντας τις δομές και τις διαδικασίες των σχολείων εντόπισαν σχολεία τα οποία ξεχώρισαν από τα υπόλοιπα ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας. Οι έρευνες αυτές επικέντρωσαν την προσοχή τους σε αρκετούς παράγοντες λειτουργίας ενός σχολείου για να το χαρακτηρίσουν ως αποτελεσματικό.

1.3. Έρευνες για την αποτελεσματικότητα των σχολείων

1.3.1. Η πρώτη φάση ερευνών

Οι έρευνες για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ξεκίνησαν, ουσιαστικά, το 1966 στις Ηνωμένες Πολιτείες, με τη δημοσίευση των στοιχείων της έρευνας «*Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες*» του James Coleman και των συνεργατών του. Στην έρευνα αυτή, με συλλογή δεδομένων από 4.000 σχολεία και 645.000 μαθητές, διαφαίνεται η σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος για την απόδοση των μαθητών, όμως σύμφωνα με τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν αποτελεί εγγύηση για τη μελλοντική επαγγελματική επιτυχία ενός ατόμου, αφού η επιτυχία είναι συνάρτηση της κοινωνικής και οικονομικής του προέλευσης και κατά συνέπεια το σχολείο -σε σχέση με το περιβάλλον- έχει μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα (*school makes no difference*) (Coleman et al., 1966).

Πέντε χρόνια μετά τον Coleman, ο Jencks και οι συνεργάτες του (1972) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα για τα σχολεία των ΗΠΑ. Υποστήριξαν ότι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και ότι τα σχολεία δεν μπορούν να επηρεάσουν στην κατανομή των εισοδημάτων (*schools cannot affect the distribution of incomes*) (Jencks et al., 1972). Άλλες έρευνες που βασίστηκαν στην ισότητα των ευκαιριών ήταν αυτές των Alexander και Eckland (1980), όπως επίσης των Hauser, Sewell και Alwin (1976), ενώ η έρευνα του Thorndike (1973) εντρύφησε επιπλέον στη σχέση σχολικής επίδοσης και περιβαλλοντικού υποβάθρου των μαθητών. Η σημαντικότερη διαπίστωση στην οποία κατέληγαν τα πορίσματα των προηγούμενων ερευνών, ότι το σχολείο μπορεί να κάνει πολύ λίγα για τα παιδιά και ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία στη ζωή ενός ατόμου δεν ήταν η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά το

κοινωνικοοικονομικό στρώμα προέλευσής του, αποτέλεσε την τάση της εποχής η οποία παραστατικά περιγράφεται στα λόγια του Bernstein (1970 σε Καρατζιά - Σταυλιώτη, 1999:66) *«Τα σχολεία δεν είναι δυνατόν να αντισταθμίσουν τις ανισότητες της κοινωνίας»*.

Η άρνηση αυτού του μηνύματος αποτέλεσε κατά τον Scheerens (2004) μια σημαντική πηγή έμπνευσης για αυτού του τύπου την έρευνα. Τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών που ασχολήθηκαν κατά κόρον με τη μελέτη των κοινωνικών παραμέτρων και διαστάσεων του σχολείου αμφισβητήθηκαν έντονα και από το 1971 ως το 1985 πλήθος καινούργιων μελετών έδωσαν ώθηση για την ανάπτυξη του Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools) (π.χ. Weber, 1971· Jencks et al., 1972· Summers - Wolfe, 1977· Hoover, 1978· Lezotte - Passalacqua, 1978· Brookover et al., 1979· Edmonds, 1979· Rutter et al., 1979· Gregory et al., 1980· Madaus et al., 1980· Phi Delta Kappa, 1980· Murnane, 1981· Sarason, 1981· Cohen, 1982· Purkey - Smith, 1983· Mackenzie, 1983· Lipsitz, 1984· Rosenholtz, 1985· Stedman, 1985· Cohn - Rosenholtz, 1985).

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Πασιαρδή (2000:17) ερευνητές όπως οι Brookover (1979) και Edmonds (1979) έθεσαν με τα πορίσματα των μελετών τους τα θεμέλια πάνω στα οποία στηρίχτηκε η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία. Ουσιαστικά αυτοί οι ερευνητές μετέτρεψαν τα αποσπασματικά κομμάτια της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα σε ερευνητική κίνηση, ενώ επηρέασαν καθοριστικά άλλους ερευνητές όσο και φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (Verdis et al., 2003). Συγκεκριμένα ο Edmonds (1979) στη μελέτη του που χαρακτηρίστηκε ορόσημο στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, επισήμανε πέντε βασικά συστατικά που συνιστούν ένα αποτελεσματικό σχολείο:

1. Ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία
2. Υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών.
3. Έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.
4. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο.
5. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης και συχνές αξιολογήσεις των μαθητικών επιδόσεων.

Η λίστα αυτών των χαρακτηριστικών στοιχείων που συνθέτουν ένα αποτελεσματικό σχολείο κατά τον Edmonds, από τότε που πρωτοδημοσιεύτηκε επεκτάθηκε και επαναλήφθηκε από άλλους ερευνητές, αλλά ο βασικός πυρήνας της παρέμεινε αναλλοίωτος έως σήμερα (Verdis et al., 2003).

Τα πορίσματα αυτών των νεότερων μελετών καταλήγουν σε έναν κοινό τόπο: Η κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών δεν αποτελεί παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας τους, αφού πολλοί μαθητές, προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, κατόρθωναν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και να εξασφαλίσουν στη συνέχεια επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη. Για πρώτη φορά δόθηκε έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και στο σημαντικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική διαδικασία.

Οι έρευνες αυτής της δεκαετίας γύρω από το αποτελεσματικό σχολείο, συγκλίνουν σε τέσσερις βασικές αρχές:

- α) Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
- β) Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.
- γ) Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
- δ) Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι. (Murphy, 1992).

Στην ίδια βέβαια διαπίστωση καταλήγει και ο Lezotte (1989) ο οποίος αποτελεσματικό θεωρεί ένα σχολείο, όταν είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα.

Στην Ευρώπη η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα αυτή την περίοδο δεν παρουσιάζει την ίδια ανάπτυξη σε σχέση με τις ΗΠΑ. Ωστόσο διεξήχθησαν εκεί κάποιες σημαντικές έρευνες και μελέτες με αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Τέτοιες ήταν των Power (1967) των Brimer et al., (1978), ενώ η μελέτη που συζητήθηκε πιο πολύ ήταν εκείνη των Rutter et al., (1979) που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο και είχε τίτλο «Δεκαπέντε χιλιάδες ώρες» (*Fifteen Thousand Hours*). Ο Rutter και οι συνεργάτες μέσα από μια εμπειρική έρευνα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Λονδίνο, κατέληξαν σε ένα αριθμό παραγόντων που συσχετιζόταν θετικά με υψηλά επίπεδα σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι παράγοντες αυτοί ήταν:

- το σύστημα ανταμοιβής και τιμωριών του σχολείου
- το σχολικό κλίμα
- η χρησιμοποίηση στο σχολείο της ανάθεσης εργασιών για το σπίτι.

Θα λέγαμε λοιπόν πως στο τέλος της δεκαετίας του 1970 διαμορφώνεται το μοντέλο διερεύνησης της σχολικής αποτελεσματικότητας που αναγνωρίζει την επίδραση της σχολικής «πορείας» ή διαδικασίας στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και διεκδικεί τη σχετική αποτίμησή της επίδρασης αυτής. Οι έρευνες στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού περιλαμβάνουν μεταβλητές σχετικές με την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, την ποιότητα της διδασκαλίας και το ήθος και το κλίμα του σχολείου. Σε αυτή τη φάση έχουμε πληθώρα ερευνών για αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση των σχολείων, για αποτελεσματική διαχείριση ανθρωπίνων και υλικών πόρων στην εκπαιδευτική διαδικασία, για αποτελεσματική διδασκαλία και για τη δημιουργία κλίματος μάθησης στη σχολική πράξη (Καρατζιά - Σταυλιώτη, 1999).

1.3.2. Η δεύτερη φάση ερευνών

Κατά τη δεκαετία του 1980, σε παγκόσμιο επίπεδο, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου και η διερεύνηση των παραγόντων που παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του και που αποτελούν τους δείκτες ενός αποτελεσματικού σχολείου. Από τα παραπάνω, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με τους στόχους, την αποστολή αλλά και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Στις αρχές αυτής της δεκαετίας το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων ενεργοποιείται σημαντικά επιδιώκοντας τον τρόπο με το οποίο θα μετρηθεί η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας. Η διαδικασία καταγραφής και αποτίμησης της σχολικής αποτελεσματικότητας αρχικά διαπίστωνε την ύπαρξη κάποιων σχολείων, τα οποία ήταν περισσότερο αποτελεσματικά σε σχέση με τα υπόλοιπα και στη συνέχεια διερευνούσε τα χαρακτηριστικά των σχολείων αυτών, τα οποία παρουσίαζαν στατιστική συνάφεια με την αποτελεσματικότητά τους.

Στη δεκαετία του 1980 οι ερευνητές επιδιώκουν να βελτιώσουν τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα και να αναπτύξουν ερευνητικά προγράμματα που στηρίζονται σε διαφορετικές στρατηγικές σχεδιασμού της έρευνάς τους. Είναι η εποχή κατά την οποία οι ερευνητές προσπαθούν να έρθουν αντιμέτωποι με τις κριτικές της προηγούμενης γενιάς και το σημαντικότερο, να χρησιμοποιήσουν τις νέες στατιστικές τεχνικές που πλέον λαμβάνουν υπόψη την ιεραρχική δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Έτσι πέρα από τη διεξαγωγή συσχετιστικών ερευνών που στηρίζονται σε έρευνες τύπου επισκόπησης διενεργούνται

περιπτώσιακές έρευνες αποτελεσματικών σχολείων καθώς και πειραματικές έρευνες. Η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία καταλήγει στην παρουσίαση καταλόγων, οι οποίοι περιελάμβαναν τους βασικούς παράγοντες που φαίνονταν να επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και που θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν και σε άλλα σχολεία (Teddlie & Reynolds, 2000).

Την ίδια περίοδο, η έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας άρχισε να επεκτείνεται και σε άλλες χώρες, όπως στις Κάτω Χώρες, στη Νορβηγία, στο Ισραήλ, στην Ταϊβάν, στην Κίνα, στον Καναδά, στην Αυστραλία, στη Νέα Ζηλανδία και σε μερικές ανατολικές χώρες επίσης (Verdis et al., 2003:158).

Μια από τις πρώτες και πιο σημαντικές μελέτες που αξιοποίησαν τις νέες στατιστικές τεχνικές που αναπτύχθηκαν αυτήν την περίοδο ήταν αυτή του Mortimore και των συνεργατών του (1988), της οποίας το δείγμα αποτέλεσαν 50 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Λονδίνου. “*School Matters*” ήταν ο τίτλος της μελέτης κατά την οποία ο Mortimore και οι συνεργάτες τους ερεύνησαν θεμελιώδη ζητήματα σχολικής αποτελεσματικότητας, όπως το μέγεθος της σχολικής επίδρασης, την έννοια της διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας, και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το βασικό συμπέρασμα της μελέτης είναι αυτό που αποτελεί και τον τίτλο της. Το σχολείο έχει σημασία και σαφώς επιδρά καθοριστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ μέσα από αυτή εντοπίστηκαν ένα σύνολο δώδεκα χαρακτηριστικών στοιχείων που συνθέτουν ένα αποτελεσματικό σχολείο και τα οποία είναι τα εξής:

1. Αποφασιστική ηγεσία
2. Συμμετοχή του υποδιευθυντή στη διεύθυνση του σχολείου
3. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων
4. Σταθερότητα στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην πολιτική του σχολείου
5. Δομημένες συνεδρίες
6. Διδασκαλία που προκαλεί τη διανόηση
7. Εργασιοκεντρικό περιβάλλον από την πλευρά των εκπαιδευτικών
8. Εστίαση στις συνεδρίες
9. Μέγιστη επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών
10. Τήρηση αρχείων
11. Γονική συμμετοχή και
12. Θετικό σχολικό κλίμα

Επίσης στη δεκαετία του 1980, οι Glen Robinson, Donald Mackenzie, Stewart

Purkey, Marshall Smith και Jim Brody βοήθησαν με τις διάφορες έρευνές τους σε μεγάλο βαθμό την κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία στις ΗΠΑ (Πασιαρδής, 2004).

1.3.3. Η τρίτη φάση ερευνών

Κατά τη δεκαετία του 1990, πολλοί ερευνητές συνέβαλλαν αποφασιστικά στο να συμπεριληφθούν και άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία στη σκιαγράφηση ενός αποτελεσματικού σχολείου, ενώ παρουσιάστηκαν σημαντικές συνθετικές εργασίες, οι οποίες συνόψισαν τα αποτελέσματα των ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Levine & Lezotte, 1990· Sergiovanni, 1991· Scheerens, 1992· Reynolds et al., 1993· Teddlie and Stringfield, 1993· Creemers, 1994· Sammons et al., 1995· Cotton, 1995). Ενδεικτικά θα αναφερθούμε σε δύο από αυτές:

Οι Levine και Lezotte (1990) κατέληξαν πως ένα αποτελεσματικό σχολείο χαρακτηρίζεται από:

1. Αίσθηση αισιοδοξίας από τους μαθητές.
2. Πολυπολιτισμική διδασκαλία και ευαισθησία.
3. Προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.
4. Ισότιμες πρακτικές προώθησης των μαθητών.
5. Υπευθυνότητα των μαθητών απέναντι στη μάθηση.

Η Sammons και οι συνεργάτες της (1995) αναφέρθηκαν στους παρακάτω παράγοντες αποτελεσματικότητας ενός σχολείου:

1. Επαγγελματική καθοδήγηση
2. Κοινό όραμα και στόχοι
3. Επιβοηθητικό περιβάλλον μάθησης
4. Έμφαση στη διδασκαλία-μάθηση
5. Αποτελεσματική διδασκαλία
6. Υψηλές προσδοκίες
7. Θετική ενίσχυση των μαθητών
8. Έλεγχος προόδου των μαθητών
9. Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών
10. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας
11. Το σχολείο «οργανισμός μάθησης»

12. Σύνδεση με θεσμικούς φορείς

13. Αξιοποίηση μέσων-πόρων

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων είναι μια πολυδιάστατη έννοια, εφόσον κανένα απόλυτο κριτήριο ή παράγοντας δεν μπορεί να συλλάβει τη σύνθετη φύση της ούτε μερικοί στόχοι του σχολείου, όπως η «διαμόρφωση αντιλήψεων», τα «πιστεύω», η «διάπλαση συνειδήσεων» κ. ά. μπορούν να μετρηθούν (Edmonds, 1979· Hoy & Ferguson, 1989).

Είναι, βέβαια, καλό να γνωρίζει κάποιος τους παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, όπως έχουν διατυπωθεί από τους διάφορους ερευνητές. Όμως, αυτό δε σημαίνει ότι αυτόματα υπάρχει και ένα σχέδιο το οποίο μπορεί να ακολουθήσει το σχολείο για να γίνει αποτελεσματικό. Τα σχολεία διαφέρουν στη σύσταση του μαθητικού τους πληθυσμού, πράγμα το οποίο έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργούνται διαφορετικές ανάγκες για τους μαθητές. Επίσης, τα σχολεία διαφέρουν αναφορικά με τις αξίες της πολιτισμικής κοινότητας στην οποία είναι ενταγμένα. Για τους λόγους αυτούς, ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου πρέπει να βρουν τρόπους να προσαρμόσουν τα ευρήματα των διεθνών ερευνών σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου τους, για να μπορέσουν να προγραμματίσουν κατάλληλα και να εφαρμόσουν τον καλύτερο δυνατό τρόπο βελτίωσης για το σχολείο τους (Davis & Thomas, 1989 σε Πασιαρδή, 2004).

Βέβαια σε αυτή τη φάση της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα η έμφαση μετατοπίζεται από τον καθορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή στην ανάπτυξη μοντέλων που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα (Creemers, 1994· Scheerens, 1992· Stringfield & Slavin, 1992). Τα μοντέλα αυτά καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και στρατηγικές βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στα πλαίσια αυτά οι ερευνητές στο χώρο της ΕΕΑ (Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα) επιχειρούν να συνδέσουν τα πορίσματα της ΕΕΑ με την έρευνα που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας (Scheerens, 1992· Bosker & Scheerens, 1994). Συγκεκριμένα, αυτή την περίοδο διεξάγονται έρευνες δράσης με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, με υιοθέτηση συγκεκριμένων προσεγγίσεων για βελτίωση των αποτελεσμάτων τους. Τα στοιχεία που προκύπτουν απ' αυτή τη φάση χρησιμοποιούνται για την εγκυροποίηση και ανάπτυξη των μοντέλων της ΕΕΑ (Scheerens & Bosker, 1997).

1.3.4. Η τέταρτη φάση ερευνών

Η τέταρτη φάση της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι η περίοδος την οποία διανύουμε σήμερα, και στην οποία φαίνεται να επικρατεί ενδιαφέρον για τη διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου της ΕΕΑ μέσω της διεξαγωγής συγκριτικών ερευνών. Σε αυτή την περίοδο γίνεται προσπάθεια διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο παράγοντες που αφορούν το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων ενός εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής περιφέρειας των σχολικών μονάδων ή/και χαρακτηριστικά της ιδιαίτερης επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών ενός ιδιαίτερα συγκεντρωτικού συστήματος) επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους.

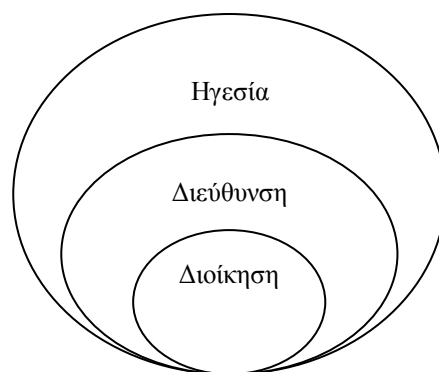
Στις σύγχρονες έρευνες η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, αξιολογείται με πολλαπλούς πίνακες, γίνεται χρήση πολλών κριτηρίων, πολλών επιπέδων και λαμβάνεται υπόψη η διάσταση του χρόνου. Άλλες έρευνες επεκτείνονται σε πολλές χώρες πέραν των ΗΠΑ και του ΗΒ και οι ερευνητές εστιάζουν σε διαφορετικούς τομείς σε σύγκριση με παρελθούσες μελέτες. Επίσης, παρατηρούνται διαφορές στην επιλογή των κριτηρίων ή δεικτών αποτελεσματικότητας μεταξύ των χωρών. Οι έρευνες που αναμένεται να διεξαχθούν αυτή την περίοδο ίσως θα μπορέσουν να δώσουν αποτελέσματα που θα ερμηνεύουν τις αποκλίσεις των αποτελεσμάτων ερευνών που διεξήχθησαν τις περασμένες δεκαετίες σε διαφορετικές χώρες και κατέληξαν σε διαφορετικά αποτελέσματα σε ότι αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα (Teddle & Kyriakides, 2003).

Επιθυμία των ερευνητών στις μέρες μας είναι να αναπτύξουν ένα πλαίσιο που θα επιτρέπει τη σύγκριση των μοντέλων σχολικής αποτελεσματικότητας που έχουν προκύψει σε διαφορετικές χώρες, με απώτερο στόχο την εξεύρεση κοινών συνισταμένων, οι οποίες θα αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη μελλοντικών, κοινώς αποδεκτών μοντέλων αποτελεσματικότητας (Mortimore et al., 2000· Reynolds et al., 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΗΓΕ- ΤΗΣ

2.1. Αποσαφήνιση των εννοιών διεύθυνσης - διοίκησης - ηγεσίας

Το θέμα διαχωρισμού των εννοιών και των όρων διεύθυνση (management), ηγεσία (leadership) και διοίκηση (administration) έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές της Διοικητικής Επιστήμης. Σήμερα οι έννοιες αυτές δε θεωρούνται συνώνυμες. Κατά τον Πασιαρδή (2004) η ηγεσία είναι σαν όρος-ομπρέλα, όπου υπάγονται οι όροι διεύθυνση και διοίκηση. Κατά την άποψη του ο όρος διοίκηση έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας, ενώ ο όρος διεύθυνση έχει να κάνει με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού. Θεωρεί ότι ο όρος ηγεσία είναι υπεράνω των δύο άλλων, αλλά όλοι λειτουργούν συμπληρωματικά που σημαίνει ότι ένας καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής. Το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί αποδίδει αυτές τις σχέσεις (ό.π.:212).



πηγή: Πασιαρδής (2004:212)

2.1.1. Η έννοια της Ηγεσίας (Leadership)

Η ηγεσία (leadership) θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία στο χώρο της οργάνωσης (Μιχόπουλος, 1993) και ως διοικητική λειτουργία αφορά στην ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Σαΐτης, 2005). Ο ιδιαίτερος όγκος των μελετών, που προσφέρθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, δείχνουν το σημαντικό ενδιαφέρον των ερευνητών στο θέμα της ηγεσίας, με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας των οργανώσεων.

Η ηγεσία ιστορικά, έχει οριστεί με πληθώρα τρόπων (Mac Beath, 2003). Όπως χαρακτηριστικά παρατήρησε ο Stogdill (1974), υπάρχουν τόσοι ορισμοί για την ηγεσία

όσοι είναι και οι άνθρωποι που επιχειρήσαν να προσδιορίσουν το περιεχόμενο της. Στην προσπάθεια ορισμού αυτής της έννοιας, ανάλογα με τον τομέα και την εποχή που διατυπώθηκαν, βρίσκουμε τοποθετήσεις στις οποίες υπάρχουν κοινά στοιχεία αλλά και διαφοροποιήσεις. Στη συνέχεια παραθέτουμε κάποιους ορισμούς στους οποίους κατέληξαν διάφοροι ερευνητές:

Η ηγεσία κατά τους Koontz και O' Donell (1983:91) θεωρείται *«ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι ώστε να εργασθούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων»*.

Σύμφωνα με τους Kouzes και Posner (1995:30) ηγεσία είναι *«η τέχνη κινητοποίησης των άλλων ώστε να επιθυμούν να αγωνιστούν για κοινές φιλοδοξίες»*.

Ο Chemers (1997) καταλήγει πως η ηγεσία είναι μια διεργασία κοινωνικής επίδρασης, ένα κοινωνικό φαινόμενο, μέσω της οποίας ένα υποκείμενο επιδιώκει την εξασφάλιση της βοήθειας των άλλων για την επίτευξη κοινού σκοπού.

Ο Hersey, ο Blanchard και ο Johnson (2000) στον ορισμό της ηγεσίας εισάγουν την έννοια της περίστασης (situation), ορίζοντάς την ως τη διαδικασία επηρεασμού ενός ατόμου ή μιας ομάδας, με σκοπό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Οι Borra και Kunkel (2002) ορίζουν την ηγεσία ως την ικανότητα να εμπνέεις και να οδηγείς τους άλλους χτίζοντας και προωθώντας ένα κοινό όραμα. Ο Drath (2001) υποστηρίζει ότι η ηγεσία δεν είναι η κατοχή ενός ηγέτη αλλά μια πλευρά της κοινότητας, είναι η κοινή ικανότητα, η κοινή επίτευξη στόχων. Με αυτό το «συλλογικό» πρόσωπο της ηγεσίας συμφωνούν και οι Bass (1991), Chanoch & House (2001), Hunt (2004).

Κατά τον Πασιαρδή (2004:209) *«Ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»*.

Ο Μπουραντάς (2005:197) ορίζει την ηγεσία ως *«διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μιας μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και την φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον»*.

Μέσα από τους παραπάνω ορισμούς διαπιστώνουμε ότι η ηγεσία, είτε ως ιδιότητα, είτε ως τέχνη, είτε ως διαδικασία σημαίνει επιρροή και κατά συνέπεια οι

ηγέτες κινητοποιούν και εργάζονται με άλλους για να αρθρώσουν και να επιτύχουν τις κοινές προθέσεις (Leithwood & Riehl, 2003).

2.1.2. Η έννοια του Ηγέτη (Leader)

Η έννοια του ηγέτη στη διοικητική επιστήμη δεν ταυτίζεται με την έννοια της «κορυφής» της ανώτατης διοίκησης σ' ένα οργανισμό, αλλά έχει μια ευρύτερη σημασία. Οι ορισμοί που δίνονται και για αυτήν την έννοια είναι πολυάριθμοι.

Σύμφωνα με τους Koontz και O' Donell (1983), ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να εμπνέει και να συνεργάζεται με τους ανθρώπους γύρω του, να φροντίζει να τους υποκινεί και να διαμορφώνει ευνοϊκό κλίμα για τη θετική τους ανταπόκριση και την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Οι Leithwood και Reihl (2003), υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες είναι αυτοί που βοηθούν τους άλλους να καταλάβουν και να ερμηνεύσουν το όραμά τους, να το κάνουν δικό τους και να το ακολουθήσουν.

Κατά τον Πασιαρδή (2004:209) *«Ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει»*.

Ο Μπουραντάς (2005:198) ορίζει τον ηγέτη ως *«το άτομο, το οποίο ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα»*.

Το καθοριστικό στοιχείο που συνοδεύει τον κάθε ηγέτη είναι ένα σαφές όραμα το οποίο είναι άκρως απαραίτητο σ' αυτόν που αναλαμβάνει εξουσία σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

2.1.3. Εκπαιδευτική Ηγεσία (Educational Leadership)

Η έρευνα για τη διεύθυνση του σχολείου αναπτύχθηκε με γοργούς ρυθμούς από το τέλος της δεκαετίας του '70 με αφετηρία τη διαπίστωση ότι η εκπαιδευτική ηγεσία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης και αποτελεί έναν από τους παράγοντες επιτυχίας των σχολείων (Edmonds, 1979).

Η ανάδειξη από το Fullan, της μείζονος σημασίας που έχει η ηγεσία στην εκπαίδευση και ειδικά στη σχολική μονάδα, εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πεδίο μελετών. Αρκετές έρευνες με θέμα τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συμπέραναν ότι το κράτος δεν μπορεί να προσδοκά λαμπρές επιδόσεις στην εκπαίδευση χωρίς

αποτελεσματική ηγεσία (Fullan, 1993· Jackson & Davis, 2000· Leithwood, 2003· Teddlie & Reynolds, 2000).

Αποτέλεσμα της έρευνας και των μελετών για την εκπαιδευτική ηγεσία είναι ένας σημαντικός όγκος βιβλιογραφίας και συζητήσεων όπου αναλύονται τα μοντέλα ηγεσίας, η φύση της ισχύος και της εξουσίας, η σχέση του ηγέτη με τον οργανισμό, με τους εξωτερικούς παράγοντες και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Σε πολλούς ερευνητές η ίδια έννοια ορίζεται με διαφορετικό τρόπο. Για π.χ. οι Purkey & Smith (1983) μιλούν για «Ισχυρή ηγεσία» (Strong leadership), οι Levine & Lezotte (1990) για «Εξαιρετική ηγεσία» (Outstanding leadership), οι Sammons, et al., (1995) για «Επαγγελματική Ηγεσία» (Professional leadership) κ.τ.λ. Όπως και με τη γενικότερη έννοια της ηγεσίας, απουσιάζει μια ενοποιημένη θεωρία, η οποία λαμβάνει υπόψη τη συμπλοκότητα του όρου «εκπαιδευτική ηγεσία». Ανεξάρτητα όμως από αυτό η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για τη λειτουργία της εκπαίδευσης (Drucker, 1998).

Οι Leithwood & Riehl (2003:4) παρατηρούν πως το τελευταίο διάστημα το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία γίνεται ολοένα και εντονότερο. Κατά την άποψή τους αυτό συμβαίνει γιατί α) τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης διερευνώνται συστηματικά και υπάρχει ισχυρό ενδιαφέρον για το πώς οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν αυτά τα αποτελέσματα, β) το πλαίσιο για την ηγεσία στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως και τα μεγαλύτερα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά περιβάλλοντα, γίνονται πιο σύνθετα και προκύπτουν νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, και γ) τα αποτελέσματα των ερευνών για την ηγεσία τροφοδοτούν το ενδιαφέρον για την ενασχόληση με αυτήν.

2.1.4. Εκπαιδευτικός Ηγέτης - Διευθυντής σχολείου

Ο όρος «εκπαιδευτικός ηγέτης» στην εργασία αυτή αναφέρεται στον διευθυντή της σχολικής μονάδας και χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών χαρακτηριστικών, γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα πρέπει να διαθέτει ο ίδιος για να διοικεί δημιουργικά και αποτελεσματικά (Bush, 1995· Everalld & Morris, 1999).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διοίκηση, στην οργάνωση και στη

λειτουργία της σχολικής μονάδας, έχοντας αρμοδιότητες διοικητικού, οικονομικού, εκπαιδευτικού-παιδαγωγικού και διδακτικού περιεχομένου (Armstrong, 1993). Σύμφωνα με τον Χατζηπαναγιώτου (2003) και τον Ιορδανίδη (2006), η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου αφορά όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά το συντονισμό όλων των δυναμικών που λαμβάνουν χώρα σε αυτή επωμίζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Ο Πασιαρδής, (2004) υπογραμμίζει πως «*πρόσωπο κλειδί στην άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας*» και περιγράφει πολύ παραστατικά το ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας ως εξής: «*Ο διευθυντής έχει το δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, θέτει τα χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη των στόχων και επιδιώκει τη συζήτηση και τη συνεργασία με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του μεταδίδει με ένα δυναμικό τρόπο την αποστολή του σχολείου, στην οποία παρουσιάζεται το όραμα για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο, γιατί ο καθορισμός οραμάτων και ο σχεδιασμός τους για τη μελλοντική λειτουργία του οργανισμού είναι ίσως η κύρια αποστολή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Για την υλοποίηση των γενικών σκοπών του σχολείου, ο διευθυντής προσπαθεί να αξιοποιήσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, γνωρίζοντας την προσωπικότητα, την κλίση, και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού, ώστε να μπορεί να προβεί στην ορθή κατανομή υποχρεώσεων και ευθυνών. Αναμένεται ότι με τη δική του δράση και συμπεριφορά με σωστή επικοινωνία και συνεργασία, θα δημιουργήσει τέτοιο εργασιακό κλίμα που από τη μια ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειες τους*».

2.2. Αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου

Οι διάφορες έρευνες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου (Brookover et al., 1979· Duignan, 1986· Edmonds, 1979· Fuller, 1987· Hallinger & Heck, 1999· Levine & Lezotte, 1989· Reynolds & Cuttance, 1992· Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Το θετικό κλίμα ενός

σχολείου και η αποτελεσματικότητα του καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τον ηγετικό ρόλο που ασκεί ο διευθυντής μιας σχολικής ομάδας, από τις προσπάθειες και το όραμά του. Η επιτυχία των σχολείων συνεπώς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της ηγεσίας τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Οι Hoy και Miskel (1996:378-380) θεωρούν ως γνωρίσματα αποτελεσματικής ηγεσίας τα χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα (αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, αντοχή έντασης, συναισθηματική ωριμότητα), την εργασιακή παρακίνηση (αίσθημα καθήκοντος, διαπροσωπικές ανάγκες, αξίες, προσδοκίες) και τις δεξιότητες (τεχνικές, διαπροσωπικές και διοικητικές).

Για τον Handy (1981:89) τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη είναι: η ευφυΐα, η πρωτοβουλία και η αυτοπεποίθηση.

Σύμφωνα με τον Duignan (1986) τα σπουδαιότερα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας είναι τα εξής:

- η διαμόρφωση ατμόσφαιρας στην οποία κυριαρχεί τάξη και πειθαρχία
- η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος
- η ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας
- η εξασφάλιση δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων του σχολείου

Διάφορες άλλες έρευνες έχουν καταγράψει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ενός διευθυντή που απαιτούνται για μια αποτελεσματική ηγεσία. Όλες γενικότερα καταλήγουν στο ότι ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι γνώστης της σχολικής πραγματικότητας (Fitzgerald, 1996), έχει σαφές όραμα για τη σχολική μονάδα, γνώση για το μέλλον και τον τρόπο προσέγγισης σε αυτό (Powell, 1996), χαρακτηρίζεται από ακεραιότητα, απόλυτη αφοσίωση στο να πραγματοποιεί το σωστό (Mc Adams, 1997), ειλικρίνεια (Winders, 1997), πίστη και ικανότητα να «εμφυσήσει» τον «ηγέτη» στους άλλους (Dede, 1993), αφιλοκέρδεια με την έννοια ότι υπάρχει για να υπηρετεί τους άλλους (NSBA, 1999), δημιουργικότητα (White, 1997). Έχει ανοικτό μυαλό και είναι πάντα έτοιμος να δοκιμάσει νέους τρόπους για να πραγματοποιήσει τους στόχους του (Kotter, 1993). Είναι καινοτόμος χωρίς το φόβο της αποτυχίας (Avant, 1996), ανοικτός σε εναλλακτικές λύσεις, έτοιμος να αμφισβητήσει παγιωμένες πεποιθήσεις και να πάρει θέση (Capowski, 1994), ενώ συνεχώς αναζητά και ερευνά για απαντήσεις (Rosenbach & Taylor, 1993). Είναι ικανός στο να ακούει τους άλλους και να επικοινωνεί αποτελεσματικά, ενώ γνωρίζει πώς να μένει σιωπηλός αλλά συγχρόνως να είναι ενημερωμένος (Alter, 1999).

Οι Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2000:16-23), προσπάθησαν να ομαδοποιήσουν τα γνωρίσματα που διακρίνουν τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς ηγέτες και κατέληξαν μεταξύ των άλλων πως η επιτυχής σχολική ηγεσία συνδέεται με ικανότητες μετασχηματισμού, δηλαδή την ικανότητα του διευθυντή του σχολείου να παράγει συγκεκριμένο έργο μεταμορφώνοντας και αλλάζοντας τόσο τους στόχους όσο και τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά, με τη σταθερότητα και την ενσυνείδητη δράση, καθώς και με την ευαισθησία που εκφράζεται μέσα από την κατανόηση που δείχνει στα συναισθήματα, τις φιλοδοξίες αλλά και τις ανάγκες των υφισταμένων του.

Ο Σαΐτης, (2005) εστιάζει τις ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή του σχολείου στη σωστή κατανομή του σχολικού έργου, την παρακίνηση του προσωπικού για ανάληψη πρωτοβουλιών, την ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, την παροχή διοικητικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς, το χειρισμό διαφορών και στην έγκαιρη αντίληψη της σχολικής πραγματικότητας (πρόληψη προβλημάτων, διάκριση ευκαιριών).

Κατά τον Πασιαρδή, (2004:215-217), ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι εκείνος ο διευθυντής σχολείου που μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές. Έτσι μεταξύ των άλλων βοηθά τους συνεργάτες του σε καθημερινή βάση χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους, τους παρακινεί, τους εμπνέει, τους ενεργοποιεί και τους επισημαίνει τη σημασία της συνεργασίας, της ομόνοιας και της αλληλεγγύης ως αναγκαίες συνθήκες οι οποίες επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Andrew και Soder (1987:6) ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι «ορατός παντού μέσα στο σχολείο». Είναι πρότυπο και αποτελεί σημείο αναφοράς των υφισταμένων του, τόσο σε θεσμικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Έχει υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό του και τους άλλους, προσπαθεί για το καλύτερο και είναι δια βίου μαθητής (Πασιαρδής, 2004).

Παράλληλα ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης κάνει προσωπικές επαφές με τους συνεργάτες του, είναι αμερόληπτος και εύστοχος κριτής, επιμερίζει και αναθέτει σε κάθε μέλος συγκεκριμένη εργασία, δίνει τη δυνατότητα στο προσωπικό να συμβάλλει στη διαδικασία και διαμόρφωση των αποφάσεων και εκφράζει έμπρακτα τη συμπαράσταση στα υπηρεσιακά και προσωπικά τους θέματα (Ματσαγγούρας, 1999· Μπουραντάς, 2005). Είναι οραματιστής και δε στοχεύει στη διαιώνιση της υπάρχουσας

τάξης. Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και τις καινοτομίες. Εκτιμά τους συνεργάτες του και κάνει ακόμα και θυσίες για να τους ικανοποιήσει. Αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του αλλά έχει την ανάγκη όλων. Γενικά ο αποτελεσματικός διευθυντής καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, προσπαθεί να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και ενισχύει την ανέλιξη και επιμόρφωση του προσωπικού. Είναι κατά βάση άτομο κοινωνικό, ενώ ίσως το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του είναι η ικανότητα να δημιουργεί ένα ζεστό και θετικό κλίμα μάθησης (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, τα ηγετικά χαρακτηριστικά και οι ηγετικές ικανότητες είναι όντως ξεχωριστά με την έννοια ότι δεν τα διαθέτουν στον ίδιο βαθμό όλοι οι άνθρωποι. Τα περισσότερα όμως από αυτά είναι όχι έμφυτα αλλά επίκτητα (Μπουραντάς, 2004:247) διαπίστωση που απαντά στο ερώτημα που τίθεται συχνά για το αν γεννιέται ή γίνεται ένας ηγέτης. Ο κάθε διευθυντής εφόσον εξοπλιστεί με τα κατάλληλα εφόδια και την κατάλληλη επιμόρφωση μπορεί να αναπτύξει και να βελτιώσει την «ηγετική» του ικανότητα. Βάση αυτής της διαπίστωσης, καθίσταται αναγκαία η αξιολόγηση του διευθυντή και του παρεχόμενου έργου του ώστε ο ίδιος να μπορέσει να εκτιμήσει το βαθμό ποιότητας της ηγεσίας του, να εντοπίσει τα δυνατά αλλά και τα αδύνατα σημεία του προχωρώντας έτσι σε ενέργειες αυτοβελτίωσης, ζήτημα το οποίο μας απασχολεί εμπειρικά σε αυτή την εργασία.

2.3. Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας κατέχει μια ξεχωριστή θέση στην σχολική κοινότητα, είναι ο διοικητικός αλλά και ο επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό (Υ.Α.353.1/324/105657/Δ1, ΦΕΚ 134016/10/02 άρθρο 27). Ο ρόλος, τα καθήκοντα, καθώς και ο τρόπος επιλογής του έχουν πάντα άμεση σχέση με το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, όπως αυτό διαμορφώθηκε ιστορικά μέχρι σήμερα. Το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται κατά βάση από μια συγκεντρωτική δομή κι έναν ενιαίο σχεδιασμό και κεντρικό έλεγχο. Τα θέματα σχολικής εκπαίδευσης ρυθμίζονται σε όλο το φάσμα τους από ένα πλέγμα κανόνων δικαίου -νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων- οι οποίοι συγκροτούν και την

εκπαιδευτική νομοθεσία (Χιουρέας, 1986· Λαϊνός, 2000:23-40). Η σχολική αυτονομία είναι σχεδόν ανύπαρκτη σε όλους τους τομείς. Τα σχολεία δεν διαθέτουν κανένα ποσοστό αυτονομίας όσον αφορά στην οργάνωση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, στην επιλογή σχολικών εγχειριδίων και μεθόδων διδασκαλίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005).

Σε ένα συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό σύστημα όπως το ελληνικό (Μιχαλακόπουλος, 1987) στον διευθυντή του σχολείου δεν παρέχεται η ανάλογη εξουσία (δικαίωμα) και ευθύνη (Πασιαρδής, 1993:27, Σαΐτης 2000:32) παρά μόνο ασήμαντες αρμοδιότητες, ενώ έχει περιορισμένες δυνατότητες λήψης αποφάσεων με αποτέλεσμα να καθίσταται δυσχερής η άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Ο διευθυντής είναι απλά αποδέκτης εγκυκλίων και διαταγών, οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα κύρια διδακτικά και λειτουργικά θέματα του σχολείου (Παπαναούμ-Τζίκα, 1995:108-109), ενώ το κύριο όργανο λήψης αποφάσεων είναι ο σύλλογος διδασκόντων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ιορδανίδης (2002:58) η θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας φαίνεται να αποτελεί «έναν μάλλον “ισχνό” κρίκο στην ιεραρχική διάταξη των επιπέδων διοίκησης ανάμεσα στον Προϊστάμενο Διεύθυνσης και το σύλλογο διδασκόντων».

Σύμφωνα με έρευνα των Σαΐτη κ.ά. (1997) αναφορικά με τη διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος υποστηρίζεται ότι -παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις των τελευταίων δεκαετιών- παραμένει όπως διαμορφώθηκε στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, δηλαδή δύσκαμπτη και αναχρονιστική, κυρίως λόγω εξαιτίας παλαιών μεθόδων εργασίας. Η έρευνα αναφερόμενη στην επιλογή και το ρόλο του διευθυντή της σχολικής παρατηρεί ότι: α) η επιλογή δεν γίνεται σύμφωνα με τις αρχές του σύγχρονου management, αφού σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο υπερτερεί το κριτήριο της αρχαιότητας και απουσιάζουν δυο βασικά στοιχεία: η περιγραφή εργασίας (job description) και η προδιαγραφή θέσης (job specification), και β) η έλλειψη σαφούς προσδιορισμού των καθηκόντων του και των ευθυνών του δεν του επιτρέπουν να αντιμετωπίσει με επιτυχία όλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα. Έτσι, ο ρόλος του διευθυντή περιορίζεται σε στενά παραδοσιακά πλαίσια, δηλαδή στη διευθέτηση γραφειοκρατικών υποθέσεων. Αντί να ασκήσει επιτελικό έργο, ασχολείται με θέματα διοικητικής διεκπεραίωσης, δηλαδή ρουτίνας – “administrivia”, όπως τα ονομάζει ο Πασιαρδής (2004:211)- και ελάχιστα με θέματα ουσίας και δημιουργικής πρωτοβουλίας.

Ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο δεν έχει εκείνη την εξουσία και ευθύνη που θα μπορούσε να του επιτρέψει να λειτουργήσει ελεύθερα ως ηγέτης, επιλέγοντας για παράδειγμα, τη σταθερότητα του προσωπικού, τη δομή και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας, συντάσσοντας το δικό του προϋπολογισμό ως σχολική μονάδα, κ.λ.π. αφού περιορίζεται από το νομοθετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που τον θέλει εκτελεστικό όργανο (Ανδρέου, 1983).

Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, το πρότυπο του διευθυντή-διεκπαιωτή διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων, του γραφειοκρατικού εκείνου παράγοντα που, αποδυναμωμένος ουσιαστικά από τη δυναμική της ανάπτυξης ηγετικής δράσης, περιορίζεται στην επανάληψη προκαθορισμένων δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα ο ρόλος του να είναι περισσότερο συντονιστικός και λιγότερο αποφασιστικός, αρχίζει σταδιακά να εγκαταλείπεται (Φασούλης, 2000:415-417).

Η μεταστροφή προς ένα διαφορετικό μοντέλο διευθυντή, άρχισε σαφώς να διαφαίνεται και από την περιγραφή των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, όπως αυτά καθορίζονται τουλάχιστον θεωρητικά, στην Υπουργική Απόφαση με αριθμό Φ./353, η οποία δημοσιεύτηκε τον Οκτώβριο του έτους 2002 (Υ.Α. 353.1./324/105657/Δ1).

Ο νέος ρόλος όπως καταγράφεται σε αυτήν είναι σύνθετος και προσδιορίζεται από την αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πηγών, το συντονισμό εκπαιδευτικών και μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τη σύνδεση και διατήρηση της αμφίδρομης ροής σχολικού περιβάλλοντος και κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο η σχολική μονάδα λειτουργεί έτσι ώστε να συνεργάζονται από κοινού για την επιτυχία των σκοπών της εκπαίδευσης. Ο διευθυντής με τις κατάλληλες επιστημονικές γνώσεις, την παιδαγωγική κατάρτιση, τις σωστές επιλογές, ακόμα και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως το ελληνικό, μπορεί και πρέπει να βρει κάποιο περιθώριο και χώρο για δράση παρακάμπτοντας τον απρόσωπο μηχανισμό της διοίκησης και το ανελαστικό σύστημα, ώστε να μεταδώσει στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς, στους μαθητές τις νέες απόψεις και αντιλήψεις για την αποστολή του σχολείου, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην πρόοδο και αναβάθμιση του ρόλου της Σχολικής Μονάδας (Στραβάκου, 2003:17).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

3.1. Η Έννοια της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση

Το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα, που απασχολούν τα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς διότι μια καλά οργανωμένη κοινωνία δε θα ήθελε να αφήσει χωρίς έλεγχο και διορθωτικές παρεμβάσεις έναν από τους κεντρικούς άξονες μιας κοινωνικής διαδικασίας όπως είναι η εκπαίδευση, από την οποία, ως ένα βαθμό, εξαρτάται η ίδια η εξέλιξη της.

Ως αξιολόγηση, γενικά, ορίζεται ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου ή έργου με συγκεκριμένα κριτήρια (Δημητρώπουλος, 1991). Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο Μακράκης (1998), ορίζει την (εκπαιδευτική) αξιολόγηση ως *«μια συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, που αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση των δραστηριοτήτων και προσπαθειών μας με χρήσιμες πληροφορίες»*. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί έναν ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο, ο οποίος χρησιμοποιεί εργαλεία που δανείζεται από τις κοινωνικές και θετικές επιστήμες, με σκοπό τον προσδιορισμό του βαθμού υλοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή των συστατικών μερών του.

Ο Ανδρέου (1999), ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια διαδικασία από την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους.

Ο Κασσωτάκης (1989), αναφέρει ότι ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι γενικός, περιεκτικός, και χρησιμοποιείται συνήθως για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας, ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα.

Η Παμουκτσόγλου (2003:27) περιγράφει την αξιολόγηση *«ως μια ερευνητική δραστηριότητα η οποία προϋποθέτει μια διεπιστημονική προσέγγιση, εφαρμόζει εκπαιδευτικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές των κοινωνικών επιστημών, αποτελεί εργαλείο για τον σχεδιασμό της λήψης αποφάσεων και ωθεί σε συλλογική μάθηση»*.

Επίσης, προσδιορίζεται ως το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας ή τα αποτελέσματα της υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, παράλληλα με ένα σύνολο σαφών και προσυμφωνημένων κριτηρίων, με την έννοια της συνεισφοράς τους στην κατεύθυνση της βελτίωσης της. Συχνά η αξιολόγηση ταυτίζεται με τον έλεγχο χωρίς να συνδέεται με την παρακολούθηση».

Τέλος, η εκπαιδευτική αξιολόγηση σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2005:13) είναι η «διαδικασία με την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων για βελτίωση των περιεχομένων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.α. ».

Η έννοια λοιπόν της αξιολόγησης έχει αρχίσει να αποκτά ευρύτερο χαρακτήρα. Περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, του τρόπου οργάνωσής του, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μώκος & Μώκου, 2006:1).

3.2. Είδη Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Το είδος ή η μορφή της αξιολόγησης αναφέρεται σε ένα γενικό σχέδιο, το οποίο ανταποκρίνεται στο σκοπό της αξιολόγησης. Οι διάφορες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με τα κριτήρια, δηλαδή ανάλογα με τα αντικείμενα που αξιολογούνται, τη χρονική στιγμή που πραγματοποιείται η αξιολόγηση και τους αξιολογητές. Συγκεκριμένα:

I. Με κριτήριο το αντικείμενο αξιολόγησης, δηλαδή, ανάλογα με το τι παρατηρούμε (συγκεκριμένο γεγονός, ή διαδικασία) έχουμε:

- α) **τη συνολική αξιολόγηση**, η οποία αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου) και μπορεί να διεξάγεται ταυτόχρονα σε πολλά αντικείμενα μιας ή περισσότερων σχολικών μονάδων και
- β) **τη μερική αξιολόγηση**, η οποία αναφέρεται σε ένα επιμέρους αντικείμενο (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού, αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων κ.λ.π.).

II. Με κριτήριο το χρόνο, δηλαδή ανάλογα με τη χρονική σχέση της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνουμε την αξιολόγηση σε:

- α) προκαταρκτική,
- β) ενδιάμεση ή διαμορφωτική,
- γ) τελική ή αθροιστική.

Η **προκαταρκτική αξιολόγηση** γίνεται πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος ή διαδικασίας, με σκοπό την εκτίμηση αναγκών, τη σχεδίαση και την εκτίμηση των δυνατοτήτων και της προόδου του προγράμματος.

Η **ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση** πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της διαδικασίας. Τις καθαρά παιδαγωγικές λειτουργίες, συμπεριλαμβανομένης της επανατροφοδότησης, βελτίωσης της διδασκαλίας και γενικότερα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ασκεί κυρίως η διαμορφωτική αξιολόγηση που, όπως λέει η λέξη, διαμορφώνει τη διδασκαλία καθώς δίνει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών δραστηριοτήτων και πράξεων, εντοπίζει προβλήματα και αδυναμίες προκειμένου να δοθεί η κατάλληλη βοήθεια για τη βελτίωση του. Ο σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνει παροχή των κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων για βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους (Παπασταμάτης, 2005). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή (1996), Sergiovanni & Starrat (2002) η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, στην αναζωογόνηση και στον εμπλουτισμό της καριέρας του εκπαιδευτικού. Στόχος της είναι η παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας και ευκαιριών ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό, η θεραπεία αδυναμιών, η ποιοτική βελτίωση της επικοινωνίας και η ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ με τον εντοπισμό τυχόν αποκλίσεων από τον αρχικό σχεδιασμό, η διατύπωση προτάσεων και εναλλακτικών λύσεων ώστε να γίνουν οι αντίστοιχες διορθωτικές παρεμβάσεις, που θα συμβάλλουν στην επιτυχία των αρχικών στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η **τελική ή αθροιστική αξιολόγηση**, πραγματοποιείται μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σκοπό την αποτίμηση των αποτελεσμάτων τα οποία θα αξιοποιηθούν για τον ανασχεδιασμό και τη βελτίωση του προγράμματος. Αυτή η μορφή αξιολόγησης σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αξιολογεί το αποτέλεσμα του έργου του εκπαιδευτικού, σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό και τις προσδοκίες, όπως υλοποιούνται στις εκροές της

εκπαίδευσης. Ουσιαστικά είναι απολογιστική όσον αφορά τους στόχους της και στοχεύει στην καταγραφή και την ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης και την ενδεχόμενη τροποποίησή της. Παρέχει τις αποδείξεις που χρειάζονται προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις και απαντά σε ερωτήσεις που σχετίζονται με το αποτέλεσμα που προέκυψε και τις συνθήκες που επηρέασαν το τελικό αποτέλεσμα (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004:20).

Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι η αξιολόγηση ως προκαταρτική, διαμορφωτική και τελική διαδικασία είναι αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας ενός προγράμματος που περιλαμβάνει *«τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του»* (Ανδρέου, 1999:125).

III. Με κριτήριο τους αξιολογητές, δηλαδή ανάλογα με τη θέση του φορέα που αναλαμβάνει την αξιολόγηση η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί σε:

α) **εξωτερική αξιολόγηση**, όπου ο αξιολογητής ή η ομάδα αξιολογητών δεν έχει καμία σχέση με την εκπαιδευτική μονάδα όσο και με το εκπαιδευτικό έργο που αξιολογείται. *«Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολικής μονάδας, ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση και το ρόλο της αξιολόγησης»* (Σολομών, 1999:15). Για πολλά χρόνια η αξιολόγηση ήταν ταυτόσημη με την εξωτερική αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνήθως σχετίζονται με συνέπειες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (προαγωγή, επιδόματα) ή τα σχολεία (χρηματοδότηση). Τις τελευταίες δεκαετίες τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη, κυρίως εξαιτίας της έντονης αντίδρασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, εγκαταλείπουν αυτή τη μορφή αξιολόγησης και στρέφονται προς την εσωτερική αξιολόγηση ή προς την εξισορρόπηση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Nevo, 2001:95-106· Garaway, 1995:82-102· Cousins & Whitmore, 1998:5-23· Darling & Hamond, 1998:1356-1366).

Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ότι: α) πραγματοποιείται από εξωτερικούς κριτές ενισχύοντας έτσι την αξιοπιστία της διαδικασίας, αφού δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα, β) γίνεται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και δεν απαιτεί πρόσθετη ενασχόληση με τους εκπαιδευτικούς, γ) ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινής γνώμης, δ) συμβάλλει με την παρατήρηση στον εντοπισμό και στην επίλυση των προβλημάτων που

παρουσιάστηκαν, ε) ευνοεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης και στ) δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης της απόδοσης εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων.

Τα κυριότερα μειονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης εντοπίζονται στα εξής: α) διαμορφώνει μια τυπική εικόνα του εκπαιδευτικού έργου αρκετές φορές λανθασμένη, β) περιορίζεται στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και δεν συνεκτιμά την επίδραση άλλων παραγόντων στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη, γ) προκαλεί φόβο και πρόσθετο άγχος στους εκπαιδευτικούς δ) η αντικειμενικότητα των εξωτερικών κριτών αμφισβητείται και ε) προάγει τον ατομισμό και όχι τη συνεργασία σε συλλογικό επίπεδο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Δημαρέλος, 2006:18).

Η πιο γνωστή μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η **επιθεώρηση** που υπήρχε στην Ελλάδα μέχρι το 1982. Λειτουργία της είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και πολιτικής από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Επικεντρώνεται κυρίως στην ποιότητα διδασκαλίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα και ορισμένες φορές και σε άλλα χαρακτηριστικά. Μια άλλη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η **παρακολούθηση (monitoring)**, του εκπαιδευτικού συστήματος. Ουσιαστικά πρόκειται για τη συλλογή στοιχείων από διάφορες υπηρεσίες του Υ.Π.Ε.Π.Θ. (Στατιστική Υπηρεσία, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων, κ.λ.π.), με σκοπό την παρακολούθηση διαφόρων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος (μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, κτιριακή υποδομή, εξοπλισμός σχολείων, κ.λ.π. και τη συμπλήρωση των συμβατικών δεικτών εκπαίδευσης και κοινωνικής ανάπτυξης (π.χ. δείκτες Ο.Ο.Σ.Α.). Μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι και οι περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς **εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης**. Θέματα των μελετών αυτών είναι συνήθως η επίδοση των μαθητών σε διάφορα μαθήματα (π.χ. στα Μαθηματικά ή στη Γλώσσα) και σε άλλα θέματα όπως προσχολική αγωγή, εξάπλωση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση κ.α. (Μώκου & Μώκος, 2006:3). Μέσα από τα αποτελέσματα αυτών των μελετών δίνεται η δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος και να γίνουν συγκρίσεις.

β) **εσωτερική αξιολόγηση** όπου ο αξιολογητής (ή η ομάδα αξιολογητών) έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό έργο ή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο αξιολογείται και μπορεί να είναι είτε **ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση** είτε **συλλογική εσωτερική αξιολόγηση** ή **αυτοαξιολόγηση** από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας. Η εσωτερική αξιολόγηση περιλαμβάνει ένα σύνολο

συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται σε μια κατεύθυνση αυτοβελτίωσης του σχολείου. Ευνοεί μια διαμορφωτικού τύπου αξιολογική διαδικασία, λόγω της συνεχούς συνύπαρξης αξιολογητή και αξιολογούμενου, γεγονός όμως που συγχρόνως δημιουργεί τις προϋποθέσεις για υποκειμενική και μεροληπτική αξιολόγηση. Σε πολλές χώρες Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων η εσωτερική αξιολόγηση ταυτίζεται με την αυτοαξιολόγηση.

Κατά την **ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση** οι ανώτεροι στη διοικητική-εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους π.χ. οι διευθυντές τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί βέβαια να υπάρξει και η αντίστροφη φορά της ιεραρχικής αξιολόγησης, δηλαδή, η καταγραφή των κρίσεων από τη μεριά των κατώτερων για τους ανώτερους στην ιεραρχία του σχολείου (π.χ. οι μαθητές τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί τον διευθυντή κ.ο.κ). Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, εντάσσεται στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης αλλά διαφοροποιείται από την επιθεώρηση, αφού υλοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Εστιάζεται όμως και αυτή αποκλειστικά και μόνο στη διαπίστωση της επίτευξης των αποτελεσμάτων και στον έλεγχο της υπακοής στο νόμο, διαδικασία που στηρίζεται ως επί το πλείστον σε ατομικές κρίσεις υποκειμενικού χαρακτήρα.

Η **συλλογική εσωτερική αξιολόγηση** στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας -κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή και γονείς- *«οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών αλλά και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, αλλά και εκείνοι οι οποίοι μπορούν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο να οργανώσουν τη δράση και τη βελτίωση ή την επίλυσή τους»* (Σολομών, 1999: 19).

Στο πλαίσιο της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης μπορεί να ενταχθεί και η **αυτοαξιολόγηση**. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που επιτελεί η σχολική μονάδα για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα (Devos, 1998). Όπως επεξηγεί ο MacBeath (2001), πρόκειται για μια *«εκ των έσω»* αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής.

Ο Barber (1996) υποστηρίζει πως η επιτυχία ενός οργανισμού στο σύγχρονο κόσμο εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητά του να βελτιώνεται και να εκσυγχρονίζεται

και πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία-κλειδί για την επίτευξη αυτής της βελτίωσης. Η σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης σχετίζεται άμεσα και με τους σκοπούς της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Patton (1990), η αξιολόγηση είναι διαδικασία που εμπεριέχει αξίες και σκοπούς, που μπορούν να διακριθούν σε δύο τομείς: στην επίτευξη στόχων που άπτονται της πολιτικής του σχολείου και των άμεσα εμπλεκομένων καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Στην επίτευξη του τελευταίου η αυτοαξιολόγηση έχει καθοριστική σημασία, σύμφωνα με τον Hopkins (1989), αφού περιλαμβάνει την παροχή εποικοδομητικής και συστηματικής ανατροφοδότησης με τέτοιο τρόπο, ώστε να επισημαίνονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών μέσα στο συγκεκριμένο της ίδιας σχολικής μονάδας.

Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εντασσόμενος στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχτεί αστοχίες και ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Άλλωστε, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και είναι σε θέση να αξιολογήσουν όλους εκείνους τους παράγοντες που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμισή της. Παράλληλα, η συμμετοχή σε μια αυτομελέτη σχολείου σε επίπεδο διαμορφωτικής αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις δεξιότητες επαγγελματικής λήψης των αποφάσεων, να διευρύνουν τις οπτικές τους και να ενημερωθούν για τους ρόλους, τις ευθύνες και τα προβλήματα των συναδέλφων (Kogan, 1996· Μπαγάκης, 1999). Δίνεται η ευκαιρία στους *«διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά και στους ίδιους τους εργαζόμενους να διαπιστώνουν προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία της διοίκησης και να εντοπίζουν τα αίτια των προβλημάτων αυτών»* (Κασσωτάκης, 1999), ενώ καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης των εμπλεκομένων στις διαδικασίες της και αποδέσμευσής τους για τη βελτίωση του έργου τους και συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Hargreaves, 1994:423-438). Έτσι διασφαλίζεται η σύζευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των ίδιων των εκπαιδευτικών, ως ατόμων, με την εξυπηρέτηση των αναγκών της σχολικής μονάδας στην οποία ο εκπαιδευτικός ανήκει και εργάζεται. Παράλληλα συνεισφέρει στη διεξαγωγή γόνιμου διαλόγου για την ποιότητα σε επίπεδο σχολείου και τάξης, και δρα συμπληρωματικά προς το έργο των φορέων που ασκούν την εξωτερική αξιολόγηση (MacBeath et al., 2004).

Τέλος, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σε έρευνα τους οι Kyriakides και Pashiardis (2005) εντόπισαν πως οι μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία τα οποία έκαναν χρήση της αυτοαξιολόγησης, παρουσίασαν, με την ολοκλήρωση του προγράμματος, καλύτερα αποτελέσματα στα Μαθηματικά και στα Ελληνικά. Τα ίδια ψηλά επίπεδα επίδοσης αυτών των μαθητών διαπιστώθηκαν σε αντίστοιχες αξιολογήσεις έξι μήνες μετά το πέρας της εφαρμογής του προγράμματος, καταδεικνύοντας με τον πιο έκδηλο τρόπο τη διατήρηση των θετικών επιδράσεων της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης.

Η αυτοαξιολόγηση είναι ένα δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης, αφού στηρίζεται στη λογική της συμμετοχικότητας και στοχεύει στον εντοπισμό των γενικών τάσεων ή αδυναμιών που υπάρχουν στη σχολική μονάδα και όχι στην απονομή ευθυνών στον οποιοδήποτε εμπλεκόμενο (Kyriakides & Campbell, 2004). Βασικός στόχος παραμένει ο εντοπισμός και καθορισμός της περιοχής στην οποία, όλοι οι εμπλεκόμενοι, ενθαρρύνονται και καταβάλλουν προσπάθειες για βελτίωση. Αυτό βέβαια, όπως επισημαίνει ο Μπαγάκης (2006:64), προϋποθέτει καταρχήν τη συναίνεση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, όπως επίσης και την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού, που σύμφωνα με τον Dewey (1934) στα πλαίσια της στοχαστικοκριτικής σκέψης ορίζεται «ως διαδικασία ανίχνευσης σκέψης» (Δεληγιάννη, 2002:34).και κατόπιν την υποστήριξη του σχολείου. Επίσης την ανάπτυξη κλίματος αποδοχής στη σχολική μονάδα σχετικά με τις βασικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης, τη δημιουργία δηλαδή της κατάλληλης κουλτούρας στο σχολείο που να ενισχύει αυτές τις προσπάθειες.

Σήμερα είναι σύνηθες η βελτίωση της ικανότητας αυτοεξέτασης να αποτελεί για πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα ένα βασικό στόχο (Karsten, 1994). Υπάρχει η τάση να δειχτεί εμπιστοσύνη στα σχολεία να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές και κίνητρα, χωρίς υπερβολική εξωτερική παρέμβαση ή λεπτομερειακό εξωτερικό έλεγχο και επιθεώρηση (Cullingford, 1997). Παράλληλα, υπάρχει μια παγκόσμια κίνηση για συνδυασμό εσωτερικής/εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς ο επιθεωρητισμός υποχωρεί διεθνώς (Worthern et al., 1997· Wiseman, 1997· Fitzgerald, 2001), με προτεινόμενες τρεις διαφορετικές μορφές εσωτερικής/εξωτερικής αξιολόγησης: α.) παράλληλη, β) διαδοχική και γ) συνεργατική (MacBeath, 2001). Πάνω σε αυτό ο Nevo (2001), αναφέρει πως η σύζευξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης οδηγεί σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους μπορούν να ωφεληθούν αμοιβαία, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η εγκυρότητα των αξιολογήσεων. Το σημείο

ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από το βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

3.3. Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων. Ο βασικότερος στόχος της αξιολόγησης είναι να μετρά με εύχρηστο και αντικειμενικό τρόπο την αποτελεσματικότητα των διαφόρων προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων και να καταλήγει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα για τη βελτίωσή τους (Κουτούζης, Μ. - Χατζηευστρατίου, Ι., 1999:20). Η αξιολόγηση, που αποτελεί «*αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της*» (Βεργίδης, Δ. - Καραλής, Α., 1999:118).

Ο βασικός ρόλος της εκφράζει τη γενικότερη φιλοσοφία που διέπει μια κοινωνία ως προς τη σκοπιμότητα μέτρησης και παρακολούθησης των αποτελεσμάτων και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα αντικατοπτρίζει και τις προτεραιότητες της πολιτείας, όσον αφορά στις προσδοκίες της για την προσφορά της παιδείας στη γενικότερη προσπάθεια επίτευξης των κοινωνικών και οικονομικών στόχων του κράτους (Παλαιοκρασάς κ.α., 1997:18).

Σύμφωνα με το νόμο 2986/2002 ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που προτάσσεται, είναι «*η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού αποτελέσματος*» (άρθρο 4).

Τέλος όπως αναφέρει ο Σολομών (1999), «Φαίνεται ότι, μεταξύ αναλυτών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι πλέον κοινή πεποίθηση ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πρέπει:

1. να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο.
2. να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.
3. να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και
4. να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος».

3.4. Αναγκαιότητα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς, γύρω από τα ζητήματα της αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτό σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (σε Πασιαρδή κ.α., 2005:39), απορρέει από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως ενός εργαλείου ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, όσο και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν στη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών με παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη.

Είναι εύλογο και θεμιτό παράλληλα να λειτουργούν μέσα σε μια κοινωνία οι μηχανισμοί εκείνοι, οι οποίοι σε τακτά αλλά και σε περιοδικά διαστήματα θα επιτρέπουν να εκτιμάται αν και σε ποιο βαθμό εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής προσφοράς του. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό που έχει ως στοιχείο του τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, «αφού χωρίς αυτή τα μέτρα και οι μεταρρυθμίσεις δεν κρίνονται ως προς τα αποτελέσματά τους αλλά ως αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους» (Παλαιοκρασάς, κ.α. 1997:11). Στο σύγχρονο κόσμο, όπου ο ρυθμός των αλλαγών συνεχώς εντείνεται, επιβάλλεται να κρίνονται έγκαιρα οι εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές ως προς το θετικό ή αρνητικό τους αποτέλεσμα. Η αξιολόγηση, επομένως, παίζει τον πρωτεύοντα

ρόλο και ωθεί την εκπαιδευτική πολιτική στον εκσυγχρονισμό αλλά και στο συντονισμό της με την πραγματικότητα, αφού συνεχώς παρακολουθεί το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου αλλά και των συντελεστών που το επιτελούν.

Τα τελευταία χρόνια, όλο και εντονότερα απαιτείται από το σχολείο η «απόδοση λόγου ή λογοδοσία» (accountability) στους γονείς και πληρέστερης ενημέρωσης των παραγωγικών τάξεων και της κοινής γνώμης για τα αποτελέσματά του. Η αντίληψη αυτή συνδέει την αξιολόγηση με την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία στοχεύει στην επίτευξη του μέγιστου αποτελέσματος με το ελάχιστο δυνατό κόστος, εισάγοντας έτσι στο χώρο της εκπαίδευσης όρους της ελεύθερης αγοράς, όπως οικονομικό κόστος, καταναλωτής-πελάτης, ανταγωνισμός (Moorley & Rassool, 2000:169-183). Οι *«καταναλωτές του εκπαιδευτικού αγαθού μπορούν να επιλέγουν τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρουν τα σχολεία»* (Ανδρέου, 2003:21). Έτσι αναπόφευκτη ενέργεια είναι η στροφή προς την αξιολόγηση για την επιλογή των αποτελεσματικών σχολείων που φέρνουν τα επιθυμητά για το γονιό και το μαθητή αποτελέσματα. Συνεπώς *«η αξιολόγηση δε χρειάζεται μόνο για την ίδια τη βελτίωση των εκπαιδευτικών, αλλά και για να λογοδοτεί το σύστημα στην κοινωνία που το συντηρεί»* (Πασιαρδής, 2005:15).

Η αξιολόγηση λοιπόν, κρίνεται αναγκαία σε εκπαιδευτικά συστήματα κάθε βαθμίδας και είδους, τόσο για κοινωνικοοικονομικούς (ανάγκη για ποιότητα και ορθολογικότερη κατανομή, διάθεση και διαχείριση των διαθέσιμων πόρων) όσο και για παιδαγωγικούς λόγους (καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και του εκπαιδευτικού υλικού), όπως είναι αυτοί που αναφέρονται αφενός στην αιτιολόγηση των δαπανών για την ποιότητα των προσφερόμενων σπουδών, αφετέρου στις διαδικασίες που αφορούν στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τη λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης (Μακράκης, 1998:252).

3.5. Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στην Ελλάδα

Όσον αφορά στη χώρα μας φαίνεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί ευαίσθητο θέμα με κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις. Κατά κάποιο τρόπο μάλιστα επιβεβαιώνεται η άποψη που διατυπώνει ο Bernstein (1996), σύμφωνα με την οποία κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας «στίβος» (arena) όπου διαφορετικές κοινωνικές και πολιτικές ομάδες, οι οποίες εκπροσωπούν ιδιαίτερες αξίες και συμφέροντα, αγωνίζονται,

αντιπαρατίθενται ή και αναπτύσσουν στρατηγικές συνεργασίας μεταξύ τους, προκειμένου να επιβάλουν στο εκπαιδευτικό σύστημα τους δικούς τους στόχους και τα δικά τους κριτήρια (Σολομών, 1999).

Στην Ελλάδα, η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε στο παρελθόν με ιδιαίτερη καχυποψία και επιφυλακτικότητα (Κουτούζης & Χατζηγευστρατίου, 1999:14). Συνδύαστηκε με το θεσμό της «Επιθεώρησης», δηλαδή με έλεγχο νομιμοφροσύνης, καταπίεση και διωγμούς. Ακόμη και σήμερα, είναι πολλές οι φωνές που αντιτίθενται σε κάθε είδους αξιολόγηση (Κάτσικας & Καβαδιάς, 2002· Κάτσικας κ.α., 2006· Γκούσης, 2004). Ο θεσμός του επιθεωρητή, με διάφορες παραλλαγές διοικητικής, κυρίως, οργάνωσης, υπήρχε στο εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι το 1982. Κύριο χαρακτηριστικό του θεσμού ήταν η συνύπαρξη διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων. Οι δύο τελευταίοι νόμοι αυτής της περιόδου (Ν.651/70 και Ν.309/76) αποτελούν ενδεικτικό παράδειγμα της συνέχειας του κράτους στο ζήτημα της εποπτείας της εκπαίδευσης. Παρά τις πολλές και ποικίλες προσπάθειες από την πλευρά της Πολιτείας να θεσμοθετηθούν συστήματα αξιολόγησης, το ζήτημα αυτό παραμένει άλυτο εδώ και δεκαετίες. Επί είκοσι και πλέον χρόνια δεν εφαρμόζεται καμιά συστηματική διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει προκαλέσει έντονες αντιδράσεις στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας, καταδεικνύοντας ότι η μορφή και το είδος του μηχανισμού αξιολόγησης δεν είναι «ζήτημα τεχνικής απόφασης» στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ένα ζήτημα με επιπτώσεις στον πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο (Σολομών, 1999).

Η δυσκολία εφαρμογής συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας έχει αποδοθεί σε ποικίλους παράγοντες, όπως στο βεβαρημένο παρελθόν του επιθεωρητισμού, στις σθεναρές αντιστάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, στην έλλειψη πρωτοβουλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές συλλογικής αξιολόγησης με μια διαδικασία από τη βάση προς την κορυφή, στην ελλιπή ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της αξιολόγησης από την πλευρά μιας μεγάλης μερίδας των εμπλεκόμενων στην αξιολόγηση, στον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στην άμεση εξάρτηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μέτρων από την πολιτική ηγεσία, στη μη αξιοποίηση από την Πολιτεία των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας και τέλος στην απουσία διαπραγματεύσεως και ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στις συνδικαλιστικές οργανώσεις

και στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Κασσωτάκης, 2005· Ματθαίου, 2006· Μαυρογιώργος, 2002· Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Με τις νεώτερες σχετικές νομοθεσίες (Ν.2525/1997, Ν.2986/2002), ένα από τα ζητούμενα, εξακολουθεί να είναι, όπως και παλαιότερα, η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αλλάζουν όμως τα θεσμικά όργανα που θα την υλοποιήσουν, ενώ φαίνεται να προβλέπονται και εγγυήσεις διαφάνειας και αξιοκρατίας με τη δυνατότητα άσκησης ένστασης από τον αξιολογούμενο. Οι νόμοι αυτοί δεν κατάφεραν όμως να αποσπάσουν τη συναίνεση των εκπαιδευτικών και ουσιαστικά δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη (Χαϊδεμενάκου, 2005). Παρ' όλα τα υπέρ και τα κατά της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2002:251-254), οι εκπαιδευτικοί ωστόσο, φαίνονται -αν και με επιφυλάξεις- θετικοί σε μια εποικοδομητική αυτοαξιολόγηση/εσωτερική αξιολόγηση (Τσαντάκης, 2005· Μουτζούρη - Μανούσου & Δασκαλόπουλος, 2005· Κοσμάτος, 2006), γεγονός σημαντικό καθώς αν το σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει φανερές αδυναμίες και ο εκσυγχρονισμός του αποτελεί επιτακτική ανάγκη, μόνο μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης μπορούμε να προβούμε στις κατάλληλες διορθωτικές κινήσεις προς την κατεύθυνση μιας καλύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής (Δημαρέλλος, 2006:14).

3.6. Η Αξιολόγηση του διευθυντή

Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αποτελούν μια από τις δύο μεγάλες κατηγορίες των οποίων η επίδοση τακτικά αξιολογείται. Παραδοσιακά, μεγαλύτερη έμφαση έχει δοθεί στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από ότι στην αξιολόγηση των διευθυντών (Hart, 1993), αλλά η ολοένα και εντονότερη απαίτηση από το σχολείο για «απόδοση λόγου» στο κοινωνικό σύνολο για τα αποτελέσματα του κατά τις τελευταίες δεκαετίες, οδήγησε σε ένα αυξανόμενο έλεγχο της επίδοσης των διευθυντών (Glasman & Heck, 2003· Heck & Marcoulides, 1996), καθώς διάφοροι ερευνητές συνέδεσαν την αξιολόγηση των διευθυντών με την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου (Davis & Hensley, 1999· Glasman & Heck, 2003· Thomas et al., 2000).

Η αξιολόγηση των διευθυντών έχει ποικιλοτρόπως περιγραφεί ως η μέθοδος σύμφωνα με την οποία α) οι διευθυντές καθίστανται υπεύθυνοι για την επίδοση των μαθητών και του σχολείου όσο και για τη δικιά τους επίδοση, β) καθορίζεται η

αποτελεσματικότητα της διευθυντικής συμπεριφοράς τους και γ) μέσω αυτής διακρίνονται εν τέλει οι αποτελεσματικοί από τους αναποτελεσματικούς διευθυντές (Brown et al., 1998· Murphy & Pimentel, 1996· Rinehart & Russo, 1995· σε Amsterdam et al., 2003:222).

Οι Stufflebeam και Nevo (1993) κατέληξαν ότι η συστηματική αξιολόγηση των μελλοντικών διευθυντών αλλά και αυτών που ήδη υπηρετούν στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους μεταξύ άλλων για τους εξής λόγους: 1) οι υποψήφιοι για την διεύθυνση του σχολείου χρειάζεται να αξιολογηθούν για να προσδιοριστεί κατά πόσο κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες γι' αυτό το σκοπό, 2) η καταλληλότητά τους χρειάζεται να εξακριβωθεί, 3) η ατομική επίδοση του καθενός είναι αναγκαίο να εκτιμηθεί ώστε να προσδιοριστεί αν οι διευθυντές συναντούν προκαθορισμένες προσδοκίες ή αν αξίζουν ειδική αναγνώριση.

Ωστόσο η αξιολόγηση, όπως και κατά συνέπεια η αξιολόγηση του διευθυντή ενός σχολείου αποτελεί μια διαδικασία πολυσύνθετη και όχι εύκολη. Οι Lipham, Rankin και Hoeh (σε Thomas et al., 2000) έχουν σημειώσει ότι δεν έχει επινοηθεί ακόμα κάποια εξ ολοκλήρου ικανοποιητική μέθοδος για τη μέτρηση της απόδοσης του διευθυντή. Παρατήρησαν πως τα ερωτηματολόγια, οι πίνακες ελέγχου (checklists), οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση, οι κλίμακες, οι βιντεοσκοπήσεις και τα κρίσιμα γεγονότα προσπαθούν να μετρήσουν την απόδοση, παρόλα αυτά, αυτά τα όργανα και οι διαδικασίες μετρούν μόνο τη συχνότητα της συμπεριφοράς παρά τη δυναμική ή την ποιότητα τους. Παρά τις αδυναμίες των παραπάνω διαδικασιών αυτές χρησιμοποιούνται ακόμα για να συλλέξουν στοιχεία για τις επίσημες αξιολογήσεις των διευθυντών. Τελευταία στον κατάλογο των μεθόδων αξιολόγησης του διευθυντή έχουν προστεθεί και οι φάκελοι επιτευγμάτων και οι αυτοαξιολογήσεις.

Οι Ginsberg και Thompson (1992:60) παρατήρησαν ότι η εύρεση κατάλληλων μέσων για την αξιολόγηση των διευθυντών είναι δύσκολη γιατί: 1) η εργασία τους δεν υπόκειται σε απλή περιγραφή χαρακτηριστικών, 2) η φύση της εργασίας του διευθυντή ποικίλλει και 3) οι προσδοκίες για τη συμπεριφορά του διευθυντή ποικίλλουν επίσης.

Οι Ginsberg και Berry (1990) αφού σημείωσαν ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές πρακτικές αξιολόγησης του διευθυντή, κατέληξαν ωστόσο στο συμπέρασμα ότι η εμπειρική υποστήριξη που υπήρξε για αυτές τις πρακτικές ήταν ελάχιστη. Αν και ο γενικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να παρασχεθεί μια βάση για την υγιή λήψη αποφάσεων και την αύξηση της αποτελεσματικότητας, διαπιστώνεται συχνά ότι η πρακτική δεν ταιριάζει με την πρόθεση.

Η εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι σημαντικότερες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση του διευθυντή είναι βασισμένες στις ακόλουθες πτυχές: 1) αποτελέσματα, 2) περιγραφή εργασίας (job description), 3) προσωπικά χαρακτηριστικά 4) αποτελέσματα ερευνών σχετικά με το ρόλο και τις συμπεριφορές που βελτιώνουν τη σχολική ακαδημαϊκή απόδοση ή αλλιώς «τις καλές πρακτικές» (Thomas, Holdaway & Ward, 2000:218).

Η πρώτη προσέγγιση της αξιολόγησης βασισμένη στα αποτελέσματα επικεντρώνεται πρωταρχικά στα επιθυμητά αποτελέσματα και στόχους και στο βαθμό στον οποίο ο κάθε διευθυντής κατάφερε να επιτύχει αυτά που στις πιο πολλές των περιπτώσεων κοινώς αποφασίζονται από το διευθυντή και το σχολείο στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Σχετικά με αυτό οι Heck και Marcoulides (1996) έδειξαν ότι η αξιολόγηση που βασίζεται στα αποτελέσματα συχνά περιορίζεται στα αποτελέσματα των δοκιμασιών/τεστ τα οποία μετριοούνται εύκολα. Επιπρόσθετα σημείωσαν ότι οι διευθυντές δεν πρέπει να θεωρούνται οι αποκλειστικοί υπεύθυνοι για πολλά από αυτά τα αποτελέσματα καθώς δεν έχουν τον έλεγχο σε όλες τις μεταβλητές από τις οποίες αυτά εξαρτώνται.

Η δεύτερη προσέγγιση η οποία βασίζεται στην περιγραφή της εργασίας, προτάθηκε από τη Μικτή Επιτροπή Προτύπων για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) το 1988 στις ΗΠΑ. Η περιγραφή της εργασίας εστιάζει στο τι αναμένεται να κάνει ο διευθυντής κατά τη διάρκεια της θητείας του. Η αξιολόγηση κατόπιν καθορίζεται από την απόκλιση μεταξύ της πραγματικής από την αναμενόμενη απόδοση. Ωστόσο όπως παρατήρησαν οι Stufflebeam και Nevo (1993) η περιγραφή της εργασίας πρέπει να πηγαίνει πιο μακριά από μια γενική περιγραφή που ταιριάζει στους περισσότερους των διευθυντών και να λαμβάνει υπόψη τόσο το τοπικό πλαίσιο όσο και τις προτεραιότητες που θέτει το κάθε σχολείο.

Η τρίτη προσέγγιση της αξιολόγησης επικεντρώνεται στις προσωπικές ιδιότητες/ικανότητες του διευθυντή οι οποίες σύμφωνα με αυτή θεωρούνται ότι οδηγούν στην βελτίωση της ακαδημαϊκής ποιότητας και τη γενικότερη αποτελεσματικότητα του σχολείου. Το Κέντρο Αξιολόγησης της Εθνικής Ένωσης Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των ΗΠΑ (Assesment Center of National Association of Secondary School Principals), μετά από μακροχρόνιες μελέτες, πρότεινε δώδεκα διαστάσεις ικανοτήτων που αφορούν στα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των πετυχημένων διευθυντών, τα οποία αποτελούν και περιοχές προς αξιολόγηση. Αυτά

είναι: 1) Ανάλυση προβλήματος (Problem analysis), 2) Κρίση (Judgement), 3) Οργανωτική ικανότητα (Organizational ability), 4) Αποφασιστικότητα (Decisiveness), 5) Ηγεσία (Leadership), 6) Ευαισθησία (Sensitivity), 7) Αντοχή στην πίεση (Stress tolerance), 8) Προφορική επικοινωνία (Oral communication), 9) Γραπτή επικοινωνία (Written communication), 10) Εύρος ενδιαφερόντων (Range of interests), 11) Προσωπική παρώθηση (Personal motivation), 12) Εκπαιδευτικές αξίες (Educational values) (NASSP, 1982:371). Οι Louden και Wildy (1996 σε Thomas, et al., 2000) μετά από την ανάλυση τέτοιων πρακτικών στις ΗΠΑ, την Αγγλία, την Ουαλία και την Αυστραλία κατέληξαν στο ότι: α) οι κατάλογοι ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων των διευθυντών έχουν ως συνέπεια να κομματιάζεται η επαγγελματική απόδοση και να αγνοούνται οι αλληλεξαρτήσεις τους, β) διαχωρίζεται η απόδοση από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται και γ) η διατύπωση των κριτηρίων στις λίστες υπονοεί ένα βαθμό ακριβείας που είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτός στο πραγματικό επαγγελματικό πλαίσιο.

Υπέρ της τέταρτης προσέγγισης της αξιολόγησης, η οποία και μερικές φορές αποκαλείται «καλές πρακτικές», τάσσονται οι Heck και Marcoulides (1996) η οποία βασίζεται σε ερευνητικά ευρήματα για σημαντικές επιδράσεις συγκεκριμένων δραστηριοτήτων των διευθυντών στην σχολική βελτίωση, απόδοση και αποτελεσματικότητα. Οι ίδιοι καταλήγουν πως στις αξιολογήσεις της απόδοσης των διευθυντών θα πρέπει να χρησιμοποιείται μια πολυδιάστατη και ευέλικτη προσέγγιση που να χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των ψυχομετρικών παρατηρήσεων.

3.6.1 Προτάσεις για την αξιολόγηση του διευθυντή

Οι Harisson και Peterson (1988, σε Thomas et al., 2000:220) υποστηρίζουν πως αν η αξιολόγηση γίνεται για τη βελτίωση της απόδοσης του διευθυντή ενός σχολείου τα στάδια αυτής της διαδικασίας πρέπει να είναι σαφή, συγκεκριμένα, και κατανοητά τόσο από τον αξιολογητή όσο και από τον αξιολογούμενο. Προσδιόρισαν τρία στάδια για μια αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης: α) ορισμός κριτηρίων β) ορισμός δείγματος και γ) ανακοίνωση των αποτελεσμάτων και των προσδοκιών για ανάπτυξη στο διευθυντή. Άλλοι ερευνητές (Castetter, 1996· Luck & Manatt, 1984· Stufflebeam, 1995, ο.π.) έχουν συμφωνήσει με αυτά τα στάδια και πρόσθεσαν ακόμη ένα σημαντικό

συστατικό, την καθιέρωση προτύπων απόδοσης στις περιοχές που πρόκειται οι διευθυντές να αξιολογηθούν.

Ο Anderson (1991, ο.π.:221) παρατήρησε ότι η ανάπτυξη ενός επιτυχούς προγράμματος αξιολόγησης, η οποία θα ικανοποιεί την ανάγκη για την «απόδοση λόγου» και τη βελτίωση της απόδοσης, απαιτεί από τα σχολικά συστήματα να προγραμματίζουν προσεκτικά τη διαδικασία. Απαρίθμησε εννέα βήματα, τα οποία θα πρέπει να ακολουθήσουν τα σχολεία ώστε να αναπτυχθούν αποτελεσματικές πρακτικές αξιολόγησης και αυτά είναι: 1) σαφής προσδιορισμός των σκοπών της αξιολόγησης 2) ανάπτυξη ξεκάθαρων προσδοκιών απόδοσης, 3) συμμετοχή των διευθυντών στον προγραμματισμό της διαδικασίας 4) ενθάρρυνση της στοχοθεσίας και του αναστοχασμού από τους διευθυντές 5) συχνή παρατήρηση της δράσης τους 6) συμμετοχή των δασκάλων στην παροχή ανατροφοδότησης 7) συλλογή στοιχείων 8) υιοθέτηση μιας κυκλικής προσέγγισης στην αξιολόγηση και 9) απόδοση ανταμοιβής. Ο ίδιος προσδιόρισε επίσης διάφορες δραστηριότητες που πρέπει να ενσωματωθούν στην εποπτική διαδικασία όπως μια συζήτηση πριν από την παρατήρηση με προσεκτική καταγραφή των λεγομένων και συμπεριφορών των διευθυντών, ανατροφοδότηση και βοήθεια για υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτές οι απόψεις του Anderson μάλλον θα υποστηρίζονταν από τους περισσότερους ειδικούς της αξιολόγησης.

Την ευρεία αποδοχή της επιστημονικής κοινότητας προφανώς θα είχαν τέλος οι απόψεις των Heck και Marcoulides (σε Thomas et al., 2000:221) οι οποίοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση του διευθυντή απαιτεί: 1) συλλογή πληροφοριών/δεδομένων για την απόδοση σε κάθε μια από τις περιοχές που σχετίζονται με τον επιθυμητό τρόπο άσκησης του ρόλου του 2) να λαμβάνεται υπόψη το τοπικό πλαίσιο 3) να υπάρχει ευελιξία για τις διαφορετικές αντιλήψεις ως προς την άσκηση του ρόλου και 4) να είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που θα αντλεί δεδομένα από διαφορετικές πηγές.

Μια σημαντική πηγή άντλησης δεδομένων που συνεισφέρει στη διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί από τη μια ο σύλλογος διδασκόντων αλλά και ο ίδιος ο διευθυντής του σχολείου. Το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης στην Αμερική στα πλαίσια μιας σύντομης ερευνητικής δράσης (1981) τόνισε αρχικά πως σαφώς η αξιολόγηση είναι χρήσιμη στη μέτρηση και κατά συνέπεια στη βελτίωση της επίδοσης του διευθυντή και κατέληξε πως οι καλύτεροι αξιολογητές των διευθυντών είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, ενώ σημείωσε πως τα καλύτερα συστήματα αξιολόγησης

θα επιτρέψουν στον εκάστοτε διευθυντή να έχει λόγο για το είδος του προγράμματος αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί στο σχολείο του.

Ο διευθυντής, μέσω συνεντεύξεων, οι οποίες μπορούν να διεξαχθούν καθ' όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης ή και στο τέλος της, πρόσωπο με πρόσωπο με τους αξιολογητές μπορεί να εκτιμήσει το βαθμό ποιότητας της ηγεσίας του, να εντοπίσει τα δυνατά αλλά και τα αδύνατα σημεία του, να λάβει την αναγκαία ανατροφοδότηση, στοιχείο που κατά τη βιβλιογραφία μπορεί να επηρεάσει θετικά την απόδοση ώστε να αναπτύξει και να βελτιώσει την «ηγετική» του ικανότητα.

Καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή σχετίζεται με την ικανότητα του να συνειδητοποιεί τις ανάγκες του και να αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες για την ικανοποίησή τους, ιδιαίτερη σημασία επίσης αποδίδεται στην αυτοαξιολόγησή του. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τους διευθυντές γιατί τους βοηθά να καταγράψουν την απόδοσή τους και να εκτιμήσουν τους εαυτούς τους μέσα στο εργασιακό πλαίσιο δίνοντας τους το έναυσμα για βελτίωση. Τόσο οι συνεντεύξεις όσο και οι αυτοαξιολογήσεις συχνά αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης αξιολογικής διαδικασίας και σημαντικές πηγές άντλησης δεδομένων για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή και το στυλ ηγεσίας του (Ginsberg & Berry, 1990:225). Τα αποτελέσματα τέτοιων αξιολογήσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εντοπιστούν οι «δυνατοί» τομείς των διευθυντών και για να αναπτυχθούν σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης, όπου χρειάζεται, βασισμένα στην ανατροφοδότηση που αντλείται από την αξιολόγηση (LoVette, et al., 2001:16· Brown et al., 1998). Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, η οποία βασίζεται σε αυτό τον ισχυρισμό και προσβλέπουν σε αυτό το σκοπό, παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

1. Μεθοδολογία έρευνας

Η συλλογή-παραγωγή του ερευνητικού υλικού της παρούσας μελέτης που πραγματοποιήθηκε την Άνοιξη του 2009, έγινε: (α) με τη μέθοδο του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε για συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς του δείγματος (Cohen & Manion, 1994· Javeau, 1996· Λάζος 1998), (β) με τη μέθοδο της ερευνητικής συνέντευξης, ως μια ιδιαίτερα ικανής μεθόδου έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (Mishler, 1996· Ιωσιφίδης, 2003), στις ερωτήσεις της οποίας απάντησαν οι διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα και (γ) με «περιστασιακή παρατήρηση».

Ο συνδυασμός διάφορων μεθοδολογικών προσεγγίσεων παρέχει το πλεονέκτημα της ερμηνείας και επεξήγησης στοιχείων της μιας μεθόδου από την άλλη. Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία σχετικά με τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας: *«Μια χρήσιμη προσέγγιση στα σύνθετα ερευνητικά ζητήματα μπορεί να είναι να συνδυαστούν οι μέθοδοι, παρά να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά ποιοτικές ή ποσοτικές προσεγγίσεις»* (Debats, Drost & Hansen, 1995· Tashakkori & Teddlie, 1998· Wenge, 1999 σε Shapiro et al., 2003:22). Πάνω σε αυτό ο Teddlie (2005:223) σημειώνει ότι η διερεύνηση θεμάτων που αφορούν στην εκπαιδευτική ηγεσία, στην πρακτική των εκπαιδευτικών και στα αποτελέσματα της μάθησης είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη και απαιτεί επιδέξιο συνδυασμό διάφορων μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Στην παρούσα μελέτη λοιπόν, έγινε συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια ερευνητικά ποσοτικά (ερωτηματολόγιο) και ποιοτικά (συνέντευξη και παρατήρηση) εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην προηγούμενη διερεύνηση του θέματος στην Κύπρο (1999, 2001) και στην Πορτογαλία (2005) τα οποία παρουσιάζονται στις επόμενες παραγράφους.

2. Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας μελέτης είναι το ίδιο ερωτηματολόγιο (ελαφρώς τροποποιημένο και προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα) που χρησιμοποιήθηκε στις έρευνες που προαναφέραμε στην Κύπρο και στην Πορτογαλία, η ημι-δομημένη συνέντευξη και παρατήρηση.

2.1. Ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία

2.1.1. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων που σχετίζονται άμεσα με το υπό διερεύνηση ζήτημα και απευθύνονται στα υποκείμενα του επιλεγμένου δείγματος προκειμένου να συγκεντρωθεί το απαραίτητο πληροφοριακό υλικό για τη διεξαγωγή της έρευνας. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων μπορεί να σχετίζεται με διατύπωση εκ μέρους των ερωτηθέντων γνώμων, προτιμήσεων, ενδιαφερόντων, συναισθημάτων, προσδοκιών, στάσεων και αξιών (Cohen & Manion, 1994· Javeau, 1996· Mason, 2003). Η χρήση του ερωτηματολογίου έχει μερικά πλεονεκτήματα σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής πληροφοριών, καθώς είναι εύκολο ως προς τη χρήση, μας δίνει τη δυνατότητα να καλύψουμε τα μεγάλα δείγματα υποκειμένων, είναι το ίδιο όργανο για όλα τα υποκείμενα, μπορεί να αποδελτιωθεί άμεσα, με τη σωστή επιλογή του δείγματος και τη σωστή επεξεργασία των δεδομένων μπορεί να μας οδηγήσει σε έγκυρα αποτελέσματα, απαιτεί λιγότερο χρόνο και είναι λιγότερο δαπανηρό. Από την άλλη όμως έχει και κάποια μειονεκτήματα, όπως το ότι ενέχει το κίνδυνο της αοριστίας όταν εμπεριέχει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, υπάρχει το ενδεχόμενο κάποιες ερωτήσεις να μη γίνονται κατανοητές ή να μη παρερμηνευτούν, οδηγώντας έτσι σε λανθασμένα συμπεράσματα, ή να μην είναι επαρκής ο αριθμός των ερωτηματολογίων που επιστρέφονται (Δημητρόπουλος, 1991· Borg & Gall, 1989).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης (βλ. Παράρτημα) κατασκευάστηκε και εξετάστηκε πειραματικά σχετικά με τα καθήκοντα και το ύφος της ηγεσίας ενός διευθυντή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το Μάρτιο του 1997, από τον Αν. Καθηγητή του Πανεπιστημίου της Κύπρου Δρ. Πέτρο Πασιαρδή. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου προήλθε από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τα αποτελεσματικά σχολεία και την αποτελεσματική διεύθυνση (Duke, 1982· Duttweiler & Hord, 1987· Hoy & Miskel 1996· Imants et al., 1995· Gold Hammer et al., 1971· Pashiardis, 1998· Sergiovanni & Starratt, 1998· Sessions, 1996 σε Pashiardis 1999, 2001). Περιλάμβανε 57 δηλώσεις που οργανώθηκαν σε εννέα περιοχές και θεωρείται ότι αντιστοιχούν στις κύριες λειτουργίες της σχολικής ηγεσίας και διαχείρισης και είναι οι εξής: 1) Σχολικό κλίμα, 2) Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου, 3) Ανάπτυξη Προγραμμάτων, 4) Διεύθυνση προσωπικού, 5) Διοίκηση και Οικονομική διαχείριση, 6) Μεταχείριση μαθητών, 7) Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση, 8) Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα, 9) Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων

και λήψη αποφάσεων. Στο τέλος οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να γράψουν πρόσθετα σχόλια σχετικά με ζητήματα που θεωρούσαν σημαντικά.

Το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ότι είναι πολύ αξιόπιστο καθώς ο συντελεστής αξιοπιστίας του είναι $r = 0,94$ (α Cronbach = $0,94$). Επιπλέον ομάδα ειδικών επιβεβαίωσε την αξιοπιστία του. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν μια κλίμακα τύπου Likert, με διαστήματα από 1 έως 4, όπου 4 δείχνει πως ο διευθυντής «πάντα» συμπεριφέρεται με τον τρόπο που περιγράφεται σε κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου, 3 «συνά», 2 «κάποτε» και 1 «ποτέ». Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα κλήθηκαν να εκτιμήσουν τον διευθυντή τους με την επιλογή του αριθμού 1-4, που απεικόνιζε ακριβέστερα το στυλ ηγεσίας του διευθυντή σύμφωνα με την αντίληψή τους.

2.2. Ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία

2.2.1. Συνέντευξη

Η χρήση των ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων (συνέντευξη, παρατήρηση) έγινε από τη σκοπιά της εθνογραφικής προσέγγισης στην ηγεσία (Gronn & Ribbins, 1996 σε Pashiaridis, 1999, 2001). Η εθνογραφική συνέντευξη ή συνέντευξη βάθους συνοδεύει και συμπληρώνει την παρατήρηση. Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος (Cohen & Manion, 1994) και την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα και ιδίως στις σκέψεις, τις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους (Somech, 1991). Όσον αφορά στη χρήση της συνέντευξης στην εκπαιδευτική έρευνα, ο Freebody (2004) αναφέρει ότι αποτελεί τον τρόπο να καταγραφούν οι αλλαγές μέσω της εξερεύνησης της ερμηνείας που δίνουν τα μέλη της συγκεκριμένης κουλτούρας στη σημασία και τη φύση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Μάλιστα κατά τον Baker (1997), είναι μια μέθοδος όχι τόσο συλλογής δεδομένων αλλά ενεργοποίησης δεδομένων. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε την ημι-δομημένη ή ημι-κατευθυνόμενη (semi-structured interview) συνέντευξη στην οποία το υποκείμενο έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεων του και ο συνεντευκτής παρεμβαίνει ελάχιστα αλλά όμως φροντίζει να κατευθύνει τον ερωτώμενο στο να ομιλεί για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν κατά τη διάρκεια του χρόνου της συνέντευξης (Βάμβουκας, 2006).

Συγκεκριμένα μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων και τη στατιστική τους επεξεργασία, ακολούθησε μια ημι-δομημένη συνέντευξη με τον κάθε διευθυντή

χρησιμοποιώντας ένα πρωτόκολλο βασισμένο στο ερωτηματολόγιο. Οι περιοχές που συζητήθηκαν ήταν παρόμοιες ή/και ίδιες με εκείνες του ερωτηματολογίου με σκοπό να γίνουν ορισμένες συγκρίσεις και να συναχθούν συμπεράσματα για τις πιθανές αποκλίσεις μεταξύ αυτών που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται για το διευθυντή τους και των αντιλήψεων του διευθυντή για τον εαυτό του. Όσον αφορά στις συνεντεύξεις των περιπτώσεων που παρουσιάζονται σε αυτή την εργασία, η διάρκειά τους ήταν περίπου της μιας ώρας.

2.2.2. Παρατήρηση

Η παρατήρηση, που χρησιμοποιήθηκε συνδυαστικά με τις άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων, κρίθηκε κατάλληλη μιας και το υπό έρευνα θέμα αφορά μικρές ομάδες και συνεπώς παρατηρήσιμες. Καθώς βέβαια η έρευνα έπρεπε να διεξαχθεί σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, η παρατήρηση που έγινε θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε «περιστασιακή» και συνεπώς αποσπασματική και όχι συστηματική. Η συστηματική παρατήρηση αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία συλλογής-παραγωγής ερευνητικού υλικού και απαιτεί παραμονή στο χώρο τουλάχιστον ενός χρόνου (Λάζος, 1998).

Στο χρόνο που μπορούσαμε να εκμεταλλευτούμε μέσα στις σχολικές μονάδες, η επικέντρωσή μας γινόταν στη συμπεριφορά των διευθυντών και των διευθυντριών, στις σχέσεις που ανέπτυσαν με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους μαθητές/τριες, τους σκοπούς που επιδίωκαν, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν τους σχολικούς κανόνες και την εκπαιδευτική νομοθεσία κ.τ.λ.

3. Δείγμα

Στην πρώτη προσωπική και τηλεφωνική επαφή της ερευνήτριας με κάποιους διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λάρισας παρατηρήθηκε σχετική επιφυλακτικότητα και δισταγμός. Με όσους ήταν πιο θετικοί ήρθαμε σε επαφή περιγράφοντας αναλυτικά τη φύση, τη διαδικασία και τη σημασία της διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας αποσπώντας έτσι την προθυμία για την συμβολή τους σε αυτή και την προσπάθεια τους για την επιτυχή έκβασή της. Καταλήξαμε εντέλει σε τρία σχολεία, ένα Γυμνάσιο και ένα Γενικό Λύκειο τα οποία βρίσκονται στο κέντρο της

Λάρισας και ένα Γενικό Λύκειο το οποίο βρίσκεται σε ένα χωριό του νομού μόλις 10 χλμ μακριά από το κέντρο της πόλης.

Συνολικά 78 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (17+32+29 από κάθε σχολείο) εθελοντικά κατέγραψαν την αντίληψή τους για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου τους απαντώντας στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που τους διανεμήθηκε. Από αυτό το σύνολο το 50% ήταν άνδρες και το 50% γυναίκες. Όσον αφορά στην ηλικία του δείγματος οι μισοί περίπου (46%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 40-49 ετών, το 26% ήταν μεταξύ 30-39 ετών, ενώ άνω των 50 ετών ήταν το 28% του δείγματος. Θα λέγαμε ότι αυτά τα δεδομένα ήταν αναμενόμενα καθώς τα σχολεία της πόλης στα οποία απευθυνθήκαμε απαρτίζονται κυρίως από εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας, άρα μεγάλους σε ηλικία. Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας το 59% είχε περισσότερα από δεκαπέντε χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, γεγονός που τους έδωσε τη δυνατότητα να αποτιμήσουν ακριβέστερα τη σχολική πραγματικότητα κάνοντας πιο αξιόπιστες τις απαντήσεις τους. Σε ό,τι αφορά τα σχολικά έτη που είχαν οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο σχολείο που δίδασκαν το 85% βρίσκεται σε αυτό έως και δεκαπέντε χρόνια πράγμα το οποίο φανερώνει κάποια σταθερότητα στο σύλλογο διδασκόντων. Τέλος σε ό,τι αφορά τις σπουδές των εκπαιδευτικών αξιοσημείωτο είναι πως μόλις ένα 4% από αυτούς κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα. Αυτό θα λέγαμε, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία τους είναι αναμενόμενο μιας και οι μεταπτυχιακοί τίτλοι είναι προσόν που αποκτά κυρίως η νέα γενιά εκπαιδευτικών.

4. Συλλογή δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συλλέχθηκε ως επί το πλείστον κατά τη διάρκεια μιας ημερήσιας επίσκεψης στο κάθε σχολείο τον Μάρτιο του 2010. Εξηγήσαμε παρουσία του διευθυντή στους εκπαιδευτικούς που ήταν παρόντες στο σχολείο το σκοπό της έρευνας και αφού τους διαβεβαιώσαμε για την ανωνυμία και την εμπιστευτική χρήση των στοιχείων διανείμαμε το ερωτηματολόγιο και τους παρακαλέσαμε να το συμπληρώσουν υποδεικνύοντας τους «να βαθμολογήσουν το διευθυντή τους για το πώς εκτελεί τα καθήκοντά του χρησιμοποιώντας την κλίμακα που είχαν στα χέρια τους». Στη συνέχεια ο διευθυντής αποχώρησε ενώ η ερευνήτρια παρέμεινε στο γραφείο των εκπαιδευτικών για διευκρινιστικές απαντήσεις σε τυχόν

ερωτήσεις των εκπαιδευτικών. Καθώς μερικοί εκπαιδευτικοί δεν μπόρεσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο επιτόπου η ερευνήτρια επισκέφθηκε και την επόμενη ημέρα τα σχολεία ώστε να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα ερωτηματολόγια μιας και ακόμη μερικοί εκπαιδευτικοί από τους ήδη παρόντες υποσχέθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Μετά από την πρώτη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, επισκεφθήκαμε και πάλι τα σχολεία για τη συνέντευξη με τον διευθυντή. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, ύστερα φυσικά από έγκριση των συμμετεχόντων υποκειμένων, αν και στην αρχή υπήρξε μια μικρή «μαγνητοφοβία» η οποία σύντομα ξεπεράστηκε, όταν δόθηκε η διαβεβαίωση ότι η εγγραφή γινόταν αποκλειστικά και μόνο για προσωπική χρήση και διευκόλυνση και με κανέναν τρόπο δε θα ανακοινωνόταν κάπου δημόσια. Η ημι-δομημένη συνέντευξη βασίζονταν στις περιοχές του ερωτηματολογίου και στις (ποσοτικοποιημένες από τη στατιστική επεξεργασία) απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Η συνέντευξη μιας ώρας περίπου πραγματοποιήθηκε στο γραφείο του διευθυντή σε ένα σχετικό άτυπο και χαλαρό ύφος.

5. Ανάλυση δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο “SPSS for Windows 17.0”. Οι στατιστικές αναλύσεις στηρίχθηκαν στα εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics) με σκοπό την συγκέντρωση, ταξινόμηση και παρουσίαση των πρωτογενών δεδομένων σε κατανοητή μορφή, δηλαδή εύρεση μέσων όρων (means), διάμεσων (medians), σταθερών αποκλίσεων (standard deviations), απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων (frequencies-relative frequencies).

Όσον αφορά στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και στις συνεντεύξεις, η γενική αναλυτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου (content analysis).

Είναι πράγματι σημαντικό να ανακαλυφθεί ποια είναι η σύλληψη της πραγματικότητας από τα μέλη ενός οργανισμού και σύμφωνα με τον Bassey (1999, σε Pashardis, et al., 2005:592) οι άνθρωποι σε μια διαφορετική κατάσταση μπορούν να αντιληφθούν τον (ίδιο) κόσμο ελαφρώς διαφορετικά. Από αυτή την έρευνα αναμένεται, μέσω της σύγκρισης όλων των διαθέσιμων στοιχείων, να είμαστε σε θέση να φθάσουμε

σε αντικειμενικότερες μετρήσεις της αποτελεσματικής διεύθυνσης. Τέλος, η ανάλυση δεν επιδιώκει τη γενίκευση, αλλά την κατανόηση και τον προσδιορισμό των ζητημάτων στους τομείς ενδιαφέροντος και τη συναγωγή κάποιων συμπερασμάτων.

6. Αποτελέσματα

6.1. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων 1ου Γενικού Λυκείου

Μετά από τηλεφωνική συνεννόηση με το διευθυντή του σχολείου επισκεφθήκαμε το σχολείο σε μέρα και ώρα που θα ήταν παρόντες όσο το δυνατό περισσότεροι εκπαιδευτικοί προκειμένου να τους διανεμήσουμε τα ερωτηματολόγια και να τα συγκεντρώσουμε αυθημερόν. Συναντήσαμε δεκαεπτά από τους είκοσι ένα εκπαιδευτικούς του σχολείου στους οποίους μοιράσαμε το ερωτηματολόγιο, το οποίο επέστρεψαν απαντημένο δεκαπέντε από αυτούς. Μια εκπαιδευτικός προσφέρθηκε να διανείμει στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που απουσίαζαν από το σχολείο ερωτηματολόγια την επόμενη το πρωί που θα ήταν στο σχολείο. Έτσι έγινε και την επόμενη το μεσημέρι που επισκεφθήκαμε ξανά το σχολείο συλλέξαμε ακόμη δύο απαντημένα ερωτηματολόγια. Το ποσοστό απάντησης εντέλει έφτασε στο 81%, ποσοστό ικανοποιητικό και αντιπροσωπευτικό για να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα.

Το σχολείο

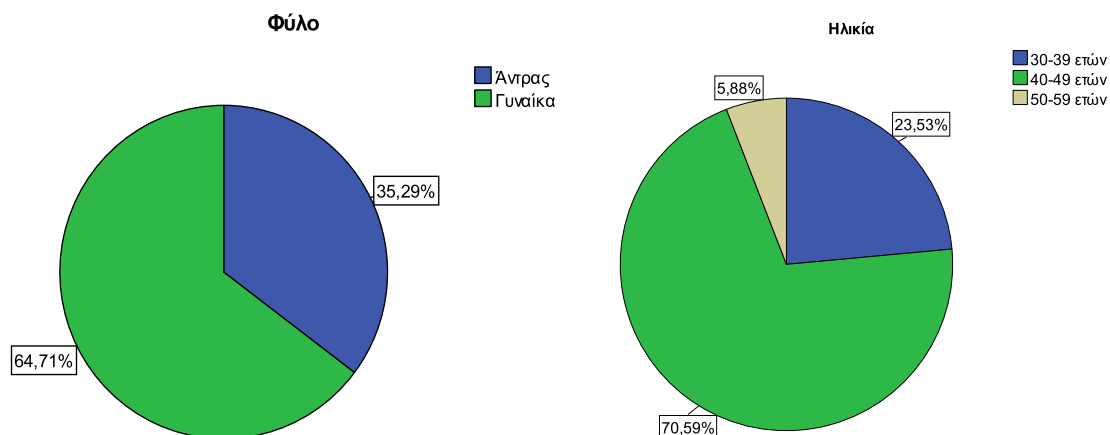
Το λύκειο αυτό βρίσκεται σε ένα χωριό του νομού Λάρισας δέκα μόλις χιλιόμετρα μακριά από την πόλη με πληθυσμό περίπου 4000 κατοίκων. Το σχολείο συστεγάζεται με το Γυμνάσιο της περιοχής στο ίδιο ευρύχωρο κτίριο με μεγάλο προαύλιο. Φοιτούν σε αυτό εκατόν είκοσι μαθητές. Κάθε τάξη έχει δύο τμήματα των είκοσι μαθητών περίπου, ενώ υπηρετούν σε αυτό είκοσι ένας εκπαιδευτικοί και δύο άτομα ως βοηθητικό προσωπικό (υπεύθυνοι κυλικείου και καθαριότητας). Στο σχολείο τις απογευματινές ώρες τα τελευταία χρόνια δίδονται από τους εκπαιδευτικούς τους σχολείου μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στους μαθητές που χρειάζονται κάποια βοήθεια, δυνατότητα που ίσχυε για τους μαθητές μέχρι πρόσφατα σε όλα τα λύκεια της χώρας. Να συμπληρώσουμε πως στο σχολείο δεν υπάρχει υποδιευθυντής.

Ο διευθυντής

Ο διευθυντής είναι 59 ετών και έχει 32 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Στην αρχή της καριέρας του υπηρέτησε σε Λύκειο στην Ορεστιάδα για κάποια χρόνια, κατόπιν σε Γυμνάσια και Λύκεια στην περιοχή της Θεσσαλονίκης, ενώ στη συνέχεια μετατέθηκε σε Λύκειο του νομού Λάρισας. Τα τελευταία δύο χρόνια υπηρετεί στο συγκεκριμένο Λύκειο στο οποίο πραγματοποιήσαμε την έρευνά μας. Στο συγκεκριμένο σχολείο, εδώ και δύο χρόνια, για πρώτη φορά στην καριέρα του, ανέλαβε και ασκεί καθήκοντα διευθυντή. Πέραν του βασικού του πτυχίου στο τμήμα Φιλολογίας, στα πλαίσια του προγράμματος Κοινωνία της Πληροφορίας, παρακολούθησε μια σειρά μαθημάτων και απέκτησε γνώσεις στον χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Δεν είχε προηγουμένως αποκτήσει επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης παρά μόνο αφού ανέλαβε καθήκοντα διευθυντή παρακολούθησε ένα σχετικό επιμορφωτικό σεμινάριο που διοργάνωσε σε νομαρχιακό επίπεδο η αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

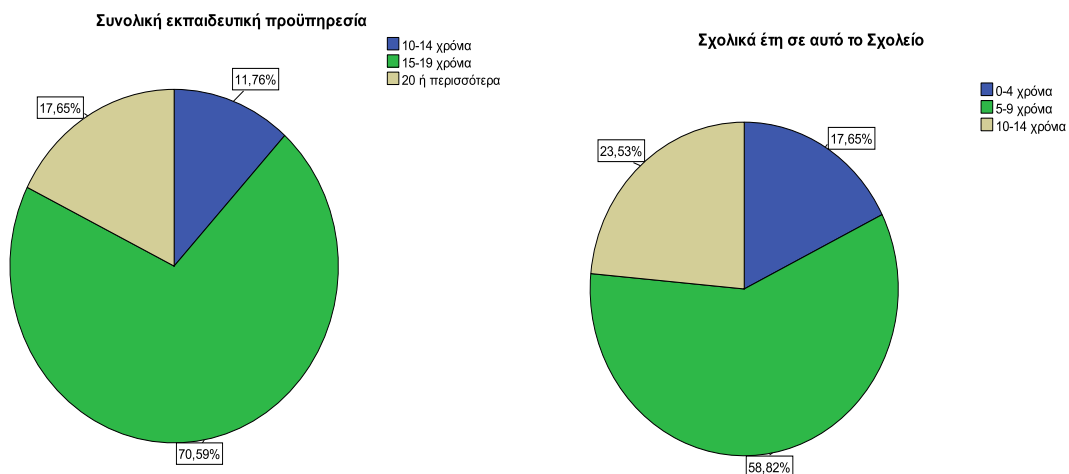
Ο σύλλογος διδασκόντων - δημογραφικά στοιχεία

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από αναφέραμε και παραπάνω από είκοσι ένα εκπαιδευτικούς (τέσσερις φιλολόγους, ένα θεολόγο, πέντε φυσικούς, ένα χημικό, δύο μαθηματικούς, δύο αγγλικών, έναν γαλλικών, έναν κοινωνιολογίας, δύο πληροφορικής και δύο καθηγητές τεχνολογίας). Από τα δημογραφικά στοιχεία, της τελευταίας σελίδας του ερωτηματολογίου προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία που παρουσιάζονται στα παρακάτω γραφήματα:



Ως προς το φύλο, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες. Συγκεκριμένα το 65% είναι γυναίκες και το 35% άνδρες.

Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν στην τρίτη ηλικιακή ομάδα. Συγκεκριμένα το 70% από αυτούς είναι μεταξύ 40 έως 49 ετών. Η ηλικία σε σχέση με τα στοιχεία της συνολικής εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας, τα οποία παρουσιάζονται στο επόμενο γράφημα, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί, καθώς το 70% από αυτούς έχουν περισσότερα από δεκαπέντε έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Όσον αφορά στην υπηρεσία τους στο συγκεκριμένο σχολείο το 59% έχει πάνω από πέντε χρόνια σε αυτό, ενώ το 23% πάνω από δέκα, πράγμα που σημαίνει πως υπάρχει ένας σχετικά σταθερός πυρήνας στο σύλλογο διδασκόντων σε αυτή τη σχολική μονάδα.



Όσον αφορά στον ανώτατο τίτλο σπουδών οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας κατέχουν σε ποσοστό 100% μόνο πρώτο πτυχίο πανεπιστημίου.

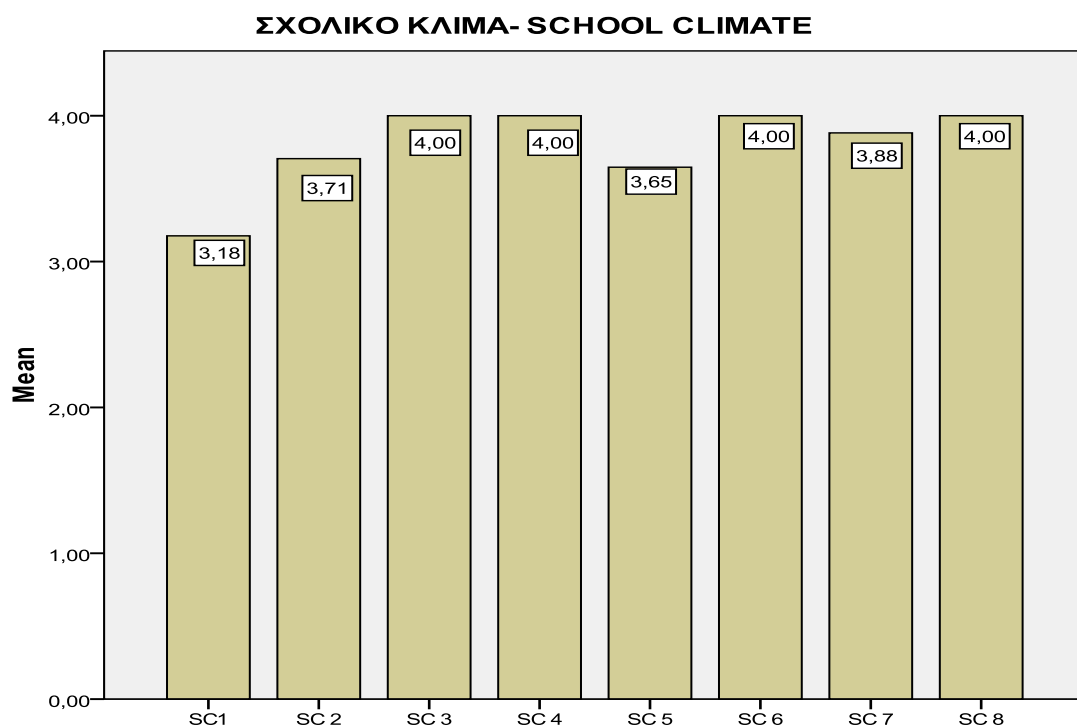
Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων περιοχών ερωτηματολογίου

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζουμε αναλυτικά για κάθε μια από τις εννέα περιοχές του ερωτηματολογίου παρακάτω προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις 53 δηλώσεις του ερωτηματολογίου και από

τις δηλώσεις του διευθυντή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Υπενθυμίζουμε ότι η κλίμακα του ερωτηματολογίου ήταν 1=Ποτέ, 2=Κάποτε, 3=Συχνά, 4= Πάντα.

1. Σχολικό κλίμα

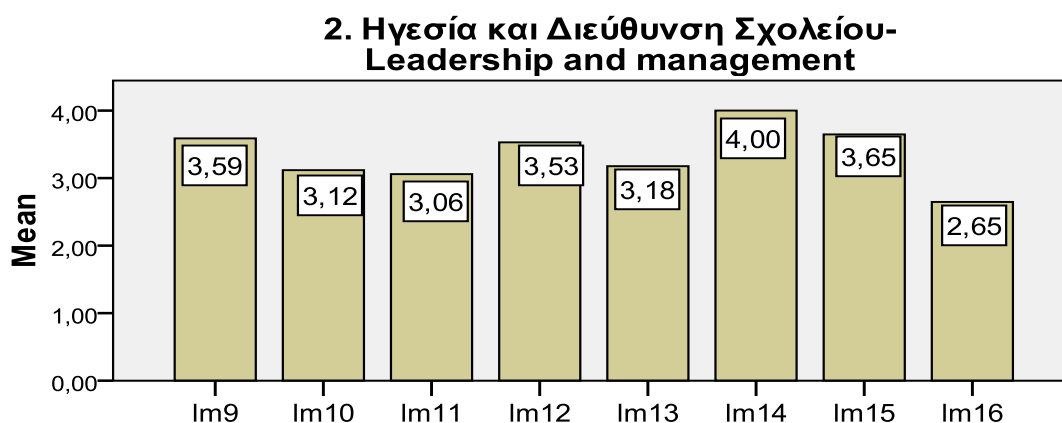
Η πρώτη περιοχή του ερωτηματολογίου εξέταζε το «Σχολικό Κλίμα» και περιλάμβανε οκτώ δηλώσεις. Στο τρίτο, τέταρτο, έκτο και όγδοο στοιχείο σημειώθηκε η υψηλότερη βαθμολογία (sc3, sc4, sc6, sc8, mean=4.00) όπου δηλωνόταν ότι ο διευθυντής *«Αναγνωρίζει τις εξαιρετικές επιδόσεις, αφήνει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους, αναλαμβάνει το ρόλο του μεσολαβητή και διευκολύνει τη λύση των παρεξηγήσεων και διαφωνιών μέσα σε λογικό χρονικό διάστημα και αναπτύσσει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει προγράμματα που ευκολύνουν τη δημιουργία ενός θετικού, ανθρώπινου κλίματος εργασίας»*. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι σε συμφωνία με όσα δήλωσε ο διευθυντής στη συνέντευξη στην οποία τόνισε πως το κλίμα του σχολείου είναι «πάρα πολύ καλό», οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους συντηρούν δεσμούς αφοσιωμένης ομάδας με προεκτάσεις και σε διαπροσωπικό επίπεδο, ενώ ο ίδιος κάνει το παν, όπως μας είπε για να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού αναγνωρίζοντας την υπεροχή της πλειοψηφίας.



Η χαμηλότερη βαθμολογία στην περιοχή αυτή σημειώθηκε στο πρώτο στοιχείο (sc1, mean=3.18) που αναφερόταν στην διατύπωση της αποστολής του σχολείου με σαφήνεια από το διευθυντή του σχολείου. Το αποτέλεσμα αυτό ωστόσο δε μπορεί να θεωρηθεί χαμηλό αφού σύμφωνα με την κλίμακα του ερωτηματολογίου σημαίνει ότι ο διευθυντής «συχνά» συμπεριφέρεται έτσι. Χαρακτηριστικά πάνω σε αυτό ο διευθυντής είπε *«προσπαθώ για αυτό και κυρίως με πράξεις παρά με λόγια»*. Γενικά στην περιοχή αυτή ο γενικός μέσος όρος ήταν πολύ υψηλός (mean=3.80), είναι ο δεύτερος υψηλότερος, μεταξύ των μέσων όρων όλων των περιοχών του ερωτηματολογίου που σημαίνει ότι ο διευθυντής σχεδόν πάντα εμφανίζει στο στυλ ηγεσίας του τις συμπεριφορές που περιγράφονται σε αυτά τα στοιχεία και το σχολικό κλίμα στο συγκεκριμένο σχολείο είναι πολύ καλό.

2. Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου

Στην περιοχή της ηγεσίας και της διεύθυνσης του σχολείου, ο διευθυντής βαθμολογήθηκε υψηλότερα στο στοιχείο 14 (lm14, mean=4.00), όπου δηλωνόταν πως η εξουσία του διευθυντή παρουσιάζεται περισσότερο μέσα από τις γνώσεις και την ικανότητα του παρά μέσα από τη δύναμη που του προσδίδει η θέση του. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με όσα δήλωσε ο διευθυντής στη συνέντευξη, ο οποίος τόνισε πως ποτέ δε χρησιμοποιεί τη δύναμη που του προσδίδει η θέση του, αντίθετα αυτό που πάντα επιδιώκει είναι *«η συνεργασία με τους ανθρώπους»*.



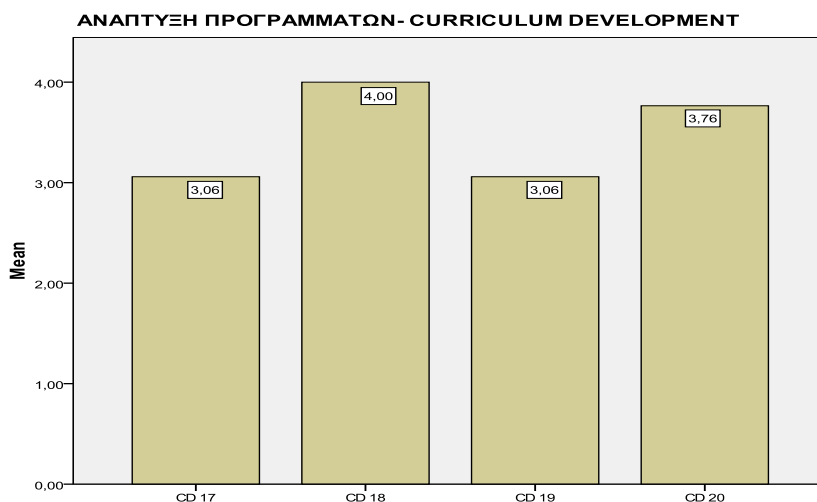
Η χαμηλότερη βαθμολογία στην περιοχή αυτή ήταν στη δήλωση 16 (lm16, mean=2.65), που αφορούσε στο αν ο διευθυντής εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα ερευνών για τη βελτίωση του σχολείου. Αυτή η εκτίμηση από την

πλευρά των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε συμφωνία με όσα είπε πάνω σε αυτό ο διευθυντής στη συνέντευξη. Ο ίδιος παραδέχτηκε πως δεν εφαρμόζει σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα ερευνών για τη βελτίωση του σχολείου του καθώς όπως είπε «αυτά δεν γίνονται ευρέως γνωστά». «Δεν υπάρχει ενημέρωση. Συνάδελφοι που εμπλέκονται σε μεταπτυχιακά και ερευνητικά προγράμματα έχουν άμεση πρόσβαση και γνωρίζουν έγκυρα επιστημονικά περιοδικά, μεταφέρουν συχνά κάποια πράγματα και σε εμάς τους υπόλοιπους. Εξάλλου τα περισσότερα από αυτά είναι ξενόγλωσσα πράγματα που δυσχεραίνει για μένα την κατανόηση. Η ενημέρωσή μου γίνεται από ελληνικά βιβλία τον ελληνικό έντυπο και περιοδικό τύπο».

Συμπερασματικά, ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή ήταν 3.35 που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως ο διευθυντής τους συχνά λειτουργεί με τον τρόπο που περιγράφεται στα οκτώ στοιχεία αυτής της περιοχής του ερωτηματολογίου και αφορούν στο στυλ ηγεσίας του και στον τρόπο διεύθυνσης του σχολείου.

1. Ανάπτυξη Προγραμμάτων

Η 18^η δήλωση «Παρέχει τα διδακτικά μέσα και υλικά για καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων του διδακτικού προσωπικού» είναι αυτή που έλαβε την υψηλότερη βαθμολογία (cd18, mean=4.00). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο διευθυντής τους «πάντα» προσπαθεί να τους παρέχει ό,τι χρειάζονται κάτι το οποίο βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με όσα δήλωσε ο διευθυντής στη συνέντευξη, ο οποίος τόνισε πως δε μπορεί να φέρει αντίρρηση στους συναδέλφους, όταν του ζητήσουν οτιδήποτε βελτιώνει και βοηθά το διδακτικό τους έργο.



Ισοβαθμία σημειώθηκε στη χαμηλότερη βαθμολογία σε δύο στοιχεία στην περιοχή αυτή και συγκεκριμένα στις δηλώσεις 17 και 19 (mean=3.06), που διερευνούσε αν ο διευθυντής βεβαιώνεται ότι η ανανέωση των προγραμμάτων είναι συνεχής και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και αν παρακολουθεί συστηματικά και με συνέπεια τις διδακτικές και διοικητικές διαδικασίες για να είναι σίγουρος ότι οι διάφορες ενέργειες συνδέονται άμεσα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Όσον αφορά στη δήλωση 17 δεν θα λέγαμε πως ταυτίζονται απόλυτα οι απόψεις των εκπαιδευτικών με αυτές του διευθυντή καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως ο διευθυντής βεβαιώνεται ότι η ανανέωση των προγραμμάτων είναι συνεχής και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, ενώ ο ίδιος τόνισε ότι σύμφωνα με όσα ισχύουν, το Υπουργείο είναι αρμόδιο για κάτι τέτοιο και όχι ο ίδιος. Μικρή ασυμφωνία διακρίνουμε και στη δήλωση 19 μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης του διευθυντή καθώς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως «συχνά» ο διευθυντής τους παρακολουθεί τις διδακτικές διαδικασίες, ενώ ο ίδιος τόνισε πως δεν θεωρεί ότι πρέπει να κάνει κάτι τέτοιο καθώς εμπιστεύεται τους συναδέλφους του και πως είναι σίγουρος πως κάνουν πολύ σωστά τη δουλειά τους.

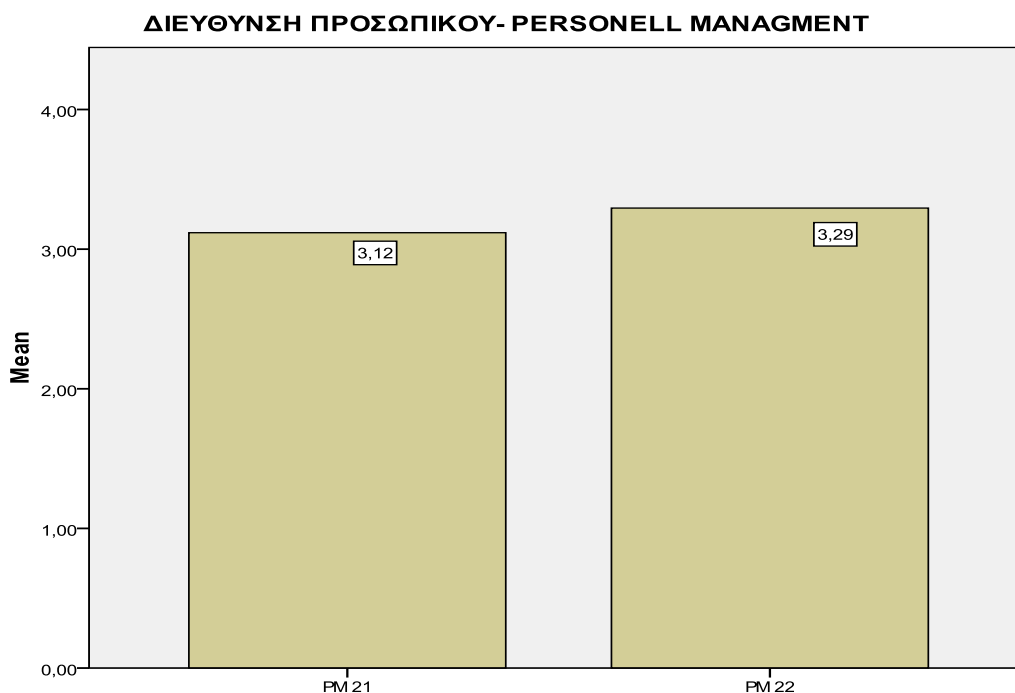
Ο γενικός μέσος όρος 3.47 πάντως δείχνει πως ο διευθυντής είναι γενικά αρκετά αποτελεσματικός στην περιοχή της Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

4. Διεύθυνση προσωπικού

Το αρχικό ερωτηματολόγιο στην περιοχή της διεύθυνσης του προσωπικού περιελάμβανε τέσσερις δηλώσεις. Οι δύο από αυτές αφορούσαν στη συστηματική παρατήρηση των εκπαιδευτικών στην τάξη από τον διευθυντή, με σκοπό τη αξιολόγηση. Καθώς κάτι τέτοιο δεν υφίσταται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα οι δηλώσεις αυτές αφαιρέθηκαν από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα. Έτσι η περιοχή αυτή ελαφρώς τροποποιημένη περιελάμβανε μόνο δύο δηλώσεις.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της περιοχής αυτής η δήλωση 22 που εξέταζε κατά πόσο είναι σαφείς οι προσδοκίες του διευθυντή σε ό,τι αφορά την απόδοση του προσωπικού σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διεύθυνση και οργάνωση της τάξης και τη επικοινωνία με το κοινό συγκέντρωσε τη υψηλότερη βαθμολογία (pm22, mean=3.29). Ο διευθυντής στη συνέντευξη δήλωσε πως δεν παρεμβαίνει στις

διδασκτικές στρατηγικές και στην οργάνωση της τάξης, καθώς εμπιστεύεται απόλυτα για αυτό τους εκπαιδευτικούς από τους οποίους είναι πολύ ευχαριστημένος. Επιπλέον δήλωσε πως είναι ικανοποιημένος από την επικοινωνία με το κοινό και πιστεύει γενικά πως διευθύνει αποτελεσματικά το προσωπικό πράγμα το οποίο ασπάζονται και οι εκπαιδευτικοί.



Η δήλωση που αφορούσε στη διάθεση του διευθυντή να συνομιλεί με τους υφισταμένους του σχετικά με την επαγγελματική τους επιμόρφωση και ανέλιξη και στη βοήθειά του για την υλοποίηση των σχεδίων τους έρχεται δεύτερη (pm21, mean=3,12). Οι εκπαιδευτικοί αν και απάντησαν πως συχνά ο διευθυντής τους εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά ο ίδιος στη συνέντευξη δήλωσε πως «δεν έχει τεθεί θέμα επιμόρφωσης, και κάτι τέτοιο σίγουρα εξαρτάται από τα κεντρικά, απαιτείται κεντρική κατεύθυνση από το Υπουργείο και άτομα υπεύθυνα για αυτό, όπως τους σχολικούς συμβούλους, επιμορφωτές και όχι τόσο από το διευθυντή του σχολείου. Αν βέβαια εγώ μπορώ κάπου να βοηθήσω στην πραγματοποίηση των σχεδίων των εκπαιδευτικών σαφώς και το κάνω».

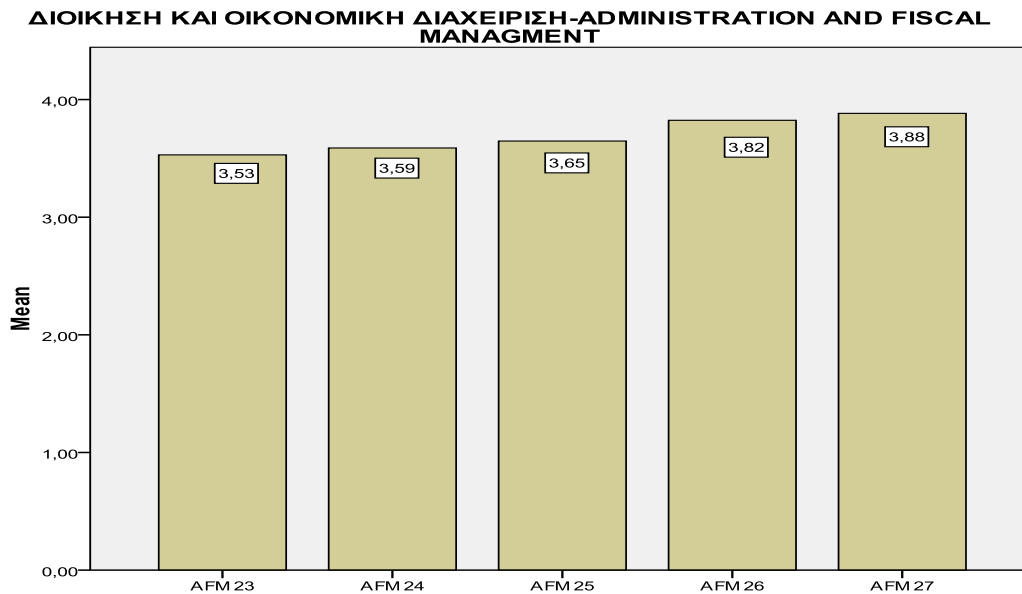
Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή είναι 3.21 και είναι ο πρώτος χαμηλότερος μεταξύ των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου. Ωστόσο στην κλίμακα από 1 μέχρι 4 δεν μπορεί να θεωρηθεί πραγματικά χαμηλός.

5. Διοίκηση και Οικονομική Διαχείριση

Καθώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής δεν υποβάλλει εκθέσεις προς το Υπουργείο και δεν καταρτίζει τον προϋπολογισμό του σχολείου, από την περιοχή του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στη διοίκηση και στην οικονομική διαχείριση, όπως και στην προηγούμενη, αφαιρέθηκαν δύο δηλώσεις που αφορούσαν στην υποβολή διαφόρων εκθέσεων προς το Υπουργείο και στην κατάρτιση του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου με βάση τον αριθμό των μαθητών, του προσωπικού κ.τ.λ. Στα ελληνικά σχολεία ο διευθυντής με την έναρξη και τη λήξη του σχολικού έτους, υποβάλλει στο τοπικό Γραφείο ή τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης κάποια στατιστικά στοιχεία (π.χ. πίνακες εγγραφέντων, μεταβολές προσωπικού κ.λ.π.). Επιπλέον ο διευθυντής δεν καταρτίζει οικονομικό προϋπολογισμό για το σχολείο που διευθύνει. Ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) αναλαμβάνει τον εξοπλισμό του σχολείου, ενώ η χρηματοδότηση του σχολείου για λειτουργικά έξοδα γίνεται σε επίπεδο νομού. Από το 1996 οι δήμοι της χώρας είναι υπεύθυνοι για την συντήρηση των σχολικών κτιρίων τους. Θα λέγαμε λοιπόν πως ο διευθυντής δεν έχει ουσιαστικά κανένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας σχετικά με την οικονομική διαχείριση του σχολείου.

Στην περιοχή αυτή το δυνατό σημείο του διευθυντή είναι ότι δείχνει σεβασμό στο χρόνο των άλλων με το να είναι ακριβής στις διάφορες συνεδρίες και τα διάφορα ραντεβού του, όπως προκύπτει από τη δήλωση 27 του ερωτηματολογίου που είχε τον υψηλότερο μέσο όρο στην περιοχή αυτή (afm27, mean=3.88). Δεύτερη με ελάχιστη διαφορά ακολουθεί η δήλωση 26 (afm26, mean=3.82) η οποία εξέταζε την αποτελεσματική επίβλεψη των εγκαταστάσεων του σχολείου (κτιριακές και άλλες) ώστε να υπάρχει ένα καθαρό και ασφαλές περιβάλλον.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα θέματα αυτά είναι σε απόλυτη συμφωνία με όσα δήλωσε ο διευθυντής, ο οποίος τόνισε πως *«ασφαλώς και σέβομαι τους συναδέλφους και ειδικότερα το χρόνο τους για να εισπράττω και εγώ με τη σειρά μου παρόμοια συμπεριφορά από εκείνους»*. Δήλωσε επίσης πως η ασφάλεια των μαθητών είναι θέμα υψηλής προτεραιότητας για εκείνον και κάνει συνεχώς ότι μπορεί για τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου.



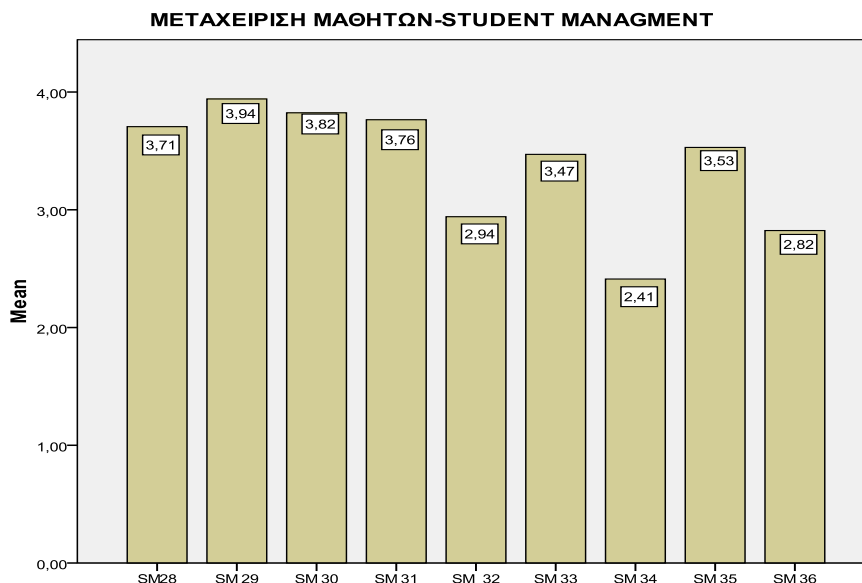
Το χαμηλότερο αποτέλεσμα στην περιοχή αυτή σημειώθηκε στη δήλωση 23 (afm23, mean=3.53) που εξέταζε τη συμμόρφωση του διευθυντή με την πολιτική του Υπουργείου, καθώς και με τους νόμους του κράτους κατά την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου του. Το αποτέλεσμα αυτό ωστόσο δε μπορεί να θεωρηθεί χαμηλό, αφού σύμφωνα με την κλίμακα του ερωτηματολογίου σημαίνει ότι «συχνά» ο διευθυντής συμπεριφέρεται έτσι. Πάνω σε αυτό ο διευθυντής τόνισε πως σαφώς υπάρχουν περιπτώσεις που η προσωπική του θέση έρχεται σε αντίθεση με την πολιτική του Υπουργείου αλλά «αναγκάζεται» να την ασπαστεί γιατί «δεν γίνεται αλλιώς».

Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή (mean=3.69) είναι ο τρίτος υψηλότερος μεταξύ των μέσων όρων όλων των περιοχών του ερωτηματολογίου, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η «Διοίκηση και η Οικονομική Διαχείριση» είναι μια περιοχή στην οποία ο συγκεκριμένος διευθυντής είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός.

6. Μεταχείριση μαθητών

Η εφαρμογή των σχολικών κανονισμών στο ακέραιο και με δικαιοσύνη προς όλους τους μαθητές, στην περιοχή της μεταχείρισης των μαθητών, ήταν η δήλωση που συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία (sm29 mean= 3.94). Πράγματι ο διευθυντής επιβεβαίωσε την άποψη των εκπαιδευτικών που απάντησαν πως ο ίδιος σχεδόν πάντα συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο. Τόνισε πως η δικαιοσύνη και η εφαρμογή των

σχολικών κανονισμών είναι προτεραιότητά του και κύρια φροντίδα του για όλη τη σχολική κοινότητα.



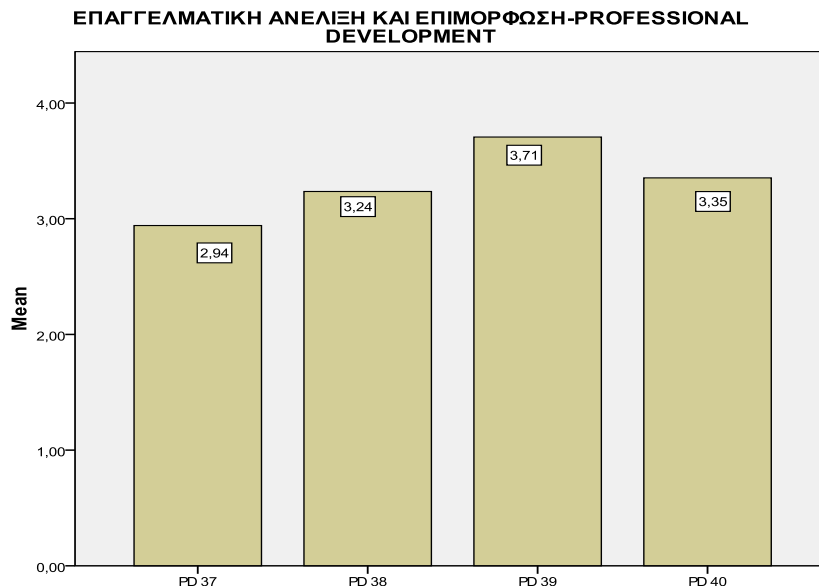
Η δήλωση που σημείωσε το χαμηλότερο αποτέλεσμα στην περιοχή αυτή είναι η 34^η δήλωση του ερωτηματολογίου που αφορούσε στη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών μέσα στο σχολείο με πρακτικές που εφαρμόζονται έξω από αυτό (sm34 mean=2.41). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν πως ο διευθυντής τους δεν προσπαθεί ιδιαίτερα για κάτι τέτοιο και ο διευθυντής από την πλευρά του στη συνέντευξη δεν υποστήριξε αλλά ούτε και αποποιήθηκε αυτή την εντύπωση. Αυτή η συμπεριφορά ωστόσο δεν είναι παράξενη καθώς τα ελληνικά σχολεία, ως επί το πλείστον, δεν συνδέουν απαραίτητα τη σχολική πραγματικότητα με όσα διαδραματίζονται έξω από αυτά και συνεπώς και οι διευθυντές τους συχνά δεν έχουν το χρόνο ή και το κίνητρο να συνδέσουν τις μαθησιακές εμπειρίες μέσα στο σχολείο με πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο εξωτερικό περιβάλλον.

Το αποτέλεσμα του γενικού μέσου όρου σε αυτή την περιοχή ωστόσο ήταν 3.38 που σημαίνει πως ο διευθυντής σε γενικές γραμμές θεωρείται αρκετά αποτελεσματικός στη μεταχείριση των μαθητών.

7. Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

Στην περιοχή αυτή η δήλωση που σημείωσε το υψηλότερο αποτέλεσμα ήταν η δήλωση 39 του ερωτηματολογίου (pd39, mean=3.71) και αφορούσε στη χρησιμοποίηση από το διευθυντή των πληροφοριών και των γνώσεων που πήρε από τα

επιμορφωτικά σεμινάρια για αυτο-βελτίωση. Αυτή η αντίληψη του προσωπικού είναι σε συμφωνία με όσα δήλωσε ο διευθυντής στη συνέντευξη, ο οποίος είπε πως έχει παρακολουθήσει κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια στο παρελθόν που τον έχουν βοηθήσει και εξακολουθεί να το κάνει όποτε του δίνεται η δυνατότητα και υπάρχει διαθέσιμος χρόνος.

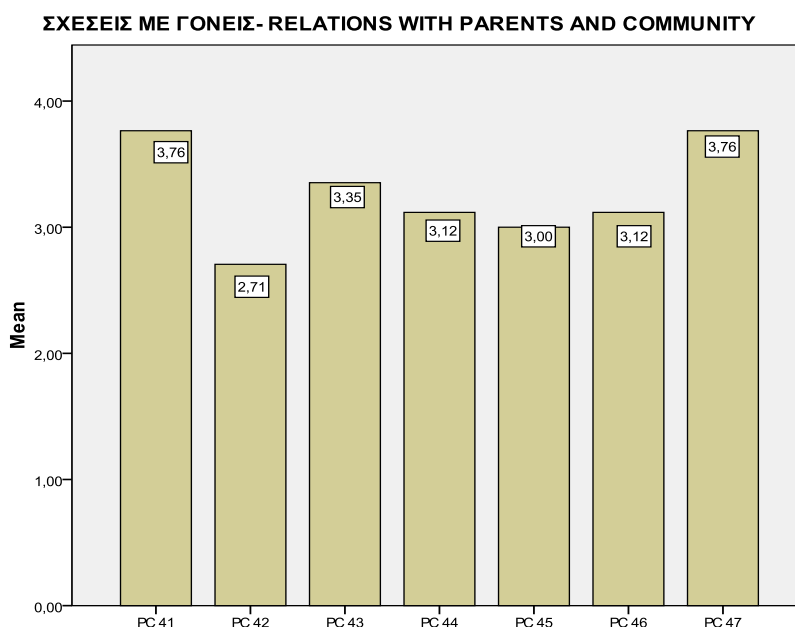


Η δήλωση που σημείωσε το χαμηλότερο αποτέλεσμα είναι η δήλωση 37 (pd37, mean=2.94) η οποία αναφερόταν στη χρήση από τον διευθυντή των πληροφοριών που προέρχονται από επιθεωρήσεις και άλλες αξιολογήσεις του προσωπικού για τη βελτίωση της προσφοράς του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως «συχνά» ο διευθυντής εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά, ωστόσο ο ίδιος είπε πως θα ήθελε να κάνει κάτι τέτοιο αλλά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιολόγηση του προσωπικού, αν και είναι σύμφωνη με τη νομοθεσία, ακόμη δεν εφαρμόζεται ουσιαστικά και εδώ και χρόνια δεν υφίσταται η επιθεώρηση.

Ο γενικός μέσος όρος αυτής της περιοχής 3.31, ο τρίτος χαμηλότερος μέσος όρος από όλες τις περιοχές του ερωτηματολογίου κάνει φανερό πως η επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση είναι μια περιοχή στην οποία ο διευθυντής πολλές φορές εμφανίζει τις συμπεριφορές που εξετάζονται από τα τέσσερα στοιχεία του ερωτηματολογίου, ωστόσο είναι μια περιοχή στην οποία για τον ίδιο μπορεί να υπάρξει βελτίωση.

8. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

Ισοβαθμία σημειώθηκε στην υψηλότερη βαθμολογία σε δύο στοιχεία στην περιοχή αυτή και συγκεκριμένα στις δηλώσεις 41 και 47 (mean= 3.76), που αφορούν στην ενθάρρυνση των σχέσεων της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο και στην παρουσίαση μιας θετικής εικόνας του σχολείου στην κοινότητα. Η αντίληψη του προσωπικού είναι σε συμφωνία με την αντίληψη του διευθυντή. Ο ίδιος δήλωσε πως θεωρεί πολύ σημαντική τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και τους άλλους φορείς και κάνει ότι είναι δυνατόν για να υπάρχουν καλές σχέσεις και επικοινωνία. Τόνισε πως τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα να έχει το σχολείο μια θετική εικόνα προς τα έξω και ίδιος μεταφέρει μια τέτοια εικόνα.



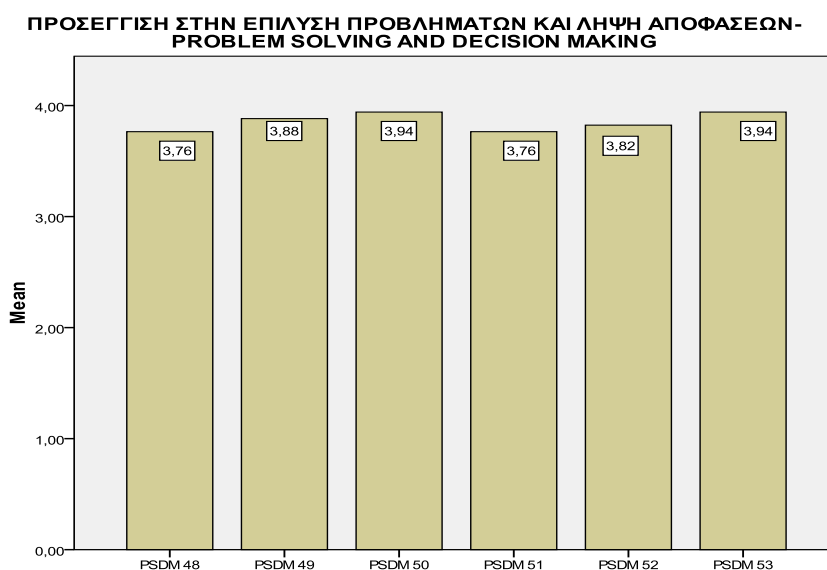
Ο διευθυντής έλαβε τη χαμηλότερη βαθμολογία στη δήλωση 42 (mean=2.71) που εξέταζε κατά πόσο ο διευθυντής προωθεί συνεργασίες με άλλους οργανισμούς, φορείς και επιχειρήσεις από την κοινότητα έτσι που να ικανοποιούνται διάφορες ανάγκες των μαθητών. Σε σχέση με τα αποτελέσματα της παραπάνω δήλωσης και σε όσα δήλωσε για το συγκεκριμένο θέμα ο διευθυντής, παρατηρούμε συμφωνία στις απόψεις. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα ο σύλλογος πιστεύει πως «κάποτε» έως «συχνά» ο διευθυντής του εμφανίζει αυτή τη συμπεριφορά. Ο διευθυντής δήλωσε πως προσπαθεί να ενθαρρύνει τις συνεργασίες με άλλους φορείς και την κοινότητα και ανέφερε ως παράδειγμα την πρόσφατη συνεργασία του σχολείου με το Δήμο και το Δημοτικό Ωδείο για την υλοποίηση του εορτασμού της 25^{ης} Μαρτίου.

Ο γενικός μέσος όρος αυτή της περιοχής 3.26 μπορεί να είναι ο δεύτερος χαμηλότερος γενικός μέσος όρος όλων των περιοχών του ερωτηματολογίου, ωστόσο το αποτέλεσμα δεν μπορεί να θεωρηθεί χαμηλό, αφού σύμφωνα με την κλίμακα του ερωτηματολογίου σημαίνει ότι «συχνά» ο διευθυντής συμπεριφέρεται έτσι.

9. Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

Η τελευταία στη σειρά περιοχή στο ερωτηματολόγιο ήταν η πρώτη στο γενικό μέσο όρο (mean=3.85). Η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων ήταν προφανώς το δυνατό σημείο του συγκεκριμένου διευθυντή.

Ειδικότερα οι δηλώσεις 50 και 53 που εξετάζαν την επίλυση των προβλημάτων από το διευθυντή συνεργατικά και από κοινού με τους εκπαιδευτικούς και την εφαρμογή διαδικασιών λήσεων αποφάσεων οι οποίες είναι συμμετοχικές παρά αυταρχικές συγκέντρωσαν το υψηλότερο σκορ (mean=3.94) πράγμα που σημαίνει πως ο διευθυντής σχεδόν «πάντα» συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο. Στην περιοχή αυτή διαπιστώσαμε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι απόλυτα σύμφωνες με την αυτο-αντίληψη του διευθυντή για το συγκεκριμένο θέμα. Ο ίδιος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τόνισε χαρακτηριστικά *«Ασφαλώς και συνεργάζομαι με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο το σχολείο μας αντιμετώπισε ελάχιστα προβλήματα έως τώρα. Όταν υπάρχει ένα καλό σχολικό κλίμα τα προβλήματα είναι ελάχιστα και δεν είναι τόσο σημαντικά και αυτά, όταν προκύψουν, αντιμετωπίζονται εύκολα από όλη την σχολική κοινότητα, από τον διευθυντή με την βοήθεια των εκπαιδευτικών»*.

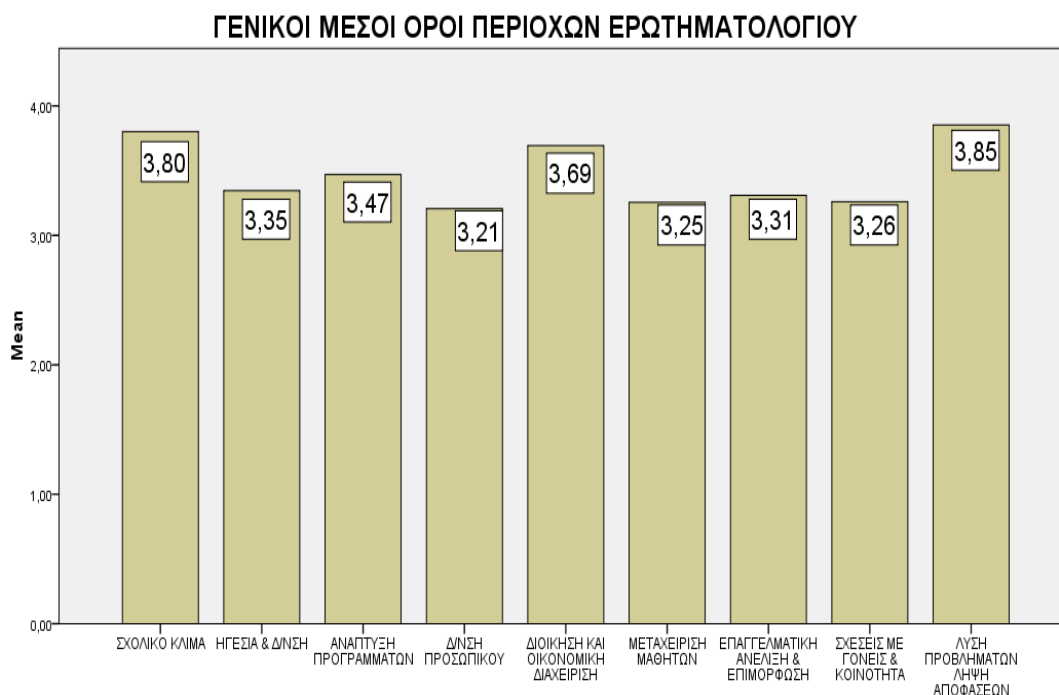


Οι υπόλοιπες δηλώσεις, όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα συγκέντρωσαν ελαφρώς χαμηλότερα αποτελέσματα με χαμηλότερο αυτό των δηλώσεων 48 και 51 (mean=3.76) που εξέταζε αν ο διευθυντής παρουσιάζει τη συζήτηση και αναζήτηση ως κοινά αποδεκτές πρακτικές στο σχολείο και το αν είναι ανοιχτός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις και δεν επιμένει σε ένα τρόπο επίλυσης προβλημάτων. Ένας τέτοιος μέσος όρος ωστόσο σε καμία περίπτωση δε μπορεί να θεωρηθεί χαμηλός και μάλιστα είναι πολύ υψηλότερος από πολλούς μέσους όρους μεταξύ των 53 δηλώσεων του ερωτηματολογίου. Ο διευθυντής μάλιστα τόνισε πως ακούει τις γνώμες των άλλων και σαν αποτέλεσμα, πολλές φορές, αλλάζει και τη γνώμη του για κάποιο ζήτημα.

Το υψηλό αποτέλεσμα αυτής της περιοχής με γενικό μέσο όρο 3.85 δείχνει ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής ενεργεί σχεδόν πάντα δημοκρατικά και υιοθετεί μια συμμετοχική και συνεργατική προσέγγισή του στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη των αποφάσεων.

Συμπεράσματα

Ο κύριος στόχος της μελέτης μας ήταν να ανακαλυφθεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης του διευθυντή για την αποτελεσματικότητα στην άσκηση του ρόλου του και το στυλ ηγεσίας του. Τα αποτελέσματα που βρέθηκαν δείχνουν πως υπάρχει ένας υψηλότατος βαθμός συμφωνίας μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Μόνο σε ένα μικρό αριθμό δηλώσεων και όχι σε ολόκληρες περιοχές παρατηρήθηκε κάποια ασυμφωνία. Οι γενικοί μέσοι όροι, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα είναι όλοι μεγαλύτεροι του 3 που σημαίνει πως τις περισσότερες φορές ο διευθυντής εμφανίζει τις συμπεριφορές που περιγράφονται στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου.



Αυτή η γενική συμφωνία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μας οδηγεί σε μερικές εξηγήσεις. Ο συγκεκριμένος διευθυντής του σχολείου υιοθετεί ένα ιδιαίτερα δημοκρατικό και συναινετικό στυλ ηγεσίας, κατά το οποίο διευθυντής και εκπαιδευτικοί γνωρίζονται καλά μεταξύ τους στοιχείο που διευκολύνει την επικοινωνία και την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ο ίδιος γνωρίζει καλά το πλαίσιο του σχολείου στο οποίο ασκεί τον ηγετικό του ρόλο και εκτελεί τα καθήκοντά του καθώς επίσης και το πλαίσιο της ευρύτερης κοινότητας στην οποία λειτουργεί. Ο συγκεκριμένος διευθυντής χαρακτηρίζεται από υψηλή αυτογνωσία, είναι αντικειμενικός στις απόψεις του για το στυλ ηγεσίας του και γνωρίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτόν. Επίσης τα 32 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας που διαθέτει του δίνουν τη δυνατότητα να γνωρίζει καλά την κουλτούρα των εκπαιδευτικών και των εγγενών χαρακτηριστικών της εργασίας τους στοιχείο που οδηγεί σε μια καλύτερη σχέση μεταξύ τους και σε ένα καλό σχολικό κλίμα.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως το συναινετικό στυλ διαχείρισης (consensual management) που υιοθετεί ο διευθυντής του σχολείου κατά το οποίο ο ίδιος είναι πρώτα συνάδελφος των εκπαιδευτικών και κατόπιν προϊστάμενος τους εξηγεί τον υψηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή όπως διαπιστώθηκε σε αυτή τη μελέτη.

6.2. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων 2^{ου} Γενικού Λυκείου

Μετά από προσωπική συνεννόηση με τη διευθύντρια του σχολείου επισκεφθήκαμε το σχολείο σε μέρα και ώρα που θα ήταν παρόντες όσο το δυνατό περισσότεροι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διανείμουμε τα ερωτηματολόγια. Συναντήσαμε αρκετούς εκπαιδευτικούς στο γραφείο τους στην ώρα του διαλείμματος στους οποίους μοιράσαμε τα ερωτηματολόγια τα οποία επέστρεψαν απαντημένα επιτόπου οι περισσότεροι από αυτούς. Η ερευνήτρια ήταν παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων εξηγώντας αρχικά τη φύση και το σκοπό της έρευνας και στη συνέχεια δίνοντας διευκρινίσεις σε τυχόν ερωτήσεις των εκπαιδευτικών. Η διευθύντρια ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν με ειλικρίνεια το ερωτηματολόγιο χαριτολογώντας πως μπορούν να είναι και *«διαίτερα σκληροί στις απαντήσεις τους»* καθώς η ανωνυμία τους δίνει το δικαίωμα να εκφραστούν απολύτως ελεύθερα, ενώ δήλωσε πως ενδιαφέρεται θερμά για τα αποτελέσματα της έρευνας. Καθώς ο σύλλογος διδασκόντων του συγκεκριμένου σχολείου απαρτίζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς (σαράντα) και τη συγκεκριμένη μέρα δεν ήταν όλοι παρόντες θεωρήσαμε σκόπιμο να επισκεφθούμε το σχολείο και την επόμενη μέρα. Τελικά από το σύνολο διδασκόντων απάντησαν είκοσι εννέα εκπαιδευτικοί, ποσοστό που ανέρχεται στο 72% του συνόλου.

Το σχολείο

Το Λύκειο που επισκεφθήκαμε βρίσκεται στο κέντρο της Λάρισας, η οποία είναι πρωτεύουσα του ομώνυμου νομού της Θεσσαλίας. Το σχολείο ιδρύθηκε και λειτουργεί από το 1993. Συστεγάζεται με ένα Γυμνάσιο σε ένα ευρύχωρο κτίριο με μεγάλο προαύλιο σε μια αναπτυσσόμενη οικιστικά περιοχή. Σήμερα φοιτούν σε αυτό 300 μαθητές. Κάθε τάξη αποτελείται από τέσσερα τμήματα των 27 μαθητών περίπου. Τις μεσημεριανές ώρες μετά τη λήξη του υποχρεωτικού πρωινού προγράμματος τα τελευταία χρόνια στο σχολείο, όπως και σε όλα τα Λύκεια της χώρας, λειτουργούν τμήματα, από τους πρωινούς εκπαιδευτικούς του σχολείου, Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης για όσους μαθητές το έχουν ανάγκη. Εκτός από την διευθύντρια υπηρετούν σε αυτό σαράντα εκπαιδευτικοί και πέντε βοηθητικό προσωπικό (δύο καθαρίστριες, δύο φύλακες και ένας επιστάτης). Αξιοσημείωτο είναι πως σε αυτό το σχολείο υπάρχει ένας υποδιευθυντής και ένας γραμματέας ως διοικητικό προσωπικό.

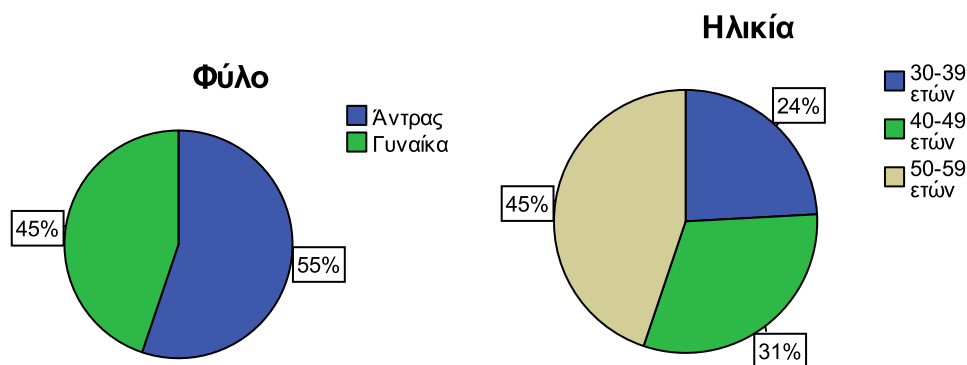
Η διευθύντρια

Η διευθύντρια είναι ηλικίας 46 ετών με συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία 22 χρόνων. Ανέλαβε και ασκεί καθήκοντα διευθύντριας για πρώτη φορά το 2002, ενώ σε αυτό το σχολείο είναι διευθύντρια εδώ και τρία χρόνια μετρώντας έτσι οκτώ χρόνια εμπειρίας σε διευθυντική θέση. Στην αρχή της καριέρας της υπηρέτησε σε επαρχιακά σχολεία σε ορεινές και απομακρυσμένες περιοχές της Θεσσαλίας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πέραν του πρώτου βασικού της πτυχίου στο Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος από το ΤΕΠΑΕΣ Ρόδου με τίτλο «Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων». Επίσης στα πλαίσια του προγράμματος Κοινωνία της Πληροφορίας, παρακολούθησε μια σειρά μαθημάτων και απέκτησε γνώσεις στον χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενώ παρακολούθησε ένα πρόγραμμα εξειδίκευσης στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας με τίτλο «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων», όπως επίσης ένα επιμορφωτικό σεμινάριο σε θέματα διοίκησης που διοργάνωσε σε νομαρχιακό επίπεδο η αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Ο σύλλογος διδασκόντων - δημογραφικά στοιχεία

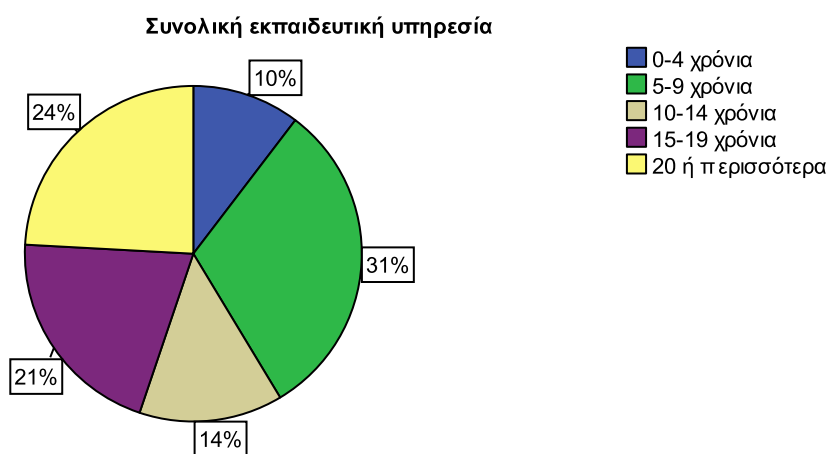
Όπως προαναφέραμε ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από σαράντα εκπαιδευτικούς εκ των οποίων δεκατρείς είναι φιλόλογοι, δύο θεολόγοι, έξι μαθηματικοί πέντε φυσικοί, ένας γαλλικών, τρεις αγγλικών, δύο γερμανικών, ένας καλλιτεχνικών, δύο οικονομικών, δύο γυμναστές, ένας πολιτικός μηχανικός, ένας νομικών και δύο πληροφορικής.

Από τα δημογραφικά στοιχεία, της τελευταίας σελίδας του ερωτηματολογίου, προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία που παρουσιάζονται στα παρακάτω γραφήματα:

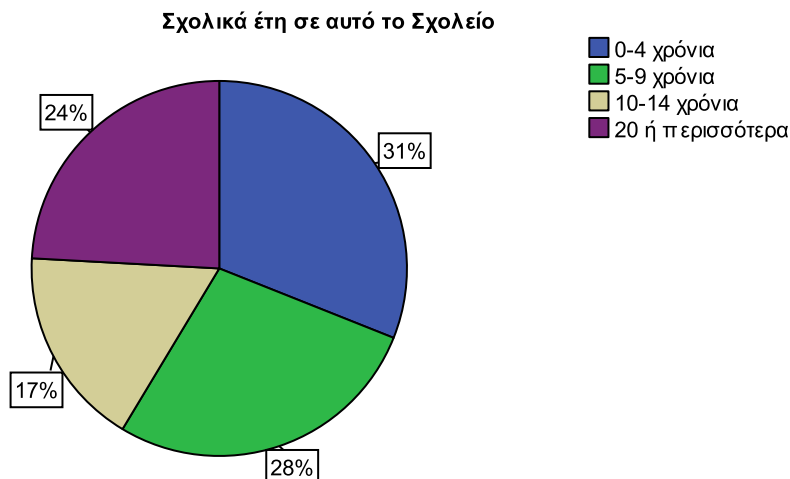


Ως προς το φύλο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας είναι στην πλειοψηφία τους άνδρες και συγκεκριμένα το 55% είναι άνδρες και το 45% γυναίκες.

Ως προς την ηλικία το 45% των εκπαιδευτικών είναι μεταξύ 50-59 ετών, το 31% είναι μεταξύ 40-49 ετών και το υπόλοιπο 24% ανήκει στην πρώτη ηλικιακή ομάδα δηλαδή είναι μεταξύ 30-39 ετών. Η ηλικία σε συνδυασμό με τα στοιχεία της συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας που παρουσιάζονται στο επόμενο γράφημα μας δείχνει πως ο σύλλογος διδασκόντων απαρτίζεται από έμπειρους όσο και από νεότερους εκπαιδευτικούς στο επάγγελμα.



Ποικιλομορφία παρατηρούμε και σε ότι αφορά στη θητεία των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο. Το 24% έχει πάνω από 20 χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο αλλά ένα 31% βρίσκεται σε αυτό το σχολείο μόλις έως 4 χρόνια. Θα λέγαμε ωστόσο ότι το σχολείο έχει μια σχετική σταθερότητα στο σύλλογο διδασκόντων αφού το 69% των εκπαιδευτικών εργάζεται στο σχολείο αυτό για περισσότερο από πέντε χρόνια.

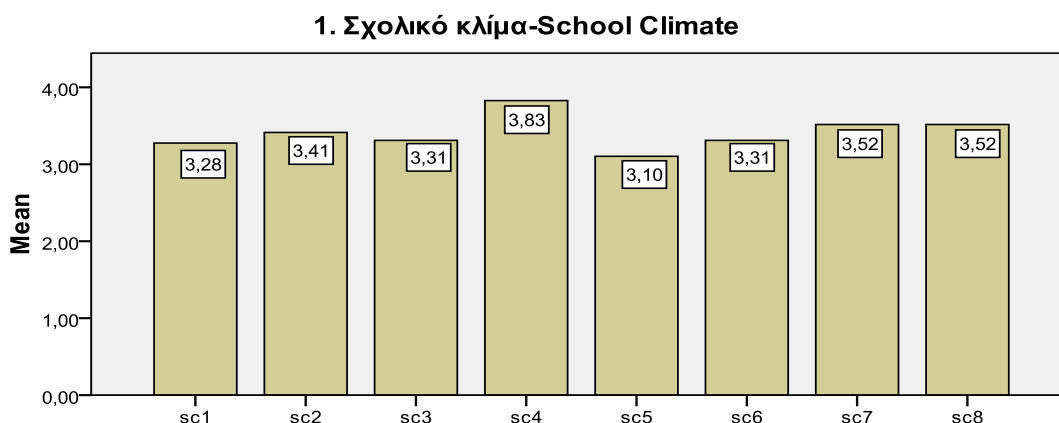


Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων περιοχών ερωτηματολογίου

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζουμε στη συνέχεια βασίζονται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε μια από τις εννέα περιοχές του ερωτηματολογίου και στη συνέντευξη του διευθυντή. Επαναλαμβάνουμε ότι η κλίμακα του ερωτηματολογίου ήταν: 1=Ποτέ, 2=Κάποτε, 3=Συχνά, 4= Πάντα.

1. Σχολικό κλίμα

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου με τίτλο «Σχολικό Κλίμα» περιλαμβάνονταν οκτώ δηλώσεις. Η διευθύντρια βαθμολογήθηκε υψηλότερα από τους εκπαιδευτικούς στο τέταρτο στοιχείο (sc4, mean=3.83) όπου δηλωνόταν ότι η διευθύντρια «Αφήνει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους». Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε συμφωνία με τα λεγόμενα της διευθύντριας. Στη συνέντευξη που είχαμε με την ίδια τόνισε πως εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς και πως όταν της ζητούν τη γνώμη της, όπου υπάρχουν ζητήματα, είναι πάντα πρόθυμη να βοηθήσει και να συνεργαστεί μαζί τους. Δήλωσε πως θεωρεί πολύ σημαντικό το καλό κλίμα για κάθε οργανισμό και κατ' επέκταση ως ένας από αυτούς το σχολείο, το καλό σχολικό κλίμα. Κατά τη γνώμη της στο συγκεκριμένο σχολείο το κλίμα είναι εξαιρετο, χαρακτηριστικό που ασπάζονται και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, αλλά και εμείς από την παραμονή μας, παρατήρηση και αίσθηση καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.



Η διευθύντρια στην περιοχή αυτή έλαβε τη χαμηλότερη βαθμολογία στο πέμπτο στοιχείο που εξέταζε αν η διευθύντρια δίνει ευκαιρίες για διάλογο και προγραμματισμό μεταξύ των ομάδων, τάξεων, και μαθημάτων (sc5, mean= 3.10). Το αποτέλεσμα αυτό

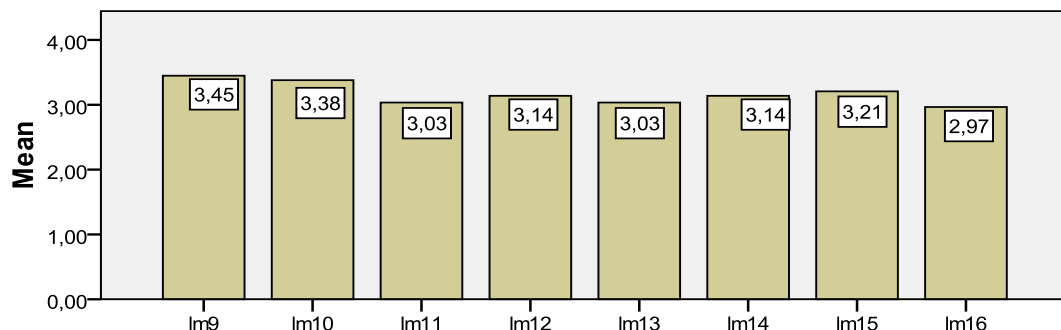
είναι σύμφωνο με τις δηλώσεις της διευθύντριας η οποία παραδέχτηκε πως αυτό δε γίνεται συστηματικά, αν και θα το ήθελε και θα το διευκόλυνε, αλλά σύμφωνα με την ίδια κάτι τέτοιο δεν γίνεται αφενός γιατί δεν προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και αφετέρου δεν είναι διατεθειμένοι οι καθηγητές να μένουν στο σχολείο πέραν του ωραρίου τους κάτι που θεωρεί απαραίτητο για τέτοιου είδους προγραμματισμούς και ενέργειες καθώς ο υπόλοιπος χρόνος είναι περιορισμένος και διατιθέμενος αποκλειστικά στη διδασκαλία.

Στην περιοχή αυτή ο γενικός μέσος όρος και των οκτώ στοιχείων ήταν πολύ υψηλός (mean=3.40) που σημαίνει πως η διευθύντρια συχνά -σχεδόν πάντα- εμφανίζει στο στυλ ηγεσίας της τις συμπεριφορές που περιγράφονται σε αυτά τα στοιχεία που περιγράφουν το σχολικό κλίμα.

2. Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου

Στη δεύτερη περιοχή του ερωτηματολογίου η διευθύντρια βαθμολογήθηκε υψηλότερα στο στοιχείο 9 (lm9, mean=3.45) το οποίο εξέταζε κατά πόσο η διευθύντρια με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση και την περαιτέρω πρόοδο του σχολείου. Αυτή η άποψη είναι σε συμφωνία με όσα πιστεύει η διευθύντρια για τον εαυτό της η οποία δήλωσε πως με τη συνεργασία και το διάλογο προσπαθεί για το καλύτερο του σχολείου αν και θα ήθελε μεγαλύτερη προθυμία και ενεργό συμμετοχή από τους εκπαιδευτικούς στον προγραμματισμό για υλοποίηση της αποστολής αυτής.

2. Ηγεσία και Διεύθυνση Σχολείου-Leadership and management



Η χαμηλότερη βαθμολογία στην περιοχή αυτή ήταν στη δήλωση 16 (lm16, mean=2.97) που εξέταζε αν η διευθύντρια εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών για τη βελτίωση του σχολείου. Μεταξύ αυτών των

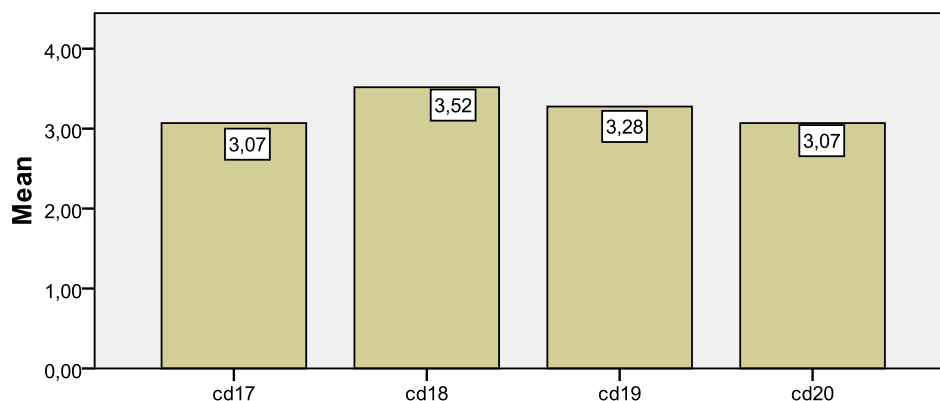
αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτοαντίληψης της διευθύντριας για αυτό το θέμα υπάρχει ασυμφωνία. Η διευθύντρια κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δήλωσε πως πάντα εφαρμόζει και χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα ερευνών για τη βελτίωση του σχολείου ερήμην των εκπαιδευτικών χωρίς να αναφέρει από πού αντλεί αυτές τις πληροφορίες γιατί μιας και όπως είπε «οι συνάδελφοι ξέρουν ότι έχω μεταπτυχιακό και μερικοί το βλέπουν με κακό μάτι, οπότε δεν κοινοποιώ τέτοια στοιχεία για να μην τους κάνω να νιώσουν άσχημα και να αισθανθούν ότι ξέρω μερικά πράγματα παραπάνω. Ωστόσο με εκπαιδευτικούς που είναι διατεθειμένοι να ακούσουν και να συζητήσουν το κάνω μετά χαράς».

Ο γενικός μέσος όρος σε αυτή την περιοχή 3.17 είναι πολύ ικανοποιητικός ωστόσο απέχει από το 4 που θα έδινε η διευθύντρια στον εαυτό της.

3. Ανάπτυξη Προγραμμάτων

Το στοιχείο στο οποίο η διευθύντρια έλαβε την υψηλότερη βαθμολογία σε αυτή την περιοχή είναι το στοιχείο 18 (mean= 3.52) το οποίο αναφέρεται στο κατά πόσο η ίδια παρέχει τα διδακτικά μέσα και υλικά για καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων του διδακτικού προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο έδειξαν πως αυτό είναι ένα από τα δυνατά σημεία της εν λόγω διευθύντριας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται απόλυτα με την αντίληψη της διευθύντριας πάνω στο συγκεκριμένο θέμα η οποία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είπε χαρακτηριστικά πως «είμαι πρόθυμη και προσπαθώ να εξασφαλίζω στους εκπαιδευτικούς οτιδήποτε χρειάζονται για τη διευκόλυνση της εργασίας τους».

3. Ανάπτυξη Προγραμμάτων-Curriculum Development



Ισοβαθμία σημειώθηκε στη χαμηλότερη βαθμολογία σε δύο στοιχεία στην περιοχή αυτή και συγκεκριμένα στις δηλώσεις 17 και 20 (mean=3.07), που διερευνούσε αν ο

διευθυντής βεβαιώνεται ότι η ανανέωση των προγραμμάτων είναι συνεχής και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και αν κατευθύνει και ενσωματώνει αποτελεσματικά όλα τα κανονικά προγράμματα με τα προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Όσον αφορά στη δήλωση 17 ο γενικός αυτός μέσος όρος δεν είναι τόσο χαμηλός αφού δηλώνει πως «συχνά» η διευθύντρια εκδηλώνει τέτοια συμπεριφορά. Αντίθετα δεδομένου του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα χαρακτηρίζαμε το αποτέλεσμα αυτό ικανοποιητικό και είναι πολύ σημαντικό καθώς δείχνει πως η διευθύντρια προσπαθεί όσο μπορεί ώστε να σιγουρευτεί πως τα ακαδημαϊκά προγράμματα που προσφέρονται ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών όπως απεικονίζονται στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου πάνω σε αυτό το θέμα είναι σε συμφωνία με την αντίληψη που έχει για αυτό η διευθύντρια η οποία δήλωσε: *«Προσπαθώ να προσαρμόζω το Αναλυτικό Πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών όποτε αυτό είναι δυνατό αλλά μη ξεχνάτε πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα έρχεται από τα Υπουργείο και κάθε σχολείο πρέπει να το ακολουθεί. Είμαστε περιορισμένοι και δεν υπάρχουν περιθώρια για μεγάλες αλλαγές»*, αφήνοντας να εννοηθεί πως η πίεση του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι πιθανώς το μεγαλύτερο εμπόδιο της ανανέωσης του Αναλυτικού Προγράμματος.

Όσον αφορά στη δήλωση 20 το αποτέλεσμα δεν μπορεί να θεωρηθεί χαμηλό αφού ο γενικός μέσος όρος (cd20, mean=3.07) δείχνει πως «συχνά» η διευθύντρια συμπεριφέρεται με τον τρόπο που περιγράφεται στη δήλωση αυτή. Η ίδια βέβαια συμφωνεί αν και δήλωσε πως μέχρι σήμερα δεν υπήρξε μαθητής με ειδικές ανάγκες στο σχολείο.

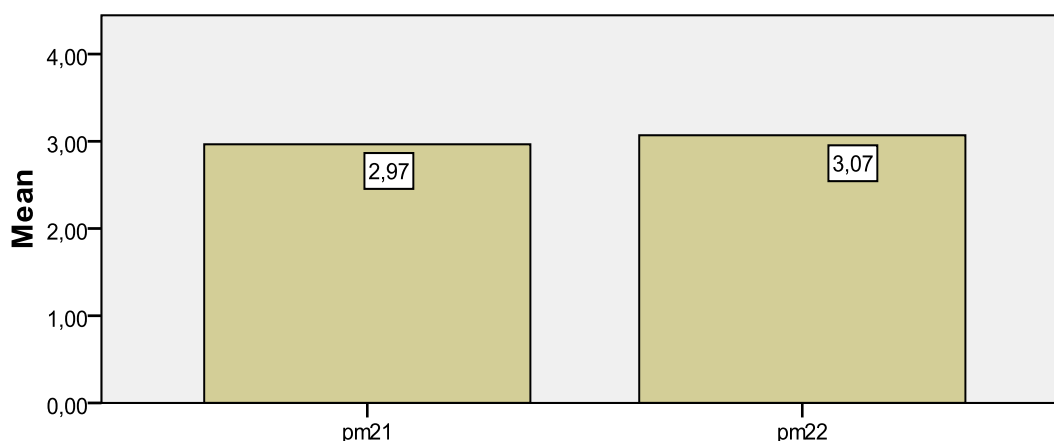
Ο γενικός μέσος όρος 3.23 στην περιοχή αυτή είναι ικανοποιητικός και η διευθύντρια, μέσα στο πλαίσιο που λειτουργεί, μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματική στην περιοχή της Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

4. Διεύθυνση προσωπικού

Σε αυτή τη περιοχή η διευθύντρια έλαβε το υψηλότερο σκορ στο στοιχείο 22 (pm22, mean=3.07) που εξέταζε κατά πόσο οι προσδοκίες της σε ό,τι αφορά την απόδοση του προσωπικού είναι σαφείς σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διεύθυνση και οργάνωση της τάξης και τη επικοινωνία με το κοινό. Αυτό

επιβεβαιώθηκε από την διευθύντρια η οποία δήλωσε πως έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς τους οποίους θεωρεί έμπειρους, δεν παρεμβαίνει στις διδακτικές στρατηγικές γιατί δεν τις θεωρεί αρμοδιότητα της και πως είναι αρκετά ικανοποιημένη από τον εαυτό της σχετικά με την επικοινωνία με το κοινό και από την διεύθυνση του προσωπικού μέχρι τώρα.

4. Διεύθυνση Προσωπικού-Personell Management



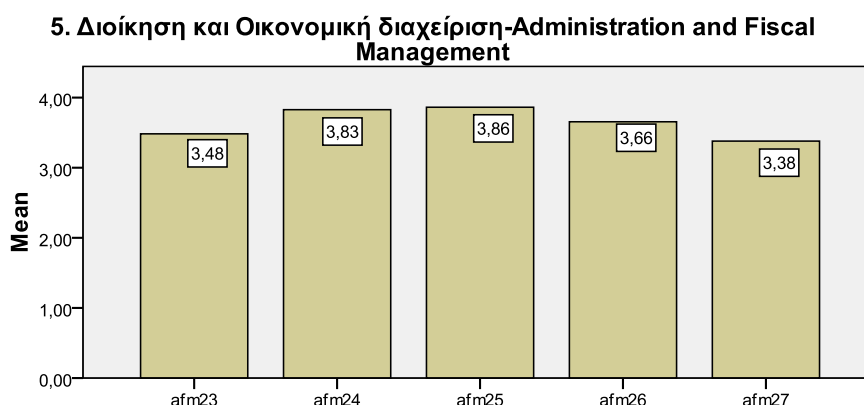
Με ελάχιστη διαφορά, η δήλωση που έρχεται δεύτερη (pm21, mean=2.97) αφορούσε στη διάθεση του διευθυντή να συνομιλεί με τους υφισταμένους του σχετικά με την επαγγελματική τους επιμόρφωση και ανέλιξη και στη βοήθειά του για την υλοποίηση των σχεδίων τους. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως «συχνά» η διευθύντρια εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά. Η διευθύντρια χαρακτηριστικά δήλωσε στη συνέντευξη: *«Δεν μπορώ να μιλήσω εκτενώς με τους συναδέλφους για τέτοια θέματα εντός του σχολικού ωραρίου. Αυτό μπορεί να γίνει σε χρόνο μετά το σχολείο, αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τέτοια διάθεση πιστεύω. Όταν βέβαια μου ζητηθεί οτιδήποτε βοηθάω όσο μπορώ, ενημερώνω πάντα για τα επιμορφωτικά σεμινάρια, δεν αποκρύπτω τίποτα και μακάρι αυτές οι περιστασιακές συνομιλίες μεταξύ μας σχετικά με την επαγγελματική επιμόρφωση και ανέλιξη να γινόταν μόνιμες».*

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και σε αυτή την περιοχή του ερωτηματολογίου είναι σε συμφωνία με αυτές της διευθύντριας. Η περιοχή της διεύθυνσης προσωπικού με γενικό μέσο όρο 3.02 κατέχει τον τρίτο χαμηλότερο μέσο όρο μεταξύ όλων των περιοχών του ερωτηματολογίου πράγμα που σημαίνει πως αυτή η ικανότητα της διευθύντριας μπορεί και να επιδεχθεί βελτίωση.

5. Διοίκηση και Οικονομική Διαχείριση

Αντίθετα με την προηγούμενη περιοχή η περιοχή της Διοίκησης και Οικονομικής Διαχείρισης είναι αυτή που είχε τον υψηλότερο γενικό μέσο όρο μεταξύ των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου (mean=3.64) που σημαίνει πως η διευθύντρια σε αυτή την περιοχή είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στα αποτελέσματα της περιοχής αυτής, η δήλωση 25 που εξέταζε τη χρήση, τη συντήρηση και αντικατάσταση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου από τη διευθύντρια είχε το υψηλότερο σκορ και μάλιστα έναν από τους υψηλότερους γενικούς μέσους όρους που έδωσε η στατιστική επεξεργασία των 53 δηλώσεων του ερωτηματολογίου (afm25, mean=3.86). Με μικρή διαφορά ακολουθεί η δήλωση 24 με γενικό μέσο όρο (afm24, mean=3.83) που εξέταζε κατά πόσο η διευθύντρια είναι αποτελεσματική στον προγραμματισμό ενεργειών και στη χρήση των υλικών για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό ταυτίζονται απόλυτα με την αντίληψη που έχει η διευθύντρια η οποία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δήλωσε πως πιστεύει πως είναι αποτελεσματική στον τομέα αυτό καθώς στην τριετή θητεία της ως διευθύντρια στο σχολείο αυτό έγιναν εργασίες που βελτίωσαν την υλικοτεχνική υποδομή και τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου. Τονίζοντας αυτή της την πεποίθηση αναφέρθηκε στα επαινετικά λόγια που εξέφρασε προς αυτή κατά τον πρώτο χρόνο της θητείας της ο τότε υποδιευθυντής του σχολείου με θητεία είκοσι πέντε χρόνων σε αυτό: «*Ήρθες και ανακάτεψες το σχολείο προς το καλύτερο!*» «*Αυτό τα λέει όλα*» δήλωσε χαρακτηριστικά η διευθύντρια.

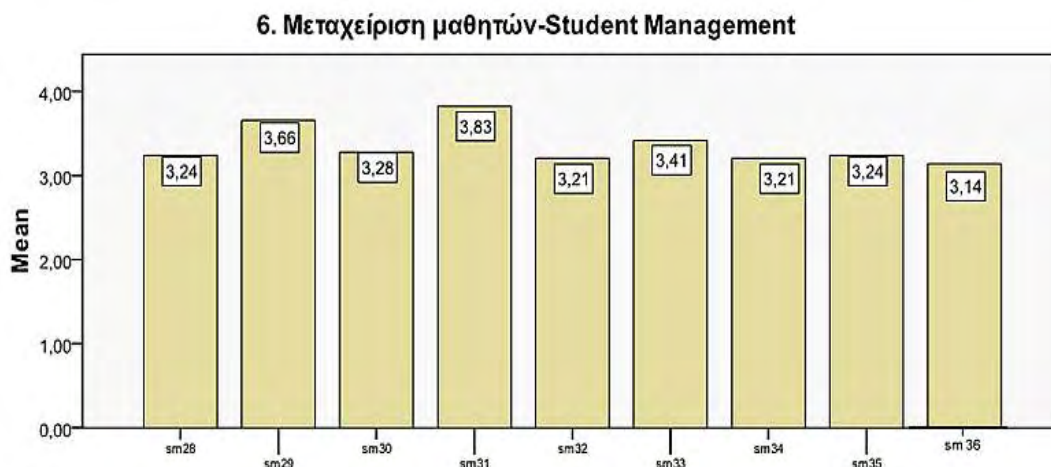


Το χαμηλότερο αποτέλεσμα στην περιοχή αυτή σημειώθηκε στη δήλωση 27 (afm27, mean=3.38) που εξέταζε το σεβασμό που δείχνει η διευθύντρια στο χρόνο των άλλων με το να είναι ακριβής στις διάφορες συνεδρίες και τα διάφορα ραντεβού. Το

αποτέλεσμα αυτό ωστόσο δεν μπορεί να θεωρηθεί χαμηλό αφού σύμφωνα με την κλίμακα του ερωτηματολογίου σημαίνει ότι «συχνά» η διευθύντρια συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο κάτι που επιβεβαίωσε και η ίδια.

6. Μεταχείριση μαθητών

Η 31^η δήλωση «Προστατεύει το μαθησιακό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές παρενοχλήσεις» συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία στην περιοχή αυτή (sm31, mean=3.83). Πάνω σε αυτό η διευθύντρια δήλωσε χαρακτηριστικά: «Ποιος διευθυντής δεν το κάνει αυτό; Εγώ μάλιστα είμαι πολύ αυστηρή και τυπική σε αυτό. Ο μαθησιακός χρόνος είναι πολύτιμος και λίγος κατά τη γνώμη και πρέπει να το διασφαλίζουμε όσο καλύτερα μπορούμε».



Όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα η δήλωση που συγκέντρωσε το χαμηλότερο αποτέλεσμα στην περιοχή αυτή είναι η δήλωση 36 (sm36, mean=3.14) που αφορούσε στη δημιουργία αρχείου μαθητών όπου υπάρχουν πληροφορίες που αποδεικνύουν για ποιους λόγους ορισμένοι μαθητές έχουν τοποθετηθεί σε κάποιο πρόγραμμα που διαφέρει από το κανονικό. Η διευθύντρια πάνω στο συγκεκριμένο θέμα δήλωσε πως ασφαλώς και θα έκανε κάτι τέτοιο αλλά μέχρι τη στιγμή που δόθηκε η συνέντευξη δεν έχει χρειάστηκε κανείς μαθητής να τοποθετηθεί σε άλλο πρόγραμμα πέραν του κανονικού.

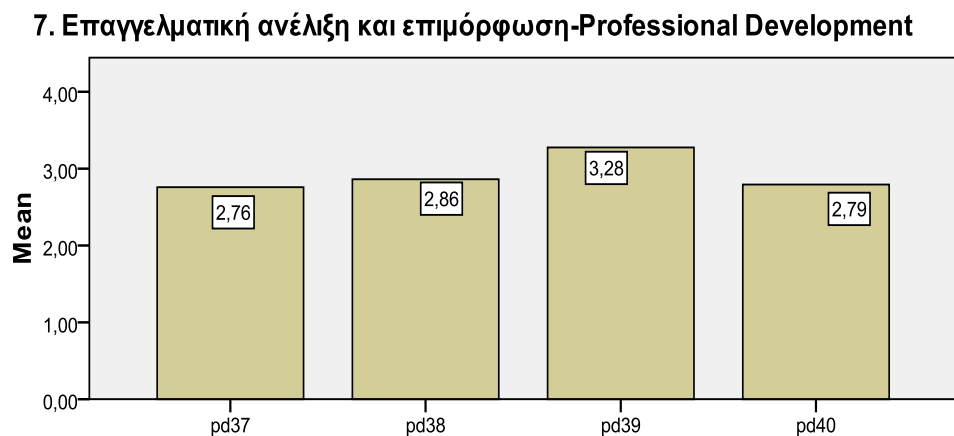
Γενικά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως εκφράστηκαν στο ερωτηματολόγιο, βρίσκονται σε συμφωνία με όσα υποστήριξε η διευθύντρια η οποία πέραν των άλλων τόνισε πως είναι κοντά στους μαθητές και προσπαθεί να επικοινωνεί

αποτελεσματικά τόσο με τους ίδιους όσο και με τους γονείς έτσι που να ικανοποιούνται διάφορες ανάγκες τους. Περισσότερα πάνω σε αυτό σημειώνονται παρακάτω στην περιοχή των σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα. Το αποτέλεσμα 3.36 ως γενικός μέσος όρος σε αυτή την περιοχή δείχνει ότι η συγκεκριμένη διευθύντρια θεωρείται αποτελεσματική σε θέματα που σχετίζονται με τη μεταχείριση μαθητών.

7. Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

Στην περιοχή αυτή συναντούμε το δεύτερο χαμηλότερο γενικό μέσο όρο μεταξύ των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου (mean=2.92).

Αναλυτικά τη μεγαλύτερη βαθμολογία συγκέντρωσε η δήλωση 39 (pd39, mean=3.28) που αφορούσε στη χρησιμοποίηση από τη διευθύντρια των πληροφοριών και των γνώσεων που πήρε μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια για αυτο-βελτίωση. Η διευθύντρια συμφώνησε με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τόνισε πως είναι πρόθυμη να μαθαίνει ότι μπορεί να τη βοηθήσει. Ενισχύοντας την άποψή της έφερε ως παράδειγμα τη συμμετοχή της στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο «Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων» λίγα χρόνια πριν. «*Το μόνο πρόβλημα είναι ότι υπάρχει λίγος ελεύθερος χρόνος και πόσο μάλλον όταν είσαι και μητέρα δύο παιδιών*» είπε χαρακτηριστικά.



Η δήλωση 37 που εξέταζε τη χρησιμοποίηση των πληροφοριών που προέρχονται από επιθεωρήσεις και άλλες αξιολογήσεις του προσωπικού για τη βελτίωση της προσφοράς του εκπαιδευτικού συγκέντρωσε το χαμηλότερο μέσο όρο στην περιοχή αυτή (pd37, mean=2.76). Ωστόσο η δήλωση αυτή αν και είναι σύμφωνη με τη νομοθεσία δε συνάδει με την τρέχουσα ελληνική πραγματικότητα μιας και δεν υπάρχει ουσιαστική και σαφής αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού

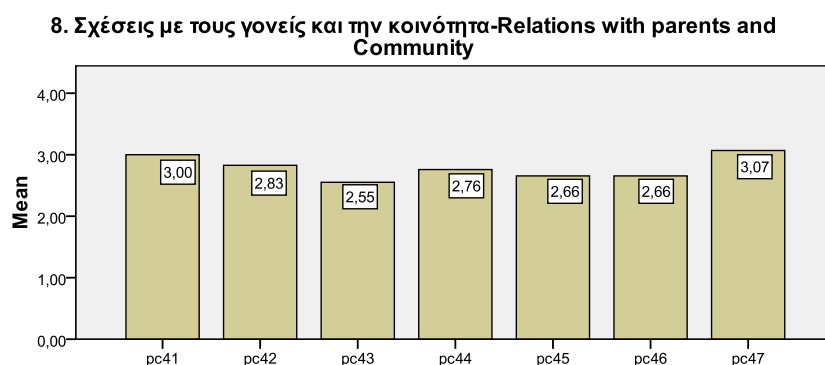
έργου για αυτό δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι με ποιο σκεπτικό απάντησαν οι εκπαιδευτικοί. Πάνω σε αυτό η διευθύντρια είπε τα εξής: «Επειδή η αξιολόγηση είναι έμμεση, ανεπίσημη και όχι άμεση και επίσημη χρησιμοποιώ τις πληροφορίες αυτές χωρίς να το ξέρουν εκείνοι» Επομένως και στο σημείο αυτό υπάρχει συμφωνία απόψεων εκπαιδευτικών-διευθύντριας.

Το 2.92 ως γενικός μέσος όρος σε αυτή την περιοχή δείχνει ότι η διευθύντρια είναι μερικές φορές/συχνά πρόθυμη να χρησιμοποιήσει την επιμόρφωση για τη βελτίωσή της ή για να βοηθήσει το προσωπικό της και ότι επιθυμεί να βελτιώσει τις ηγετικές της ικανότητες.

8. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

Η περιοχή του ερωτηματολογίου που εξετάζει τις σχέσεις της διευθύντριας με τους γονείς και την κοινότητα κατέχει και το χαμηλότερο γενικό μέσο όρο όλων των περιοχών του ερωτηματολογίου (mean=2.74). Κι επίσης στη δήλωση 43 συναντούμε το χαμηλότερο αποτέλεσμα μεταξύ των 53 δηλώσεων του ερωτηματολογίου (pc43, mean=2.55).

Στην περιοχή αυτή το δυνατό σημείο της διευθύντριας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, είναι ότι παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου στην κοινότητα, όπως αυτό προκύπτει από τη δήλωση 47 του ερωτηματολογίου, που είχε τον υψηλότερο μέσο όρο στην περιοχή αυτή (pc47, mean=3.07) άποψη που ασπάζεται η διευθύντρια καθώς όπως δήλωσε στη συνέντευξη ενδιαφέρεται το σχολείο να έχει μια θετική εικόνα προς τα έξω και η ίδια προσπαθεί για αυτό.



Η 43^η δήλωση που αφορούσε στη δημιουργία τέτοιων σχέσεων με την κοινότητα και τους γονείς ώστε αυτοί να ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο συγκέντρωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία στην

περιοχή αυτή (pc43, mean=2.55). Όταν η διευθύντρια πληροφορήθηκε το αποτέλεσμα αυτής της ερώτησης είπε χαμογελώντας: *«Δεν θα μπορούσαν να μου βάλουν και περισσότερο. Οι επιθυμίες και οι απόψεις των γονέων και της κοινότητας είναι σεβαστές και πρέπει να τις ακούμε, αλλά οι τελικές αποφάσεις πιστεύω πως πρέπει να παίρνονται από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων»*.

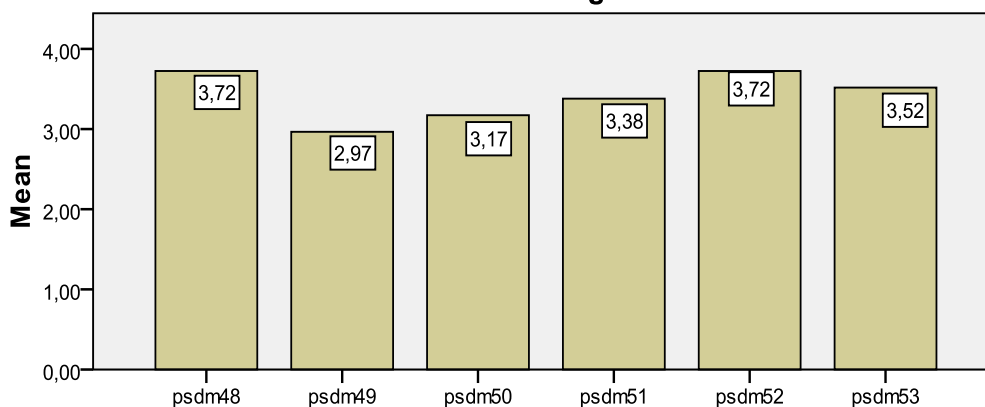
Ο γενικός μέσος όρος της περιοχής αυτής ήταν 2.74. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω (μέγιστο, ελάχιστο και γενικό μέσο όρο) με όσα δήλωσε η διευθύντρια κατά τη συνέντευξη, θα λέγαμε ότι στην περιοχή αυτή διαπιστώνουμε συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτεπίγνωσης της αποτελεσματικότητας της διευθύντριας παρά τα χαμηλά αυτά αποτελέσματα. Όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα και σύμφωνα με την κλίμακα που χρησιμοποιήσαμε οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η διευθύντριά τους εμφανίζει τις συμπεριφορές που περιγράφονται στις επτά δηλώσεις της περιοχής από «κάποτε» έως «συχνά». Είναι ωστόσο μια περιοχή στην οποία η διευθύντρια μπορεί και να βελτιωθεί.

9. Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

Η τελευταία περιοχή σε σειρά στο ερωτηματολόγιο που εξέταζε την προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ήταν μαζί με την περιοχή που αφορούσε στο σχολικό κλίμα οι δεύτερες σε γενικό μέσο όρο περιοχές του ερωτηματολογίου (mean=3.41).

Οι δηλώσεις 48 και 52 οι οποίες αναφέρονται στην παρουσίαση από τη διευθύντρια της συζήτησης και αναζήτησης ως κοινά αποδεκτές πρακτικές στο σχολείο και η προσπάθεια να ακούσει πολλές απόψεις και ιδέες προτού προχωρήσει στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων κατέχουν την υψηλότερη βαθμολογία (psdm48, psdm52, mean= 3.72) στην περιοχή αυτή. Και πάλι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σε συμφωνία με την αυτο-αντίληψη της διευθύντριας. Η τελευταία δήλωσε χαρακτηριστικά *«Σπάνια αποφασίζω μόνη μου. Αυτό βέβαια δεν είναι δυνατό πάντα. Υπάρχουν και φορές που πρέπει να πω εγώ την τελευταία λέξη, αλλά σαν πάγια τακτική το αποφεύγω. Επιλέγω να ακούω διαφορετικές απόψεις και γνώμες και να αποφασίζουμε μετά από συζήτηση από κοινού με τους συναδέλφους για τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων»*.

9. Επίλυση προβλημάτων και Λήψη αποφάσεων-Problem solving and Decision making



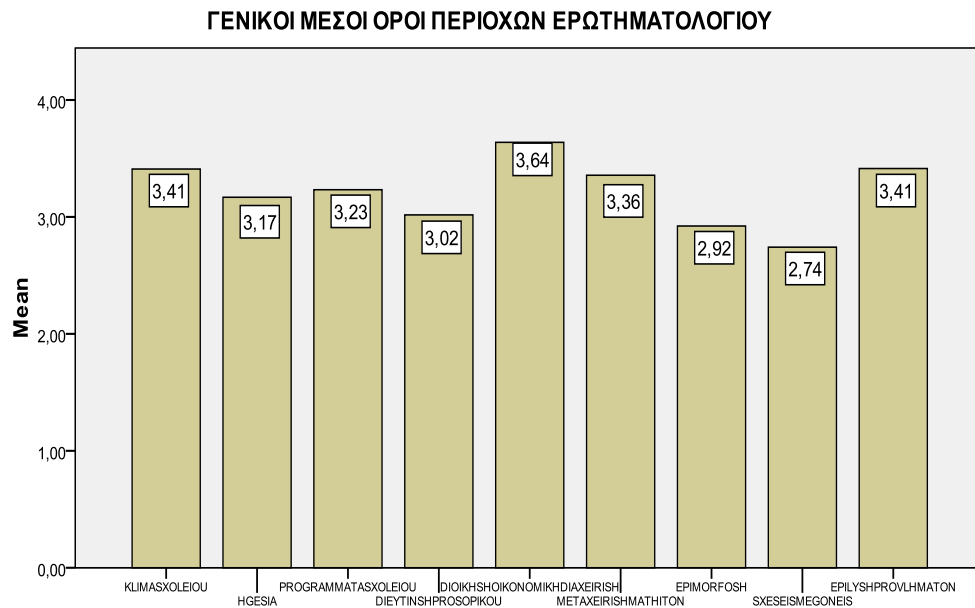
Όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα η 49^η δήλωση του ερωτηματολογίου που εξέταζε το αν η διευθύντρια μοιράζεται τις πληροφορίες της και παίρνει αποφάσεις από κοινού σημείωσε το χαμηλότερο αποτέλεσμα (psdm49, mean=2.97). Αν και το αποτέλεσμα αυτό δε μπορεί ουσιαστικά να θεωρηθεί χαμηλό, διαπιστώνουμε μια μικρή ασυμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτεπίγνωσης της αποτελεσματικότητας της διευθύντριας καθώς οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται πως η διευθύντρια «συχνά» μοιράζεται τις πληροφορίες και παίρνει αποφάσεις από κοινού, η δε διευθύντρια πιστεύει πως «πάντα» ενεργεί με αυτό τον τρόπο. Όταν της αποκαλύψαμε το αποτέλεσμα των απαντήσεων σε αυτή τη δήλωση είπε χαρακτηριστικά: *«Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν την αίσθηση ότι κάτι τους κρύβει ο διευθυντής ή δεν «τα λέει όλα», γι' αυτό και απάντησαν έτσι. Αντίθετα. Εγώ δεν αποκρύπτω τίποτα, μοιράζομαι τις πληροφορίες μου και ενημερώνω για τα πάντα. Δεν έχω άλλωστε λόγο να πράξω διαφορετικά»*

Ο γενικός μέσος όρος αυτής της περιοχής, 3.41 είναι ένα πολύ ικανοποιητικό αποτέλεσμα που δείχνει πως «συχνά» οι διαδικασίες που εφαρμόζει η διευθύντρια στην επίλυση προβλημάτων και στον τρόπο λήψης αποφάσεων είναι συμμετοχικές παρά αυταρχικές.

Συμπεράσματα

Επαναλαμβάνουμε ότι κύριος στόχος της ερευνητικής μελέτης μας ήταν να ανακαλυφθεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης του διευθυντή για την αποτελεσματικότητά στην άσκηση του ρόλου του και το στυλ ηγεσίας του.

Οι γενικοί μέσοι όροι των περιοχών όπως φαίνονται και στο παρακάτω γράφημα είναι όλοι, εκτός από δύο, μεγαλύτεροι του 3 που σημαίνει ότι τις περισσότερες φορές η διευθύντρια εμφανίζει τις συμπεριφορές που περιγράφονται στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Η «Διοίκηση και Οικονομική Διαχείριση» είναι το δυνατό σημείο της διευθύντριας, ενώ η περιοχή «Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα» είναι αυτή στην οποία χρειάζεται βελτίωση.



Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε φάνηκε ότι γενικά υπάρχει συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας της διευθύντριας τους και της δική της αυτο-αντίληψης. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η διευθύντρια αισθάνονται πως γενικά υπάρχει ένα θετικό, ανθρώπινο κλίμα στο σχολείο και στο εργασιακό τους περιβάλλον. Επικρατεί η εντύπωση πως υπάρχει χώρος για ανάπτυξη προγραμμάτων ακόμα και σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό. Και οι δύο πλευρές συμφωνούν πως οι προσδοκίες της διευθύντριας σε ό,τι αφορά την απόδοση του προσωπικού είναι σαφείς σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διεύθυνση και οργάνωση της τάξης και τη επικοινωνία με το κοινό και η διευθύντρια είναι γενικά αποτελεσματική στη διεύθυνση του προσωπικού και ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διοίκηση και οικονομική διαχείριση που όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω αυτή η περιοχή ήταν και το δυνατότερο σημείο της διευθύντριας. Επιπλέον και οι δύο πλευρές συμφωνούν πως η μεταχείριση των μαθητών στο σχολείο είναι πολύ καλή και η διευθύντρια αντιμετωπίζει με πολύ ικανοποιητικό τρόπο προβλήματα πειθαρχίας και άλλα ζητήματα των μαθητών, ενώ

έχει καλές σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα παρουσιάζοντας μια θετική εικόνα του σχολείου. Τέλος κοινή αντίληψη εκπαιδευτικών και διευθύντριας είναι πως η διευθύντρια είναι συχνά πρόθυμη να χρησιμοποιήσει την επιμόρφωση για τη βελτίωσή της ή για να βοηθήσει το προσωπικό της και ότι επιθυμεί να βελτιώσει τις ηγετικές της ικανότητες.

Μικρή ασυμφωνία υπήρξε σε συγκεκριμένες δηλώσεις δύο περιοχών (και όχι σε όλη την περιοχή). Συγκεκριμένα στην περιοχή της «Ηγεσίας» διαπιστώθηκε ασυμφωνία στη δήλωση που εξέταζε αν η διευθύντρια εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών για τη βελτίωση του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως «συχνά» κάνει κάτι τέτοιο, ενώ η διευθύντρια είπε πως «πάντα» συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο, αλλά, όπως δικαιολόγησε το αποτέλεσμα και η ίδια, δεν το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης στην περιοχή της «Επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων» μικρή ασυμφωνία παρατηρήθηκε στη δήλωση του ερωτηματολογίου που εξέταζε το αν η διευθύντρια μοιράζεται τις πληροφορίες της και παίρνει αποφάσεις από κοινού κάτι που όπως πιστεύει η διευθύντρια «πάντα» κάνει σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που ισχυρίζονται πως συμπεριφέρεται έτσι μόνο μερικές φορές. Αυτό είναι ένα θέμα που προφανώς πρέπει να προσέξει περισσότερο η διευθύντρια.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρούμε τη συζήτηση μας με τη διευθύντρια μετά το πέρας της συνέντευξης που εστίαζε στις περιοχές του ερωτηματολογίου. Η διευθύντρια μεταξύ άλλων τόνισε τη σημασία της αποδέσμευσης του Γενικού Λυκείου από τις Πανελλήνιες εξετάσεις καθώς τα τελευταία χρόνια το Γενικό Λύκειο έχει γίνει ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για αυτές, αφού οι μαθητές ενδιαφέρονται μόνο για τα μαθήματα στα οποία θα συναγωνιστούν στις Πανελλήνιες αδιαφορώντας για οτιδήποτε άλλο συμβαίνει στο σχολείο. Η διευθύντρια θεωρεί αρνητική για κάθε σχολική μονάδα την μεγάλη κρατική παρέμβαση και θα επιθυμούσε να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία καθώς έτσι όπως χαρακτηριστικά είπε *«αναγκαζόμαστε να ακολουθούμε πιστά τις γραμμές του Υπουργείου, δεν μπορούμε να πάρουμε την πρωτοβουλία και την ευθύνη να διαχειριστούμε κάποια πράγματα όπως νομίζουμε ότι θα ήταν καλύτερα για το σχολείο μας»*. Η εν λόγω διευθύντρια θεωρεί αναγκαία την συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών των σχολείων, ενώ όταν της ζητήθηκε η γνώμη της για την αξιολόγηση απάντησε πως τη θεωρεί απαραίτητη και πως επιτέλους πρέπει να πραγματοποιηθεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αρκεί να απαντηθούν με επιχειρήματα ερωτήματα, όπως το ποιος αξιολογεί, με ποιο τρόπο, με ποια κριτήρια

κ.α. και έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα της «αξιολόγησης» στην οποία υπεβλήθη μέσω της έρευνάς μας. Θεωρεί επίσης απαραίτητη την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, του διευθυντή και της σχολικής μονάδας, όπως επίσης θα πρέπει να αξιολογηθούν πέραν του ανθρώπινου δυναμικού, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα βιβλία «τα πάντα» όπως δήλωσε χαρακτηριστικά.

Συμπερασματικά η διευθύντρια του συγκεκριμένου σχολείου εφαρμόζει ένα δημοκρατικό και συναινετικό στυλ ηγεσίας (consensual management) το οποίο πηγάζει από την πείρα της σε αυτό. Γνωρίζει καλά το πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου την κουλτούρα των εκπαιδευτικών και των αναγκών αυτών, είναι ορατή παντού μέσα στο σχολείο, χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή σχολείου (Πασιαρδής, 2004), «*φίλη με όρια*», όπως είπε με τους μαθητές, ενώ καθώς στηρίζει την εξουσία της σε δεξιότητες ανθρώπινων σχέσεων παρά στη δύναμη της θέσης της κατορθώνει οι σχέσεις της με τους συναδέλφους να είναι ισορροπημένες. Τέλος, διαχειρίζεται με επιτυχία την καθημερινή σχολική ρουτίνα, ενώ θα λέγαμε πως συνολικά έχει το προφίλ ενός δυναμικού και καινοτόμου ηγέτη.

6.3. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων Γυμνασίου

Το ποσοστό απάντησης σε αυτό το σχολείο άγγιξε το 74% ποσοστό ικανοποιητικό και αντιπροσωπευτικό του συλλόγου διδασκόντων. Μετά από τηλεφωνική συνεννόηση με το διευθυντή του σχολείου επισκεφθήκαμε το σχολείο σε μέρα και ώρα που θα ήταν παρόντες όσο το δυνατό περισσότεροι εκπαιδευτικοί προκειμένου να τους διανεμήσουμε τα ερωτηματολόγια και να τα συγκεντρώσουμε αυθημερόν. Φθάσαμε στο σχολείο την ώρα που χτύπησε το κουδούνι για το μεγαλύτερο διάλειμμα, συναντήσαμε τους εκπαιδευτικούς που ήταν παρόντες στο γραφείο τους στους οποίους μοιράσαμε τα ερωτηματολόγια. Επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια είκοσι πέντε εκπαιδευτικοί από το σύνολο των σαράντα τριών εκπαιδευτικών από τους οποίους αποτελείται ο σύλλογος διδασκόντων. Καθώς αρκετοί απουσίαζαν επισκεφθήκαμε το σχολείο και την επόμενη μέρα κατά την οποία συγκεντρώσαμε ακόμη επτά απαντημένα ερωτηματολόγια. Έτσι συνολικά από τους σαράντα τρεις εκπαιδευτικούς απάντησαν οι τριάντα δύο.

Το σχολείο

Το σχολείο αυτό ιδρύθηκε και λειτουργεί από το 1992. Στεγάζεται σε ένα ευρύχωρο κτίριο με μεγάλο προαύλιο και βρίσκεται σε μια συνοικιακή περιοχή της Λάρισας. Φοιτούν σε αυτό 375 μαθητές, κάθε τάξη έχει από πέντε τμήματα των είκοσι πέντε μαθητών περίπου. Στο σχολείο υπηρετούν σαράντα τρεις εκπαιδευτικοί, πέντε άτομα ως βοηθητικό προσωπικό (δύο φύλακες, δύο καθαρίστριες και ένας επιστάτης), ενώ υπάρχουν δύο υποδιευθυντές.

Ο διευθυντής

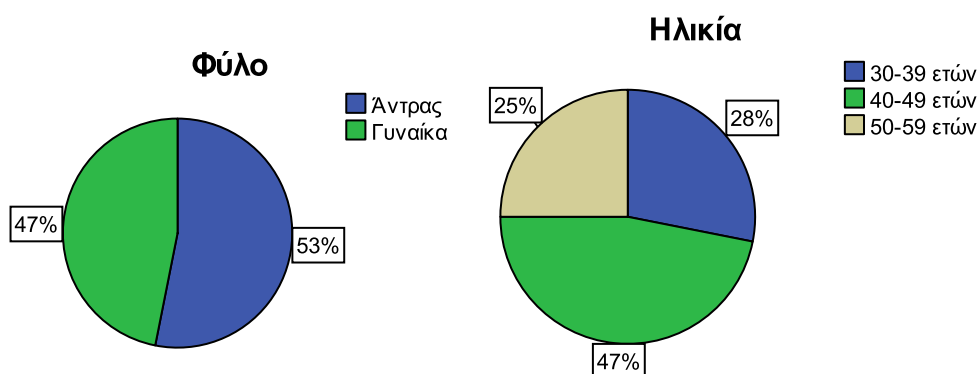
Ο διευθυντής είναι ένας άνδρας 51 ετών με 27 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Στην αρχή της καριέρας του υπηρέτησε στη νησιωτική Ελλάδα, κατόπιν σε διάφορα σχολεία χωριών του νομού Λάρισας και αργότερα στην πόλη. Υπηρέτησε ως αναπληρωτής υποδιευθυντής για τρία χρόνια σε κεντρικό σχολείο της πόλης και εδώ και ένα χρόνο ανέλαβε καθήκοντα διευθυντή για πρώτη φορά στο σχολείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνά μας. Πέραν του πρώτου βασικού πτυχίου του στα πλαίσια του προγράμματος Κοινωνία της Πληροφορίας, παρακολούθησε μια σειρά μαθημάτων και απέκτησε γνώσεις στον χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Δεν είχε

προηγουμένως αποκτήσει επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης παρά μόνο αφού ανέλαβε καθήκοντα διευθυντή παρακολούθησε κάποιες σχετικές ημερίδες.

Ο σύλλογος διδασκόντων – δημογραφικά στοιχεία

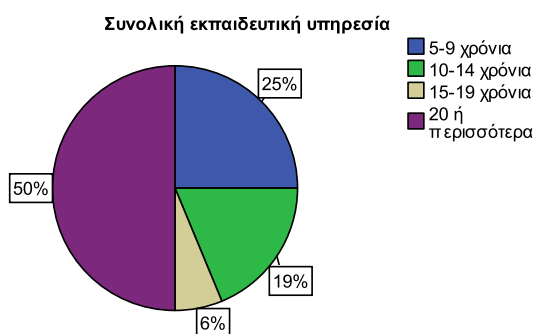
Ο σύλλογος διδασκόντων, όπως προαναφέραμε αποτελείται από σαράντα τρεις εκπαιδευτικούς εκ των οποίων οι έντεκα είναι φιλόλογοι, οι τέσσερις μαθηματικοί, οι δύο θεολόγοι, οι πέντε φυσικοί, οι τρεις γαλλικών, τρεις αγγλικών, δύο γερμανικών, ένας ιταλικών, ένας καλλιτεχνικών, δύο μουσικής, τέσσερις φυσικής αγωγής, ένας οικιακής οικονομίας, ένας νομικής ένας τεχνολογίας και δύο πληροφορικής.

Από τα δημογραφικά στοιχεία της τελευταίας σελίδας του ερωτηματολογίου, προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία που παρουσιάζονται στα παρακάτω γραφήματα:

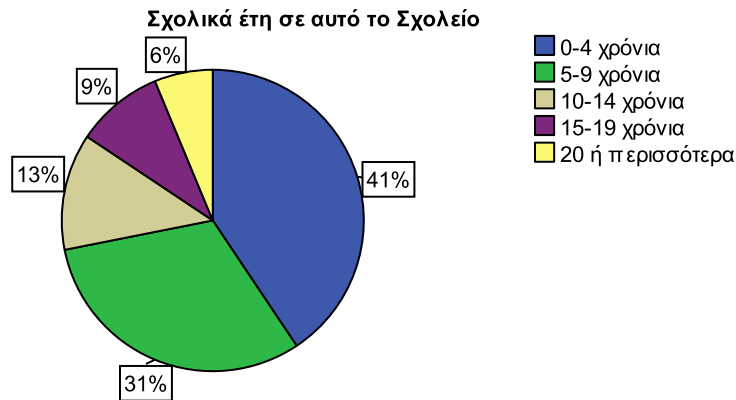


Ως προς το φύλο, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνά μας είναι στην πλειοψηφία τους άνδρες και συγκεκριμένα το 53%. Οι γυναίκες είναι το υπόλοιπο 47%.

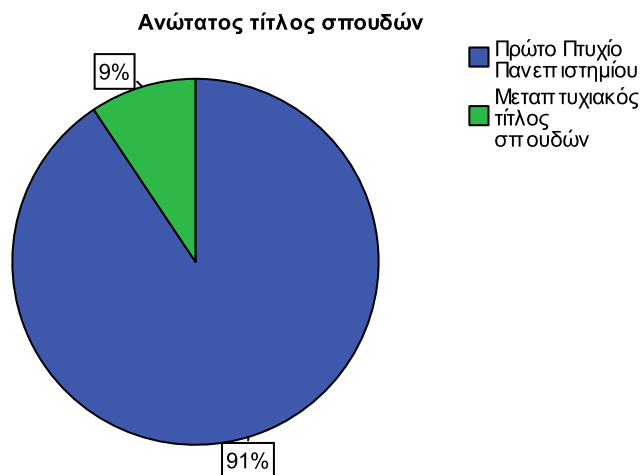
Ως προς την ηλικία παρατηρούμε πως η πλειοψηφία του συλλόγου διδασκόντων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 40 έως 49 ετών. Η ηλικία σε συνδυασμό με τα στοιχεία της συνολικής εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας που φαίνονται στο επόμενο γράφημα μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο σύλλογος διδασκόντων απαρτίζεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς.



Βέβαια μπορεί οι μισοί εκπαιδευτικοί από όσους συμμετείχαν στην έρευνα να έχει περισσότερα από είκοσι χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση, αλλά η θητεία τους σε ποσοστό 72% δεν ξεπερνά τα εννέα χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο ποσοστό όμως που μπορεί να εγγυηθεί μια εμπεριστατωμένη εικόνα και εκτίμηση του διευθυντή τους.



Ως αφορά στον ανώτατο τίτλο σπουδών, οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνά μας στο συγκεκριμένο σχολείο κατέχουν στην συντριπτική τους πλειοψηφία (91%) μόνο πρώτο πτυχίο κι τρεις μόνο μεταπτυχιακό δίπλωμα. Αυτό το μικρό ποσοστό δεν προκαλεί έκπληξη καθώς οι μεταπτυχιακές σπουδές είναι προσόν νεότερης κυρίως γενιάς εκπαιδευτικών.



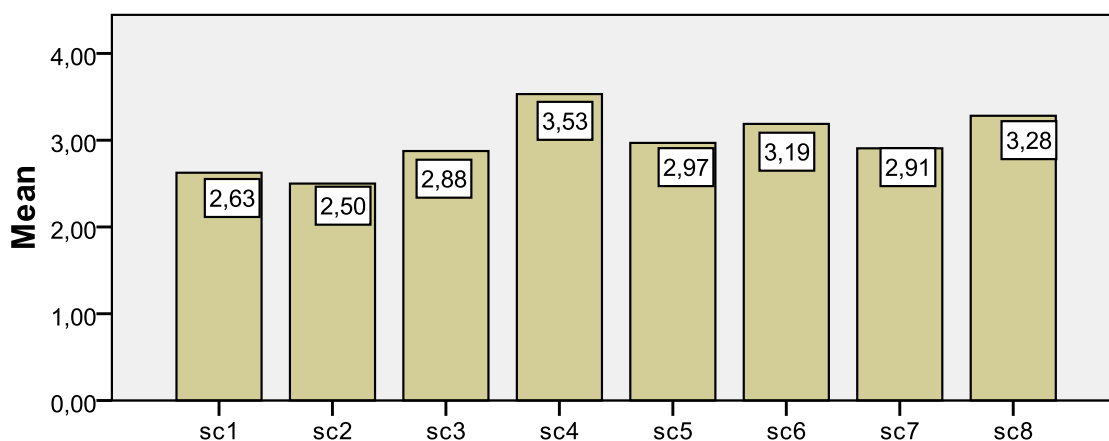
Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων περιοχών ερωτηματολογίου

Από τη σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές εκφράστηκαν μέσω των απαντήσεων τους στο ερωτηματολόγιο, με την αυτο-αντίληψη του διευθυντή, όπως αυτή εκφράστηκε κατά τη συνέντευξη, παρουσιάζουμε αναλυτικά στη συνέχεια τα αποτελέσματα που προέκυψαν για κάθε μια από τις εννιά περιοχές του ερωτηματολογίου. Υπενθυμίζουμε ότι η κλίμακα του ερωτηματολογίου ήταν: 1= Ποτέ, 2=Κάποτε, 3=Συχνά, 4= Πάντα.

1. Σχολικό κλίμα

Στην πρώτη περιοχή του ερωτηματολογίου που εξέταζε το σχολικό κλίμα την υψηλότερη βαθμολογία βρίσκουμε στο τέταρτο στοιχείο (sc4, mean=3.53), όπου δηλωνόταν ότι ο διευθυντής *«Αφήνει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους»*. Αυτός ο μέσος όρος είναι μεταξύ των υψηλότερων μέσων όρων που έδωσε η στατιστική επεξεργασία των 53 δηλώσεων του ερωτηματολογίου. Σε απόλυτη συμφωνία είναι σχετικά με το θέμα αυτό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με την αυτο-αντίληψη του διευθυντή, ο οποίος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είπε χαρακτηριστικά *«Σαφώς και το κάνω. Εμπιστεύομαι τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι από αυτούς με πάνω από είκοσι χρόνια προϋπηρεσίας. Μπορούν να φροντίσουν μόνοι τους τα θέματά τους και ειδικά σε ότι αφορά τη διδασκαλία. Βέβαια είμαι πρόθυμος να βοηθήσω όποτε το χρειάζονται»*.

1. Σχολικό κλίμα-School climate



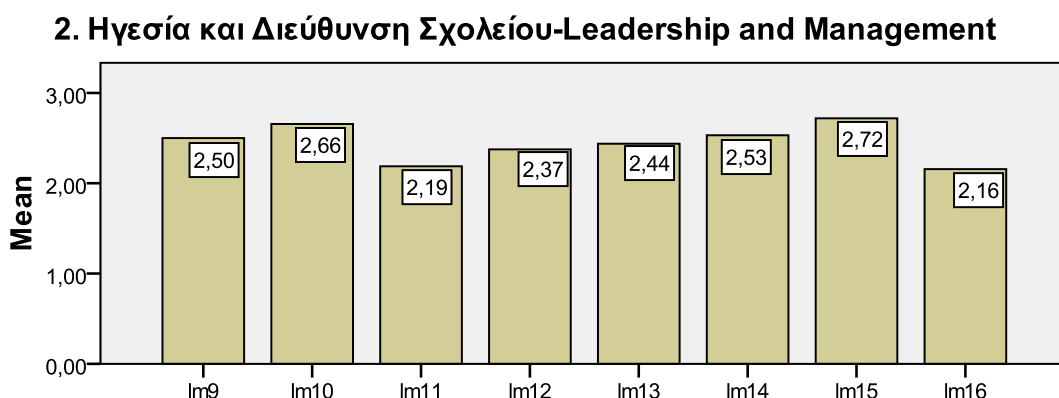
Η χαμηλότερη βαθμολογία στην περιοχή αυτή σημειώθηκε στο δεύτερο στοιχείο που αφορούσε στο αν προωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από το προσωπικό (sc2, mean=2.50). Ο διευθυντής δήλωσε πάνω σε αυτό: *«Το κάνω, αλλά δεν μπορώ συνέχεια να δίνω υποδείξεις όταν εδώ στο γραφείο έχω τόσα θέματα να φέρω εις πέρας. Για να πω την αλήθεια υπάρχουν και μέρες, εξαιτίας της δουλειάς εδώ που ούτε προλαβαίνω να δω τους καθηγητές και τους μαθητές.»* Τα λεγόμενα του διευθυντή δείχνουν πως διευθυντής και εκπαιδευτικοί έχουν την ίδια άποψη για το συγκεκριμένο θέμα αλλά και επιβεβαιώνουν τα πορίσματα ερευνών που αναφέρουν ότι οι διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συναντούν μεγαλύτερες δυσκολίες στην προσπάθεια να διοικήσουν αποτελεσματικά το σχολείο τους λόγω του μεγέθους και της πολυπλοκότητας του (Hallinger & Heck, in press; Heck, 1993 σε Heck & Marcoulides, 1996).

Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή ήταν 2.98. Θεωρούμε ότι το αριθμητικό αυτό αποτέλεσμα λεκτικά ισοδυναμεί με το γενικό χαρακτηρισμό «καλό» που έδωσε ο διευθυντής για το κλίμα του σχολείου.

2. Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου

Στη δεύτερη περιοχή του ερωτηματολογίου «Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου» που ήταν μαζί με την περιοχή «Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση» οι περιοχές με το χαμηλότερο γενικό μέσο όρο μεταξύ των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου (mean=2.45), ο διευθυντής έλαβε το υψηλότερο σκορ στο στοιχείο 15 (lm15, mean=2.72) που αναφερόταν στη στενή συνεργασία και συνεισφορά του στο όλο έργο του Υπουργείου Παιδείας. Μεταξύ της άποψης των εκπαιδευτικών και αυτής που έχει ο διευθυντής για τον εαυτό του υπάρχει συμφωνία. *«Μπορώ να κάνω κι αλλιώς;»* είπε χαρακτηριστικά και πρόσθεσε *«Ο διευθυντής του ελληνικού σχολείου πρέπει να γνωρίζει καλά την εκπαιδευτική νομοθεσία και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του για να μην έχει προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις δεν γνωρίζουν πόσο δουλειά κάνω στο συγκεκριμένο θέμα για να λειτουργεί ομαλά το σχολείο. Νομίζω ότι τα έχω καταφέρει πολύ καλά σε αυτό»* Τα λεγόμενα του διευθυντή φανερώνουν επίσης το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και επιβεβαιώνουν την άποψη πως ο ρόλος του διευθυντή

στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κυρίως διεκπεραιωτικός (Πασιαρδής, 1993:27· Σαΐτης 2000:32).



Όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα το στοιχείο που συγκέντρωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία και τη χαμηλότερη βαθμολογία από όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου ήταν το 16 (Im16, mean=2.16) που εξέταζε κατά πόσο ο διευθυντής εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών για τη βελτίωση του σχολείου. Συμφωνώντας με αυτή την άποψη των εκπαιδευτικών ο διευθυντής παραδέχτηκε πως δεν το κάνει αυτό μεταθέτοντας την ευθύνη σε άλλους φορείς, όπως στο Σχολικό Σύμβουλο, τον οποίο θεώρησε υπεύθυνο για το θέμα αυτό.

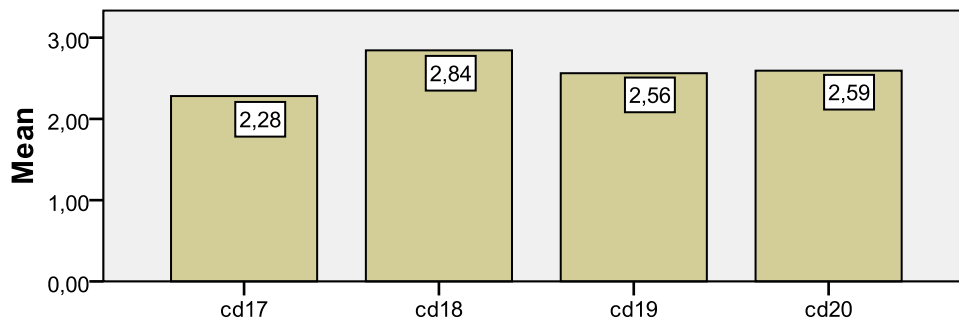
Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή ήταν 2.45 και επαναλαμβάνουμε πως είναι ένας από τους χαμηλότερους μέσους όρους όλων των περιοχών του ερωτηματολογίου που σημαίνει ότι μάλλον πρόκειται για ένα από τα ευαίσθητα σημεία του συγκεκριμένου διευθυντή. Αυτό εκφράζεται και από τα λεγόμενα κάποιου εκπαιδευτικού στο τέλος του ερωτηματολογίου, όπου υπήρχε χώρος για σχόλια για τη συνολική αξιολόγηση του διευθυντή: «Θα ήθελα ο διευθυντής να είχε όραμα για δημιουργικότερο έργο στο σχολείο και να εμπνέει για αυτό μαθητές-καθηγητές-γονείς».

3. Ανάπτυξη Προγραμμάτων

Η δήλωση που συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία στην περιοχή αυτή ήταν η δήλωση 18 «Παρέχει τα διδακτικά μέσα και υλικά για καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων του διδακτικού προσωπικού» (cd18, mean=2.84). Εδώ παρατηρούμε μια ασυμφωνία μεταξύ των δηλώσεων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή τους. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι «συχνά» ο διευθυντής τους τους παρέχει ότι χρειάζονται. Ο ίδιος δήλωσε πως «πάντα» συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο λέγοντας

πως «ό,τι μέσα και υλικά διαθέτει το σχολείο τα παρέχουμε στους εκπαιδευτικούς και φροντίζουμε να αποκτήσουμε κι άλλα» φέρνοντας ως παράδειγμα τη διαδικασία προμήθειας διαδραστικών πινάκων που έχει ξεκινήσει στο σχολείο.

3. Ανάπτυξη Προγραμμάτων-Curriculum Development



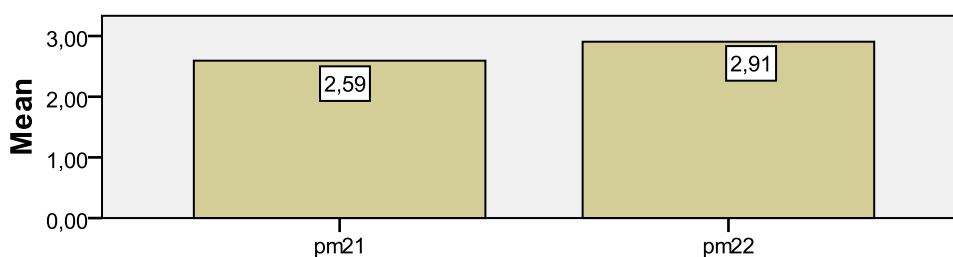
Τη χαμηλότερη βαθμολογία είχαμε στη δήλωση 17 (cd17, mean=2.28) που διερευνούσε αν ο διευθυντής βεβαιώνεται ότι η ανανέωση των προγραμμάτων είναι συνεχής και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως «κάποτε» και όχι «πάντα» ο διευθυντής τους συμπεριφέρεται έτσι. Εδώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται με την αυτο-αντίληψη του διευθυντή ο οποίος δήλωσε πως με όσα ισχύουν δεν είναι ο ίδιος αρμόδιος για κάτι τέτοιο αλλά το Υπουργείο, θίγοντας την έλλειψη αυτονομίας του Έλληνα διευθυντή.

Ο γενικός μέσος όρος σε αυτή την περιοχή ήταν 2.57. Με δεδομένη τη συγκεντρωτική δομή το εκπαιδευτικού συστήματος και μέσα στο πλαίσιο που λειτουργεί, ο διευθυντής μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός στην περιοχή της Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

4. Διεύθυνση προσωπικού

Μεταξύ των δύο δηλώσεων της περιοχής της διεύθυνσης του προσωπικού η δήλωση 22 συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία (pm22, mean=2.91), η οποία εξέταζε αν οι προσδοκίες του διευθυντή σε ό,τι αφορά την απόδοση του προσωπικού είναι σαφείς σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διεύθυνση και οργάνωση της τάξης και τη επικοινωνία με το κοινό. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι και πάλι σε συμφωνία με την αυτο-αντίληψη του διευθυντή, ο οποίος δήλωσε πως μέσα από τη συζήτηση και τη όλη συμπεριφορά προσπαθεί να κάνει σαφείς τις προσδοκίες του. Βέβαια όπως τόνισε αυτό μπορεί να το κάνει σε περιορισμένο πλαίσιο και πάντα πάνω στη γραμμή που χαράσσει το Υπουργείο σχετικά με αυτές.

4. Διεύθυνση Προσωπικού-Personell Management



Η 21^η δήλωση η οποία αφορούσε στη διάθεση του διευθυντή να συνομιλεί με τους υφισταμένους του σχετικά με την επαγγελματική τους επιμόρφωση και ανέλιξη και στη βοήθειά του για την υλοποίηση των σχεδίων τους έρχεται δεύτερη (pm21, mean=2.59). Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως «συχνά» αλλά όχι «πάντα» ο διευθυντής τους εκδηλώνει αυτή τη συμπεριφορά. Απόλυτα σύμφωνος με αυτή την αντίληψη είναι και ο διευθυντής ο οποίος πληροφορήθηκε το αποτέλεσμα αυτό και τόνισε χαρακτηριστικά κάπως ενοχλημένος: *«Έδειξαν ή πρότειναν κάποιο σχέδιο οι συνάδελφοι και δεν τους βοήθησα; Εννέα ξεκινάει το μάθημα, εννέα και ένα έρχονται, δώδεκα τελειώνει δώδεκα και ένα έχουν φύγει! Όποιος θέλει να κάνει κάτι ενδιαφέρεται μόνος του, δεν μπορώ εγώ να κάνω υποδείξεις, φερ' ειπείν εγώ θα πω σε κάποιον να κάνει μεταπτυχιακό αν δεν θέλει; Ό,τι έρχεται όμως στο γραφείο μου, σεμινάρια, ημερίδες κτλ όλα να τα μεταβιβάζω και τα γνωστοποιώ στο σύλλογο διδασκόντων, κι αν κάποιος ενδιαφέρεται για κάτι από αυτά μου το λέει και εγώ το προωθώ. Για παράδειγμα η εκπαιδευτικός των καλλιτεχνικών αυτή τη στιγμή είναι στο Μαρόκο με ένα πρόγραμμα. Ενδιαφέρθηκε από μόνη της όμως και εγώ τη βοήθησα. Δεν κρύβω τίποτα σαφώς και υπάρχει ενημέρωση, αλλά δεν μπορώ να επιβάλλω και να υποβάλλω κάποιον να κάνει κάτι ούτε να μιλήσω μαζί του για την επαγγελματική του επιμόρφωση αν δεν θέλει ο ίδιος»*.

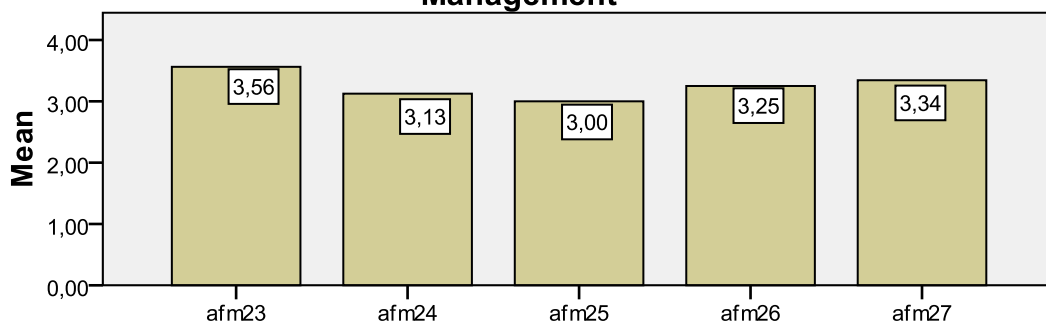
Το αποτέλεσμα του γενικού μέσου όρου σε αυτήν την περιοχή ήταν 2.75 το οποίο στην κλίμακα από 1 έως 4 που χρησιμοποιήθηκε είναι μάλλον καλό φανερώνοντας ότι αρκετές φορές ο διευθυντής εμφανίζει τις συμπεριφορές που εξετάζονται στα δύο αυτά στοιχεία του ερωτηματολογίου.

5. Διοίκηση και Οικονομική Διαχείριση

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της περιοχής αυτής στη δήλωση 23 που αναφερόταν στη συμμόρφωση του διευθυντή με την πολιτική του Υπουργείου, καθώς

και με τους νόμους του κράτους κατά την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου είχαμε τον υψηλότερο μέσο όρο μεταξύ και των 53 δηλώσεων του ερωτηματολογίου (afm23, mean=3.56). Το υψηλό αυτό αποτέλεσμα που εκφράζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, είναι σε απόλυτη συμφωνία με τις δηλώσεις του διευθυντή. Όπως είχε δηλώσει ο διευθυντής και στην περιοχή της «Ηγεσίας και Διεύθυνσης του σχολείου» συνεργάζεται στενά με την πολιτική του Υπουργείου και προσπαθεί να είναι τυπικός στους νόμους του κράτους που αφορούν στο σχολείο συμπεριφορά αναμενόμενη καθώς σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό η συμμόρφωση με την πολιτική του Υπουργείου είναι σημαντική, μάλιστα ζωτικής σημασίας για την επιβίωση του σχολείου και του διευθυντή του.

5. Διοίκηση και Οικονομική διαχείριση-Administration and Fiscal Management

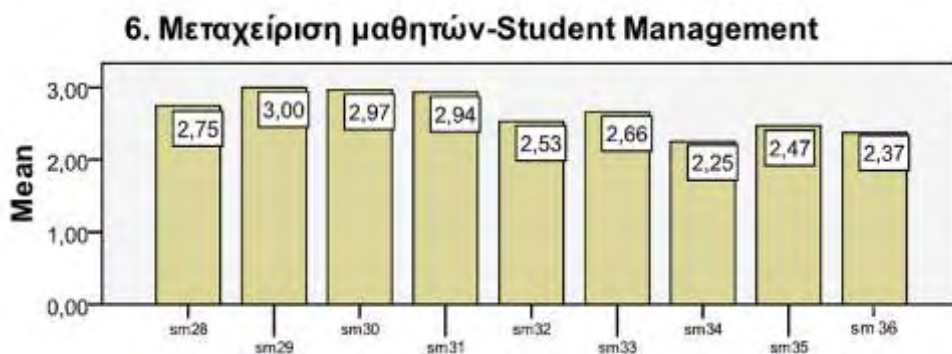


Το χαμηλότερο αποτέλεσμα στην περιοχή αυτή σημειώθηκε στη δήλωση 25 (afm25, mean=3.00), η οποία αναφερόταν στην παρακολούθηση της χρήσης, συντήρησης, και αντικατάστασης του υλικοτεχνικού εξοπλισμού από το διευθυντή. Στη δήλωση αυτή, όπως και στη δήλωση 18 στην περιοχή της «Ανάπτυξης Προγραμμάτων», που αφορούσε στην παροχή διδακτικών μέσων και υλικών για την καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων του διδακτικού προσωπικού (cd18, mean=2.84) έχουμε μια μικρή ασυμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής πιστεύει πως «πάντα» επιδεικνύει τέτοια συμπεριφορά που περιγράφουν αυτά τα δύο στοιχεία κάτι που δεν ασπάζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί.

Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή (mean=3.25), όπως είπαμε και παραπάνω είναι ο πρώτος υψηλότερος συγκρινόμενος με τους γενικούς μέσους όρους και των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου και δείχνει ότι η «Διοίκηση και Οικονομική Διαχείριση» είναι το δυνατό σημείο του εν λόγω διευθυντή.

6. Μεταχείριση μαθητών

Η δήλωση 29 «Βεβαιώνεται ότι εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί στο ακέραιο και με δικαιοσύνη προς όλους τους μαθητές», στην περιοχή της μεταχείρισης των μαθητών, ήταν η δήλωση που συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία (sm29, mean=3.00). Ο διευθυντής πάνω σε αυτό τόνισε: *«Προσπαθώ πολύ για αυτό και θέλω πάντα να είμαι αντικειμενικός. Υπάρχουν περιπτώσεις που έχω τιμωρήσει μαθητές και κατόπιν με πήρανε τηλέφωνο οι γονείς τους και με ευχαρίστησαν! Με επιχειρήματα δίνονται οι τιμωρίες αλλά και οι έπαινοι από την άλλη μεριά».*



Στη δήλωση 34 η οποία αναφερόταν στη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών μέσα στο σχολείο με πρακτικές που εφαρμόζονται έξω από αυτό συναντούμε το χαμηλότερο αποτέλεσμα (sm34, mean=2.25). Το προσωπικό του σχολείου πιστεύει πως ο διευθυντής τους δεν κάνει κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια για να πετύχει κάτι τέτοιο. Ο διευθυντής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ούτε ασπάστηκε μα ούτε και αποποιήθηκε αυτή την εντύπωση. Αυτό βέβαια εξηγείται από το γεγονός ότι τα ελληνικά σχολεία δεν είναι όσο θα έπρεπε συνδεδεμένα με όσα διαδραματίζονται έξω από αυτό. Σε μεγαλύτερο βαθμό αυτό συμβαίνει σε τεχνικά σχολεία και τεχνικές σχολές. Έτσι δεν είναι παράξενο που και οι διευθυντές δεν κινητοποιούνται για κάτι τέτοιο.

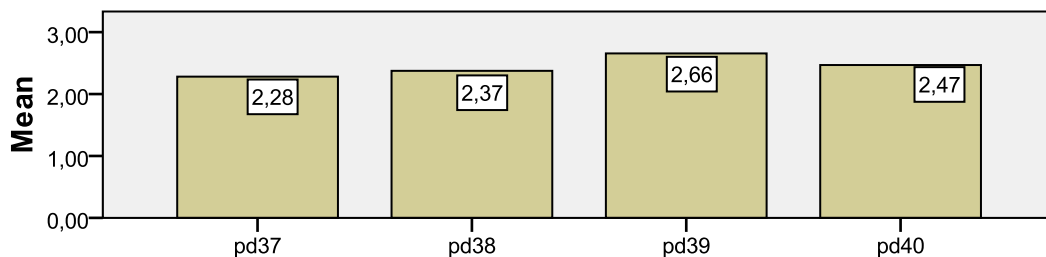
Ο γενικός μέσος όρος σε αυτή την περιοχή είναι 2.66 που σημαίνει πως ο διευθυντής είναι καλός, όσον αφορά στη μεταχείριση των μαθητών, τις περισσότερες των περιπτώσεων. Βέβαια αυτό δεν είναι το υψηλότερο σκορ του και πέρα από τις συγκεκριμένες δηλώσεις στις οποίες αναφερθήκαμε υπάρχει μια μικρή διαφωνία σε αυτό ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στη δική του, ο οποίος πιστεύει πως η «Μεταχείριση μαθητών» είναι από τα δυνατότερα σημεία του.

7. Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

Η «Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση» είναι η περιοχή μαζί με την «Ηγεσία» με το χαμηλότερο γενικό μέσο όρο όλων των περιοχών του ερωτηματολογίου (mean=2.45).

Ο διευθυντής συγκέντρωσε το μεγαλύτερο σκορ στο στοιχείο 39 (pd39, mean=2.66) το οποίο αναφερόταν στο αν χρησιμοποιεί τις πληροφορίες και γνώσεις που πήρε μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια για αυτο-βελτίωση. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών ήταν πως «κάποτε» ο διευθυντής και όχι «πάντα» χρησιμοποιεί τις πληροφορίες και τις γνώσεις αυτές για να βελτιώσει την εργασία του. Παρόμοια προφανώς άποψη έχει για αυτό και ο διευθυντής ο οποίος δεν έδωσε κάποια ξεκάθαρη απάντηση για αυτό το ζήτημα, είτε μεταξύ άλλων πως σίγουρα είναι καλό να μαθαίνεις καινούρια πράγματα και πως θα παρακολουθούσε κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια αν είχε περισσότερο χρόνο. Χαρακτηριστικά συμπλήρωσε: *«Έχω το δικό μου τρόπο να επιλύω τα προβλήματα και τα θέματα του σχολείου. Βασίζομαι πολύ στην εμπειρία μου. Βέβαια θα παρακολουθούσα αν πραγματοποιούνταν διοικητικά σεμινάρια».*

7. Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση-Professional Development



Σε αυτήν την περιοχή, όπως φαίνεται και στο γράφημα, ο διευθυντής έλαβε τη χαμηλότερη βαθμολογία στο στοιχείο 37 (pd37, mean=2.66) το οποίο αναφερόταν στη χρησιμοποίηση των πληροφοριών που προέρχονται από επιθεωρήσεις και άλλες αξιολογήσεις του προσωπικού για τη βελτίωση της προσφοράς του εκπαιδευτικού. Όταν ρωτήθηκε ο διευθυντής αν κάνει κάτι τέτοιο απάντησε με ειλικρίνεια όχι, καθώς όπως είπε, δεν υπάρχουν επιθεωρήσεις και επίσημες αξιολογήσεις του προσωπικού.

Στην περιοχή αυτή παρότι είχαμε τα χαμηλότερα αποτελέσματα υπήρξε συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης του διευθυντή. Το 2.45 ως γενικός μέσος όρος δείχνει ότι ο διευθυντής «κάποτε» επιδεικνύει τη συμπεριφορά που περιγράφουν τα δύο παραπάνω στοιχεία. Από ότι φάνηκε τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι με την υπάρχουσα κατάσταση και δεν επιδιώκουν με δική τους πρωτοβουλία περαιτέρω

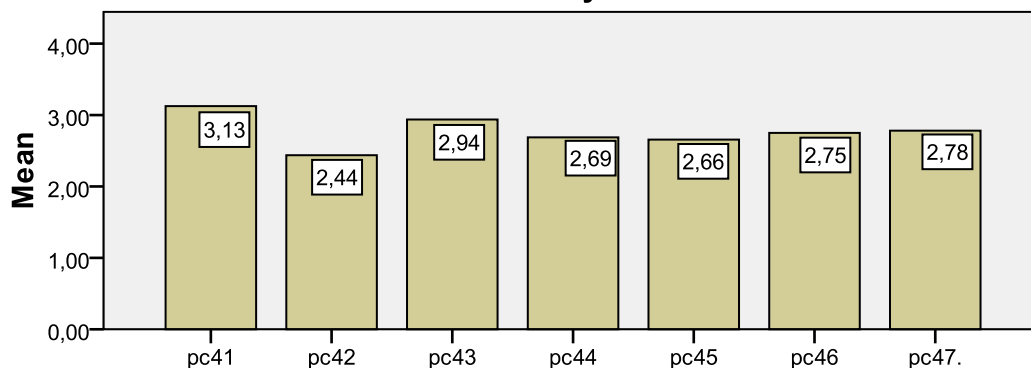
επιμόρφωση για επαγγελματική ανέλιξη. Σίγουρα είναι μια περιοχή στην οποία μπορεί και χρειάζεται να υπάρξει βελτίωση.

8. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

Το δυνατό σημείο στην περιοχή αυτή που εξετάζει τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα είναι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι ο διευθυντής ενθαρρύνει τις σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο, όπως αυτό προκύπτει από την 41^η δήλωση του ερωτηματολογίου που συγκέντρωσε το υψηλότερο αποτέλεσμα (pc41, mean=3.13).

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών συμπίπτει με την αντίληψη που έχει γι αυτό το θέμα ο διευθυντής για τον εαυτό του ο οποίος τόνισε πως έχει άποψη συνεργασία με τον πρόεδρο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο και πιστεύει πως έχει καταφέρει έως τώρα να παρουσιάζει μια πολύ θετική εικόνα του σχολείου στην κοινότητα.

8. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα-Relations with parents and Community



Ο διευθυντής συγκέντρωσε το χαμηλότερο σκορ στη δήλωση 42 (pc42, mean=2.44) που αναφερόταν στην προώθηση συνεργασιών με άλλους οργανισμούς, φορείς και επιχειρήσεις από την κοινότητα έτσι που να ικανοποιούνται διάφορες ανάγκες των μαθητών. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που πιστεύουν πως «κάποτε» ο διευθυντής προωθεί τέτοιες συνεργασίες ο διευθυντής τόνισε πως προσπαθεί για αυτό και το κάνει «πάντα» φέρνοντας ως παράδειγμα την πρόσφατη συνεργασία του με το τοπικό συμβούλιο του διαμερίσματος, την υπηρεσία πρασίνου του Δήμου, την κοινή προσπάθεια με τον πρόεδρο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων για την επιδίωξη χορηγιών για το σχολείο και υποτροφιών για τους μαθητές

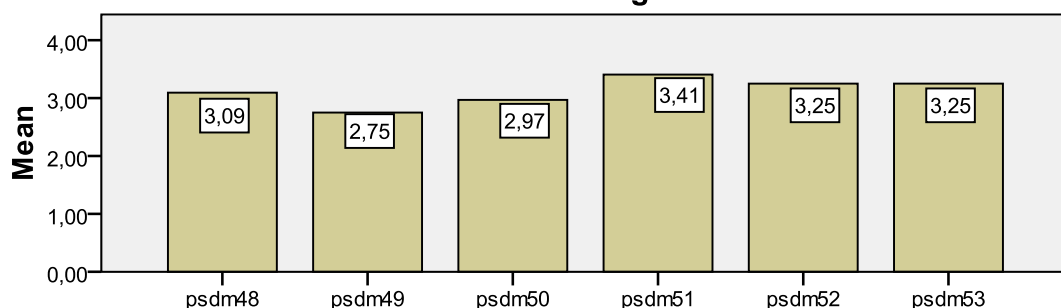
κ.α. «Μέχρι και από το απέναντι καφέ, το οποίο επισκέπτονται καθημερινά οι συνάδελφοι, «απαίτησα» κάποια χρήματα για χορηγία και το καλό είναι πως οι ιδιοκτήτες του συμφωνήσαν να μας φτιάξουν τη σκεπή του σχολείου!» είπε χαρακτηριστικά.

Σε αυτήν την περιοχή διαπιστώνουμε μια μικρή ασυμφωνία στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αυτο-αντίληψη του διευθυντή. Ο γενικός μέσος όρος είναι 2.77 και απέχει από το 4 που θα έβαζε ο διευθυντής για τον εαυτό του.

9. Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

Η τελευταία περιοχή του ερωτηματολογίου που εξέταζε την προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων έχει το δεύτερο υψηλότερο γενικό μέσο όρο μεταξύ των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου (mean=3.12). Η δήλωση 51 που εξέταζε αν ο διευθυντής είναι ανοιχτός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις και δεν επιμένει σε ένα τρόπο επίλυσης προβλημάτων συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία (psdm51, mean=3.41). Αυτή η αντίληψη του προσωπικού είναι σε συμφωνία με την αυτο-αντίληψη του διευθυντή ο οποίος δήλωσε πως σαφώς και είναι ανοιχτός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις για την επίλυση ενός θέματος και τις πιο πολλές φορές επιλύει τα προβλήματα συνεργατικά και από κοινού με τους συναδέλφους.

9. Επίλυση προβλημάτων και Λήψη αποφάσεων-Problem solving and Decision making



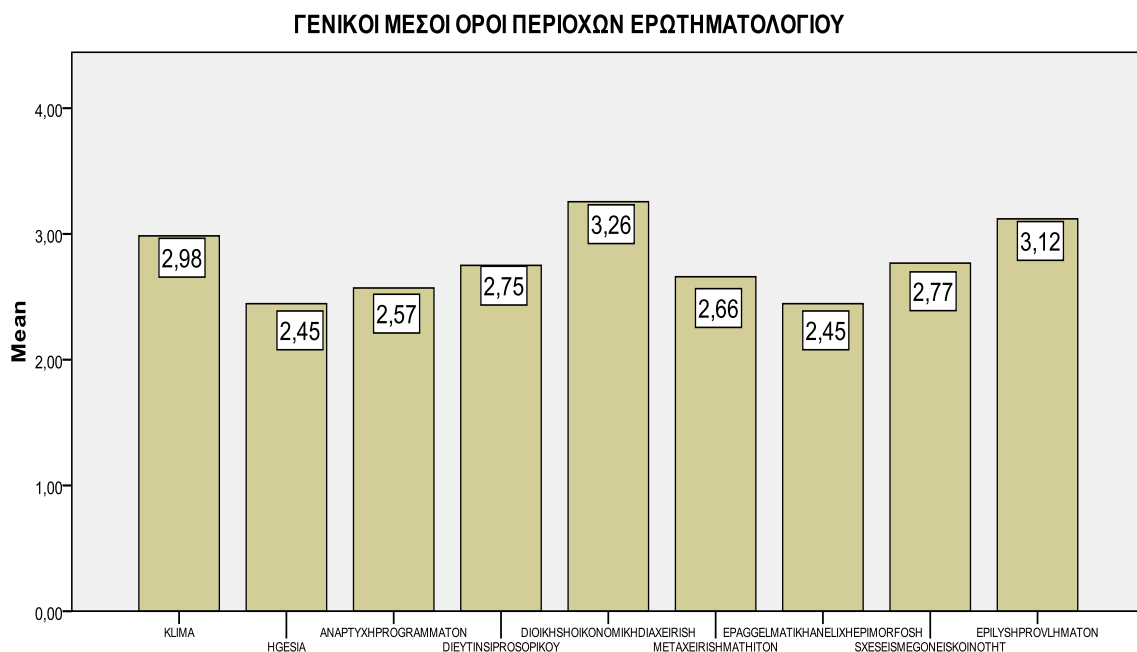
Η δήλωση 49 που εξέταζε αν ο διευθυντής μοιράζεται τις πληροφορίες και παίρνει αποφάσεις από κοινού είχε τη χαμηλότερη βαθμολογία (psdm49, mean=2.75). Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως «συχνά» συμπεριφέρεται έτσι ο διευθυντής τους. Την ίδια άποψη είχε και ο ίδιος, όπως αναφέραμε και παραπάνω. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δήλωσε πως αποφασίζουν από κοινού πως ακούει πάντα πριν αποφασίσει

την γνώμη των συναδέλφων του και μοιράζεται μαζί τους όσες πληροφορίες είναι απαραίτητες για την διευθέτηση των σχολικών ζητημάτων.

Ο γενικός μέσος όρος σε αυτήν την περιοχή 3.12 δείχνει θα λέγαμε πως ο διευθυντής τις περισσότερες φορές θεωρείται αποτελεσματικός σε θέματα που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων.

Συμπεράσματα

Οι γενικοί μέσοι όροι των περιοχών, όπως φαίνονται και στο παρακάτω γράφημα, εκτός από τις περιοχές «Διοίκηση και Οικονομική διαχείριση» (mean=3.26) και «Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων» (mean=3.12) ήταν όλοι μικρότεροι του 3 που σημαίνει ότι αρκετές φορές ο συγκεκριμένος διευθυντής εμφανίζει τις συμπεριφορές που περιγράφονται στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου.



Από την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε φαίνεται ότι υπάρχει κάποια συμφωνία και κάποια διαφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον διευθυντή τους και της αντίληψης που έχει αυτός για τον εαυτό του. Γενικά, σε πέντε περιοχές από τις εννιά υπάρχει συμφωνία απόψεων και από τις δύο πλευρές, σε δύο υπάρχει διαφωνία και σε δύο υπάρχει κάποια συμφωνία και κάποια διαφωνία ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και την αυτο-αντίληψη του διευθυντή για την αποτελεσματικότητά του και το στυλ ηγεσίας του.

Αναλυτικά, οι περιοχές στις οποίες υπάρχει συμφωνία είναι: 1) Σχολικό κλίμα, 2) Ηγεσία 3) Διεύθυνση Προσωπικού, 4) Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση 5) Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων. Και οι δύο πλευρές αντιλαμβάνονται πως υπάρχει ένα καλό και θετικό κλίμα στο σχολείο. Το προσωπικό πιστεύει σε συμφωνία με τον διευθυντή πως ο τελευταίος συνεργάζεται και συνεισφέρει στο όλο έργο του Υπουργείου Παιδείας, εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών για τη βελτίωση του σχολείου συχνά και πως οι προσδοκίες του σε ό,τι αφορά την απόδοση του προσωπικού είναι σαφείς σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διεύθυνση και οργάνωση της τάξης και τη επικοινωνία με το κοινό. Κοινή αντίληψη είναι ότι ο διευθυντής συνομιλεί με τους υφισταμένους του σχετικά με την επαγγελματική τους επιμόρφωση και ανέλιξη και τους βοηθά για την υλοποίηση των σχεδίων τους συχνά, αλλά περισσότερο είναι ο άνθρωπος που διευκολύνει αυτές τις διαδικασίες παρά τις υποκινεί. Ίσως κάποιες φορές χρησιμοποιεί τις πληροφορίες και γνώσεις που πήρε μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια για αυτο-βελτίωση αλλά ο τρόπος που ασκεί τα καθήκοντά του περισσότερο βασίζεται στην εμπειρία και τις προσωπικές του γνώσεις, ενώ δεν επιδιώκει με δική του πρωτοβουλία περαιτέρω επιμόρφωση για επαγγελματική ανέλιξη. Όσον αφορά την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων και οι δύο πλευρές συμφωνούν πως ο διευθυντής τους είναι ανοιχτός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις για την επίλυση ενός θέματος και τις πιο πολλές φορές επιλύει τα προβλήματα συνεργατικά και από κοινού με τους συναδέλφους.

Οι περιοχές στις οποίες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι σε διαφωνία με την αυτο-αντίληψη του διευθυντή είναι: 1) Μεταχείριση μαθητών και 2) Σχέσεις με γονείς και κοινότητα. Ο διευθυντής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης άφησε να εννοηθεί πως οι δύο αυτές περιοχές είναι από τα δυνατότερα σημεία του σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έδειξαν μέσα από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο πως ο διευθυντής τους «συχνά» και όχι «πάντα» συμπεριφέρεται με τον τρόπο που περιγράφεται στις δηλώσεις αυτών των περιοχών, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα των LoVette, et al., (2001) που έδειξαν ότι οι διευθυντές τείνουν να εκτιμήσουν τη γενική απόδοσή τους υψηλή όταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απεικονίζουν χαμηλές εκτιμήσεις.

Τέλος σε δύο περιοχές του ερωτηματολογίου υπήρχε κάποια συμφωνία και κάποια διαφωνία και αυτές είναι: 1) Ανάπτυξη προγραμμάτων, 2) Διοίκηση και Οικονομική διαχείριση. Στην περιοχή της Ανάπτυξης προγραμμάτων συμφωνία υπάρχει στο ότι ο διευθυντής βεβαιώνεται ότι η ανανέωση των προγραμμάτων είναι

συνεχής και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, ενώ διαφωνία στο ότι «συχνά» ο διευθυντής παρέχει στους εκπαιδευτικούς ότι χρειάζονται, ενώ ο ίδιος πιστεύει πως «πάντα» συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο.

Στην περιοχή της Διοίκησης και Οικονομικής διαχείρισης και οι δύο πλευρές συμφωνούν στο ότι ο διευθυντής συμμορφώνεται με την πολιτική του Υπουργείου, καθώς και με τους νόμους του κράτους κατά την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου, ενώ διαφωνία υπάρχει στο ότι ο διευθυντής παρακολουθεί τη χρήση, συντήρηση, και αντικατάσταση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου «πάντα» όπως θεωρεί ο διευθυντής ότι συμπεριφέρεται. Από ότι φαίνεται σε αυτά τα σημεία και στα προηγούμενα που θίξαμε παραπάνω δεν γίνεται αντιληπτός με αυτόν τον τρόπο ο διευθυντής και καλό θα ήταν να τα επανεξετάσει και όπου χρειάζεται να τα βελτιώσει.

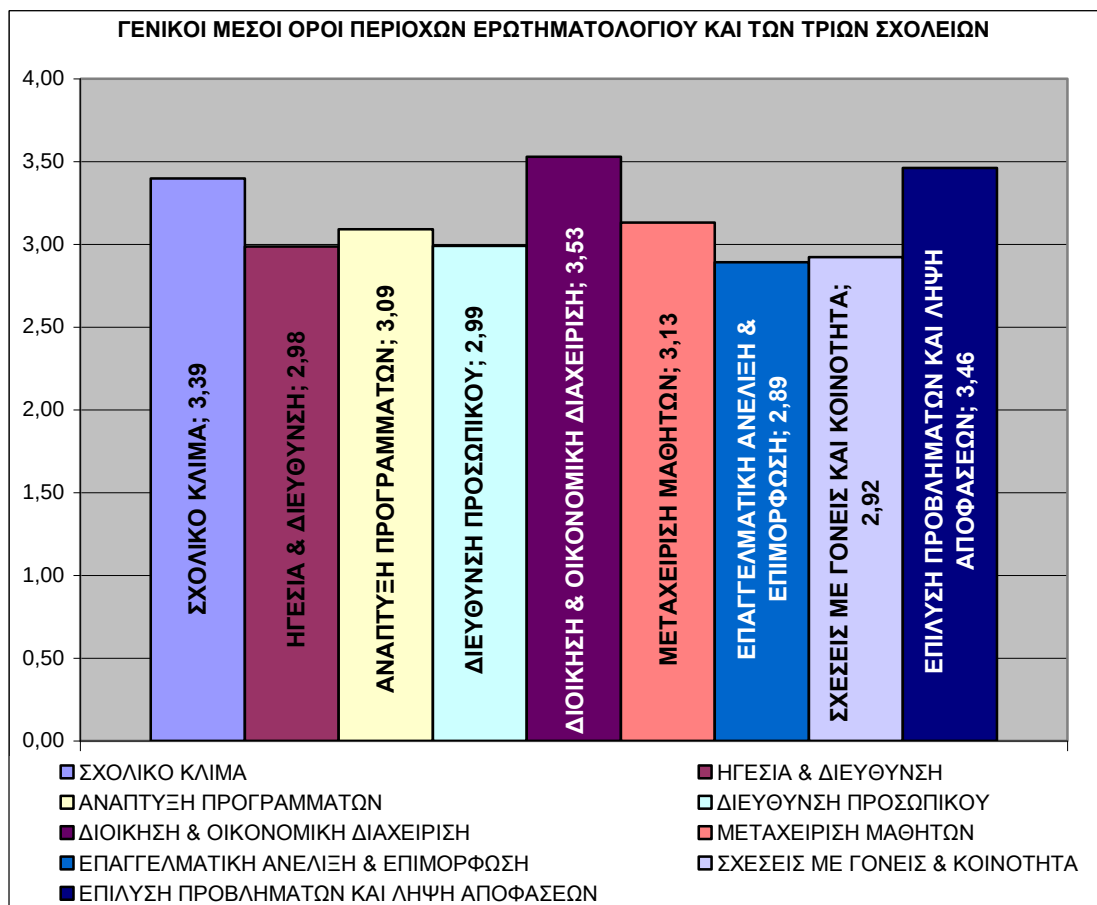
Ιδιαίτερα σημαντικά ήταν και όσα είπαμε με τον διευθυντή μετά το τέλος της συνέντευξης. Όταν μεταφέραμε τα λεγόμενα κάποιου εκπαιδευτικού που αναφερόταν στο ότι θα ήθελε ο διευθυντής του να έχει όραμα για ένα δημιουργικότερο σχολείο, ο ίδιος απάντησε χαρακτηριστικά: *«Ποια οράματα; Είμαι εδώ ένα χρόνο. Μέχρι πρότινος δεν ήξερα ούτε τους συναδέλφους. Ήρθαν Χριστούγεννα μέχρι να γνωρίσω τις κτιριακές υποδομές του σχολείου, να δω πώς λειτουργεί ο σύλλογος, να γνωρίσω τα παιδιά, 375 μαθητές και τα προβλήματα να είναι απανωτά. Όραμά μου αυτή τη στιγμή είναι να βρω τον υδραυλικό για να φτιάξω τα καλοριφέρ και να βρω χρήματα να τον πληρώσω! Χωριστά τα θέματα στο γραφείο. Υπάρχουν μέρες που δεν μπορώ ούτε να σηκωθώ από την καρέκλα. Δεν παίρνω ανάσα. Αν το σχολείο ελαφρύνει από μαθητές και μειωθούν τα προβλήματα να βάλω και τα οράματα. Και ποια οράματα τώρα; Τώρα περιμένουμε να πάρουμε σύνταξη!»* Αυτές οι αποκαλυπτικές δηλώσεις του διευθυντή επιβεβαιώνουν τα ευρήματα ερευνών που υποστηρίζουν αφενός πως, καθώς η ηλικία και όχι τα προσόντα είναι το καθοριστικό κριτήριο προαγωγής, οι διευθυντές τόσο πριν όσο και μετά την προαγωγή τους δεν αισθάνονται την ανάγκη για βελτίωση και δεν έχουν το ζήλο και την ενέργεια που θα έπρεπε για την αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου και αφετέρου, οι περισσότεροι διευθυντές δεν έχουν το χρόνο να γίνουν οι ηγέτες που θα ήθελαν εξαιτίας των γραφειοκρατικών θεμάτων που πρέπει να αντιμετωπίσουν καθημερινά στο σχολείο (Pashiardis, 1998; Pashiardis & Orphanou, 1999). Τέλος όταν ο διευθυντής ρωτήθηκε για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου δήλωσε πως είναι υπέρ αρκεί να υπάρχουν ασφαλιστικές δικλίδες για τον αξιολογούμενο, αντικειμενικά κριτήρια και διαφάνεια. Τόνισε επίσης την σπουδαιότητα ύπαρξης υποδιευθυντών στα σχολεία, διοικητικού γραμματέα και αν

εφικτό και λογιστή για να επιμεριστεί η δουλειά του γραφείου και έκρινε αναποτελεσματική για την καλή λειτουργία του σχολείου την παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο μόνο κατά το διδακτικό τους ωράριο και όχι το εργασιακό.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως ο νέος ως προς το χρόνο άσκησης του ρόλου διευθυντής αυτού του σχολείου αναζητά στυλ ηγεσίας και τείνει προς ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό και συναινετικό στυλ ηγεσίας. Ωστόσο το προφίλ του σκιαγραφεί το πρότυπο του διευθυντή-διεκπεραιωτή διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων, του γραφειοκρατικού εκείνου παράγοντα που περιορίζεται στην επανάληψη προκαθορισμένων δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα ο ρόλος του να είναι περισσότερο συντονιστικός και λιγότερο αποφασιστικός. Αντί να ασκήσει επιτελικό έργο, ασχολείται με θέματα διοικητικής διεκπεραίωσης, δηλαδή ρουτίνας -administrivia, όπως τα ονομάζει ο Πασιαρδής (2004:211)- και ελάχιστα με θέματα ουσίας και δημιουργικής πρωτοβουλίας. Ο διευθυντής αυτός όπως και οι περισσότεροι διευθυντές των ελληνικών σχολείων δεν έχει εκείνη την εξουσία και ευθύνη που θα μπορούσε να του επιτρέψει να λειτουργήσει ελεύθερα ως ηγέτης.

7. Συζήτηση γενικών αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί των τριών σχολείων στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνά μας αξιολόγησαν τους διευθυντές τους στις εννέα λειτουργίες της σχολικής ηγεσίας και της διαχείρισης, όπως αυτές περιγράφονται στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε. Το γράφημα παρακάτω απεικονίζει τους γενικούς μέσους όρους στις εννέα περιοχές του ερωτηματολογίου και αποτελεί ένα συνολικό αποτέλεσμα για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών των τριών σχολείων στην άσκηση του ρόλου τους όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς.



Γενικά φάνηκε ότι οι διευθυντές λειτουργούν σε ένα επίπεδο πάνω από το μέσο όρο και οι εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική στάση απέναντι στους διευθυντές τους.

Συγκεκριμένα όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα, οι σημαντικότερες δυνατότητες των διευθυντών βρίσκονται στις περιοχές: Διοίκηση και Οικονομική διαχείριση (mean=3.53), Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων (mean=3.46) και Σχολικό κλίμα (mean=3.39).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους διευθυντές τους καλούς ηγέτες στην ευρύτερη περιοχή που σχετίζεται με τα ζητήματα του προσωπικού όπως φαίνεται από τον γενικό

μέσο όρο αυτών των περιοχών: Ηγεσία (mean=2.98) και Διεύθυνση προσωπικού (mean=2.99) ωστόσο έγιναν αντιληπτές κάποιες αδυναμίες στις απαραίτητες ικανότητες που χρειάζεται ένας διευθυντής για μια αποτελεσματική ηγεσία και διεύθυνση του προσωπικού. Επίσης οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να πιστεύουν πως οι διευθυντές τους δεν ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για την προσωπική τους αλλά και του προσωπικού επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση (mean=2.89), ενώ ένα από τα χαμηλότερα αποτελέσματα έχει και η περιοχή που αφορά στις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα (mean=2.92).

Οι διευθυντές ωστόσο γίνονται αντιληπτοί ως αποτελεσματικοί σε επίπεδο πάνω από το μέτριο στις περιοχές που αναφέρονται στην Ανάπτυξη προγραμμάτων (mean=3.09) και στην Μεταχείριση των μαθητών (mean=3.13).

Τα γενικά αποτελέσματα της έρευνάς μας (δυνατά και αδύνατα σημεία των διευθυντών συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Pashiardis και Orphanou (1999) που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Επιπλέον οι περιοχές που συγκέντρωσαν τα τρία υψηλότερα σκορ (διοίκηση και οικονομική διαχείριση, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και σχολικό κλίμα) ταυτίζονται, είχαν ακριβώς την ίδια κατάταξη με τα αποτελέσματα της έρευνας των Pashiardis, Costa, Mendes & Ventura (2005), σε γυμνάσιο της Πορτογαλίας.

Στη συζήτηση που ακολουθεί, θα εστιάσουμε σε αυτά τα γενικά αποτελέσματα και θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τους λόγους για τους οποίους αυτά εμφανίστηκαν. Η συζήτηση είναι δομημένη γύρω από τις κύριες περιοχές του ερωτηματολογίου στις οποίες εντοπίστηκαν σημαντικά ευρήματα.

Διοίκηση και οικονομική διαχείριση

Στην περιοχή της διοίκησης και οικονομικής διαχείρισης οι διευθυντές είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί και αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους. Καταρχήν το Υπουργείο Παιδείας υποβάλλει όλους τους διευθυντές σε εξονυχιστικό έλεγχο. Ο κάθε διευθυντής είναι υπόλογος κάθε οικονομικής πράξης του σχολείου για κάθε έτος στη Σχολική Επιτροπή η οποία με βάση το βιβλίο εσόδων-εξόδων του σχολείου και τον απολογιστικό πίνακα ελέγχει τα στοιχεία της οικονομικής διαχείρισης του σχολείου και αποφασίζει για την έγκριση του. Επίσης οι διευθυντές είναι υποχρεωμένοι να υποβάλλουν δήλωση φορολογίας εισοδήματος με αναλυτική κατάσταση εσόδων-

εξόδων στην αρμόδια Οικονομική Εφορία. Η ενεργός εμπλοκή των διευθυντών με τα οικονομικά θέματα επιφέρει την εξοικείωση με αυτά και την ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων.

Σε αυτό συμβάλλει και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία αναγκάζει τους διευθυντές να ακολουθούν «κατά γράμμα» τις εντολές του Υπουργείου και να προσπαθούν συνεχώς να είναι τυπικοί και συνεπείς σε αυτές, πολλές φορές και εις βάρος των αναγκών μαθητών και γονιών (Yoshida, 1994 σε Πασιαρδής, 1999:243). Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό η συμμόρφωση με την πολιτική του Υπουργείου είναι σημαντική, μάλιστα ζωτικής σημασίας για την επιβίωση του σχολείου και του διευθυντή του.

Ένας επιπλέον λόγος που οι διευθυντές είναι αποτελεσματικοί στην οικονομική διαχείριση του σχολείου είναι το γεγονός ότι τα οικονομικά του σχολείου είναι λιγοστά. Η κύρια οικονομική πηγή για τα δημόσια σχολεία είναι τα χρήματα από το Υπουργείο και οι χορηγίες από την τοπική κοινότητα μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ως αποτέλεσμα, καθώς οι διευθυντές δεν διαχειρίζονται μεγάλα ποσά η οικονομική διαχείριση του σχολείου σύντομα γίνεται θέμα ρουτίνας το οποίο οι διευθυντές κατορθώνουν να χειρίζονται με ευχέρεια.

Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

Η λήψη απόφασης είναι μια θεμελιώδης διαδικασία σε οποιαδήποτε οργάνωση και από τις σημαντικότερες λειτουργίες που μπορεί να επιτελέσει ένας ηγέτης. Το 3.46 ως γενικός μέσος όρος φανερώνει την αποτελεσματικότητα των διευθυντών στην περιοχή αυτή και το υψηλό επίπεδο συλλογικότητας στη διαχείριση των ελληνικών σχολείων. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφηκαν στην έρευνά μας δείχνουν ότι οι διευθυντές τους προτιμούν να επιλύουν τα προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις με συνεργατικό, συμμετοχικό και δημοκρατικό τρόπο καθώς αφενός, πιστεύουν ότι η ποιότητα των αποφάσεων βελτιώνεται, όταν σε αυτές συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και αφετέρου, επιτυγχάνεται αποτελεσματική εφαρμογή των αποφάσεων, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις αποφάσεις του συλλόγου «δικές τους», πεποιθήσεις που επιβεβαιώνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Bush, 1995· Roo & Hoyle, 1995). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων έχει πολλαπλή

επίδραση στην εκπαιδευτική κοινότητα διότι συμβάλλει τα μέγιστα στη συνολική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Σχολικό κλίμα

Το κλίμα είναι για ένα κοινωνικό οργανισμό ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο. Είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας ενός σχολείου που δίνει το στίγμα της ίδιας της ύπαρξής του (Pashiaridis, 2000). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως κύριο μέλημά των διευθυντών είναι η καθιέρωση ενός θετικού κλίματος στα σχολεία τους. Η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από το διευθυντή, ο οποίος σε συνεργασία με τα εμπλεκόμενα μέλη, επιδιώκει να αναπτύξει ένα ευνοϊκό κλίμα, όπου οι παράγοντες της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της οργάνωσης συνυπάρχουν (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006:26). Στην έρευνα αυτή οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν ότι οι διευθυντές τους προωθούν ένα θετικό σχολικό κλίμα το οποίο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για επιτυχή εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Mortimore et al., 1988· Πασιαρδή, 2001· Hoy & Miskel, 2005). Ένας λόγος που εξηγεί αυτή την ικανότητα των διευθυντών είναι ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί γίνονται διευθυντές έχοντας συμπληρώσει 25 ή και 30 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και λίγο πριν βγουν στη σύνταξη. Μέχρι τότε έχουν αποκτήσει πλούσια εμπειρία και γνώσεις για το τι είναι σημαντικό να κάνουν με σκοπό να προωθήσουν ένα αποτελεσματικό σχολικό με αποτέλεσμα να το κατορθώνουν χωρίς μεγάλη δυσκολία.

Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

«Επιμόρφωση είναι το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1983:38). Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν πως η περιοχή στην οποία οι διευθυντές χρειάζονται κυρίως βελτίωση είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, όπως φάνηκε, οι εκπαιδευτικοί δεν

αντιλαμβάνονται πως οι διευθυντές τους φροντίζουν για την επιμόρφωση που θα οδηγούσε στην αυτοβελτίωσή τους και την ενίσχυση των ηγετικών τους δεξιοτήτων κατόπιν δικής τους πρωτοβουλίας και δεν παρουσιάζουν καινούριες ιδέες, καινούριο υλικό και καινούριες μεθόδους στο προσωπικό με σκοπό την ενίσχυση της συνολικής απόδοσης του σχολείου.

Διάφοροι λόγοι μπορούν να εξηγήσουν αυτά τα αποτελέσματα. Ένας από αυτούς και πολύ σημαντικός είναι η ηλικία των διευθυντών. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί προάγονται σε θέσεις διευθυντών σε μεγάλη ηλικία, πολλές φορές λίγο πριν τη συνταξιοδότησή τους με αποτέλεσμα να στερούνται ζήλου και ενέργειας για επαγγελματική ανάπτυξη και τα κίνητρά τους για βελτίωση του ακαδημαϊκού τους υπόβαθρου μέσω νέων πηγών γνώσης είναι δικαιολογημένα περιορισμένα. Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με την ηλικία είναι το γεγονός πως δεν υπάρχει παρακίνηση από το Υπουργείο Παιδείας για εμπλοκή των διευθυντών σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Καθώς το σύστημα προαγωγών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ανακηρύσσει την ηλικία και όχι τα προσόντα ως βασικό κριτήριο προαγωγής σε διευθυντικές θέσεις, ο κάθε υποψήφιος εκπαιδευτικός δε νιώθει την ανάγκη να βελτιωθεί. Αντίθετα περιμένει υπομονετικά να «μεγαλώσει» και να αυξήσει τις πιθανότητες να γίνει διευθυντής. Και αν αυτό συμβαίνει πριν την προαγωγή μετά από αυτή προφανώς μειώνεται ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον για περαιτέρω αλλαγή και βελτίωση.

Ένας άλλος λόγος που εξηγεί το χαμηλό αποτέλεσμα σε αυτήν την περιοχή είναι τα ίδια τα προγράμματα επιμόρφωσης. Στην Ελλάδα η έρευνα για την αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης έχει δείξει ότι λίγα είναι αποτελεσματικά (Τρουλής, 1982· Μαυρογιώργος, 1996 σε Νικολαράκη, 2003). Οι εκπαιδευτικοί και κατ' επέκταση οι διευθυντές των σχολείων διαμαρτύρονται συχνά για την προχειρότητα της επιμόρφωσης σεμιναριακού τύπου που τους προσφέρει συνταγές χωρίς να σχετίζεται με τις πραγματικές απαιτήσεις της επαγγελματικής τους πρακτικής για της συμπεριφορά των επιμορφωτών τους που τους αντιμετωπίζουν με αντιφατικό τρόπο προς την ταυτότητά τους ως ενηλίκων καθώς και για το γραφειοκρατικό τρόπο αντίληψης της επιμόρφωσης (Hargreaves & Fullan, 1995).

Τέλος, ως απάντηση στις αιχμές των εκπαιδευτικών ότι οι διευθυντές τους δεν επωφελούνται οι ίδιοι και δεν διανείμουν σε αυτούς καινούριο εκπαιδευτικό υλικό που κυρίως προέρχεται μέσω χρήσης της νέας τεχνολογίας δίνει το γεγονός ότι οι τωρινοί διευθυντές δεν είναι εξοικειωμένοι με τις τελευταίες τεχνολογικές ανακαλύψεις καθώς

η εργασία των διευθυντών σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον επί σειρά ετών δεν συμπεριλάμβανε τη χρήση των ΤΠΕ.

Διεύθυνση προσωπικού

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καθοριστικό ρόλο στον ικανό διευθυντή, από τον οποίο αναμένουν να διαμορφώνει ένα συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο του, να εφαρμόζει ανάλογη στρατηγική για επίτευξη των στόχων και να επιλύει αποτελεσματικά διάφορα προβλήματα μέσα σε πνεύμα συναίνεσης και συναντίληψης με το διδακτικό προσωπικό. Τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε δείχνουν πως οι διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν σε αυτή συχνά συνομιλούν με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την επαγγελματική επιμόρφωση και ανέλιξή τους και πως τους βοηθούν στην υλοποίηση των σχεδίων τους. Φάνηκε επίσης πως οι προσδοκίες των διευθυντών σε ό,τι αφορά στην απόδοση του προσωπικού είναι αρκετά σαφείς, ωστόσο είναι μια περιοχή στην οποία μπορεί να υπάρξει βελτίωση. Από όσα είπαν και οι ίδιοι οι διευθυντές στην συνέντευξη οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να μιλούν με το διευθυντή τους για θέματα επιμόρφωσης. Συχνότερα ενδιαφέρονται για τις άδειες διευκόλυνσης που τους εγκρίνει για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Από την άλλη πλευρά η έλλειψη κάθε μορφής αξιολόγησης δεν δίνει την ευκαιρία στο διευθυντή να γνωρίσει τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες διαφοροποιούνται, αφού οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας περνούν από διάφορες φάσεις εξέλιξης αρχίζοντας από τη φάση του αρχάριου νεοδιόριστου και τελειώνοντας με τη φάση του έμπειρου και καταξιωμένου επαγγελματία, έτσι ώστε να μπορεί να τους βοηθήσει ουσιαστικά. Έρευνες απέδειξαν πως οι διευθυντές που βασίζονται στην ανοιχτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και επικεντρώνονται στην προώθηση της επαγγελματικής τους εξέλιξης έχουν θετικότερη επίδραση στους εκπαιδευτικούς και στις παιδαγωγικές τους ικανότητες (Blasé & Blase, 1998· Conger & Kanungo, 1994· Sheppard, 1996 σε Zimmerman et. al., 2003), που σημαίνει ότι η διεύθυνση προσωπικού είναι θέμα ζωτικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας γι' αυτό χρειάζεται να ενισχυθεί και να ενδυναμωθεί ο ρόλος του διευθυντή από την πλευρά της Πολιτείας ώστε να μπορέσει να είναι αποτελεσματικός στον τομέα αυτό.

Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

Ένας από τους χαμηλότερους γενικούς μέσους όρους από τους γενικούς μέσους όρους των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου είναι αυτός που αναφέρεται στις σχέσεις των διευθυντών με τους γονείς και την κοινότητα (mean=2.92). Ωστόσο δεν μπορεί να θεωρηθεί πραγματικά χαμηλός. Η καθιέρωση καλών σχέσεων μεταξύ σχολείου, γονέων και κοινότητας είναι μια λειτουργία της σχολικής ηγεσίας την οποία οι διευθυντές φαίνεται να διαχειρίζονται καλά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές προωθούν και ενθαρρύνουν (ή τουλάχιστον προσπαθούν) τις σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο. Από ότι φάνηκε όμως δεν τους εμπλέκουν στις αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο. Μια πιθανή εξήγηση γι' αυτό είναι ότι ίσως οι διευθυντές δεν θέλουν να νιώθουν υποχρεωμένοι σε άτομα εκτός σχολείου γιατί με αυτό τον τρόπο ίσως πιστεύουν πως έτσι αυξάνονται οι απαιτήσεις και οι προτάσεις από την κοινότητα μεταθέτοντας έτσι εμμέσως σε μεγάλο βαθμό το κέντρο λήψης αποφάσεων στους γονείς και στην κοινότητα, κάτι που προφανώς δεν είναι ιδιαίτερα επιθυμητό από τους διευθυντές.

Από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φάνηκε επίσης ότι οι διευθυντές χρειάζεται να προωθήσουν περισσότερο τις σχέσεις του σχολείου με τους οργανισμούς, τους φορείς και τις επιχειρήσεις της κοινότητας, ανάγκη ουσιαστική καθώς τα σχολεία υπάρχουν μέσα σε ένα σύνθετο εξωτερικό περιβάλλον, το οποίο ασκεί δυναμικές επιδράσεις στον τρόπο διεξαγωγής των δραστηριοτήτων τους, στη δομή και στο κλίμα που επικρατεί σε αυτά. Η επίτευξη των σκοπών που θέτει το σχολείο εξαρτάται κατά μεγάλο ποσοστό όχι μόνο από τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος (Ζαβλανός, 1998:95), αλλά και από τη σχέση που έχουν ορισμένες κοινωνικές ομάδες (π.χ. σύλλογοι γονέων) και οργανισμοί (π.χ. Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης) με μέλη του συγκεκριμένου σχολικού οργανισμού (Σαίτης, 2005-α:275-287).

Παρόλα αυτά οι διευθυντές των σχολείων όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κατορθώνουν να παρουσιάζουν μια θετική εικόνα του σχολείου στην κοινότητα σε μεγάλο βαθμό.

Συμπερασματικά, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο που εξέφραζαν τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους και με βάση όσα δήλωσαν οι διευθυντές στην συνέντευξη θα λέγαμε πως γενικά στα τρία σχολεία, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα,

υπήρξε ένας υψηλός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης της αποτελεσματικότητας των διευθυντών.

Ειδικότερα τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας απόψεων διαπιστώσαμε στο 1^ο Γενικό Λύκειο, όπου οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχεδόν ταυτίζονταν με την αυτο-αντίληψη της αποτελεσματικότητας του διευθυντή. Στο σχολείο αυτό είχαμε και τους υψηλότερους μέσους όρους στα αποτελέσματα των περιοχών του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα αυτά επαληθεύουν την ερευνητική μας υπόθεση, δηλαδή ο συγκεκριμένος διευθυντής γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ως αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης και επειδή και ο ίδιος αντιλαμβάνεται το ύφος της ηγεσίας του κατά τον ίδιο τρόπο δεν υπάρχουν προβλήματα στη σχέση τους και στην εκτέλεση των καθηκόντων του.

Ακολουθεί το 2^ο Γενικό Λύκειο στο οποίο διαπιστώθηκε μικρή ασυμφωνία στις δηλώσεις που εξέταζαν αν η διευθύντρια εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών για τη βελτίωση του σχολείου και αν η διευθύντρια μοιράζεται τις πληροφορίες της και παίρνει αποφάσεις από κοινού. Καθώς η διευθύντρια υποστηρίζει πως ενημερώνεται για τις εξελίξεις στην εκπαίδευση χρησιμοποιώντας δημιουργικά τα αποτελέσματα ερευνών και μοιράζεται τις πληροφορίες με τους εκπαιδευτικούς ίσως θα πρέπει να προσέξει τις επικοινωνιακές της δεξιότητες ώστε η ανταλλαγή ιδεών, σκέψεων, πληροφοριών, συζητήσεων να γίνεται αποτελεσματικά. Σχετικές έρευνες έδειξαν πως η δεξιότητα της σωστής επικοινωνίας είναι από τα μεγαλύτερα προβλήματα των διευθυντών, γι' αυτό πρέπει να μάθουν να επικοινωνούν επιτυχώς (Cox, 1968) και η δημιουργία αποτελεσματικών συστημάτων εσωτερικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών του οργανισμού για σκοπούς ενημέρωσης και συντονισμού είναι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα των σύγχρονων οργανισμών (Πασιαρδής, 2004:84). Η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και του διευθυντή της συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη των σκοπών της. Με την σωστή επικοινωνία κάθε προϊστάμενος μπορεί να καταλάβει καλύτερα τις ικανότητες των υφισταμένων του τις οποίες αξιοποιεί. Αντιλαμβάνεται μέσα από αυτή τις ανάγκες τους τις οποίες φροντίζει να ικανοποιεί (Λεμπέσης, 2004). Η εδραίωση αποτελεσματικής επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό αποτελεί βασικό άξονα της διοικητικής ευθύνης του διευθυντή του σχολικού οργανισμού, αφού «*ως άμεσα υπεύθυνος*» για τη λειτουργία του «*διαδραματίζει σημαντικό και αξιόλογο ρόλο*» στον τομέα αυτό (Πασιαρδής, 2004).

Στο συγκεκριμένο σχολείο, πέρα από τα παραπάνω σημεία στις άλλες περιοχές υπήρξε πλήρης συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας. Και οι δύο πλευρές αντιλαμβάνονται το στυλ ηγεσίας και την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης διευθύντριας με τον ίδιο τρόπο με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν προβλήματα, κι όταν δημιουργούνται να λύνονται εύκολα, μέσα σε ένα πολύ θετικό σχολικό κλίμα το οποίο διασφαλίζει την ομαλή αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Αυτό επιβεβαιώνει και πάλι την ερευνητική μας υπόθεση.

Τρίτο στη σειρά ως προς το βαθμό σύγκλισης των απόψεων έρχεται το Γυμνάσιο. Στο σχολείο αυτό διαπιστώσαμε ασυμφωνία/απόκλιση απόψεων στις περιοχές που αφορούσαν στη μεταχείριση μαθητών και στις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα, καθώς ο διευθυντής αντιλαμβανόταν ότι οι σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς ήταν καλύτερες από όσο αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί. Σχετική ασυμφωνία υπήρξε και στις δηλώσεις που αναφερόταν στο ότι ο διευθυντής παρέχει στους εκπαιδευτικούς ότι χρειάζονται και στο ότι ο διευθυντής παρακολουθεί τη χρήση, συντήρηση, και αντικατάσταση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονταν ότι ο διευθυντής τους συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο στο βαθμό που πίστευε ο ίδιος ότι το κάνει. Σε σχέση με τα άλλα δύο σχολεία, στο σχολείο αυτό ο βαθμός ασυμφωνίας ήταν μεγαλύτερος και ο μέσος όρος στο σχολικό κλίμα χαμηλότερος (οι εκπαιδευτικοί το αποτίμησαν με 2.98 και ο διευθυντής το χαρακτήρισε «καλό»). Από τα παραπάνω θα λέγαμε ότι επαληθεύεται και πάλι η ερευνητική μας υπόθεση, αφού διαπιστώσαμε ότι η διάσταση απόψεων έχει επιδράσει στις μεταξύ τους σχέσεις και σύμφωνα με τον Pashiaridis (2001) η απόκλιση των απόψεων και των αντιλήψεων είναι συνήθως εις βάρος του σχολείου και των μαθητών, δεδομένου ότι καθένας ενεργεί σύμφωνα με τις αντιλήψεις του.

Γενικά από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι διευθυντές των σχολείων που μελετήσαμε επιδεικνύουν ένα συναινετικό στυλ ηγεσίας (consensual management) και υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο συλλογικότητας στη διαχείριση των σχολείων. Επίσης οι διευθυντές διαπιστώθηκε ότι έχουν έναν ανθρωπιστικό προσανατολισμό. Στηρίζουν δηλαδή την εξουσία τους σε δεξιότητες ανθρωπίνων σχέσεων και στις γνώσεις τους, παρά στη δύναμη της θέσης τους στοιχείο που όπως διαπιστώθηκε ερευνητικά συμβάλει στην καλύτερη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις επιρροές των διευθυντών τους (Blase & Kirby, 2000 σε Zimmerman et al., 2003). Φάνηκε ότι διευθυντές και εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ιδιογραφική διάσταση του ρόλου του διευθυντή, αφού τον θέλουν να λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη τον

ανθρώπινο παράγοντα και «να δίνει έμφαση στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των ατόμων» (Papadopoulos, 1979). Όλα τα παραπάνω εξηγούν το μεγάλο βαθμό συμφωνίας που βρέθηκε μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το στυλ ηγεσίας τους.

Συνοψίζοντας πρέπει να τονίσουμε πως το δείγμα της έρευνάς μας ήταν πολύ μικρό και δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων. Αν όμως συγκρίνουμε τα αποτελέσματα από τα τρία σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνά μας με τα αποτελέσματα των ερευνών/μελέτες περίπτωσης που αναφέραμε και παραπάνω και πραγματοποιήθηκαν σε δημόσια σχολεία της Κύπρου και της Πορτογαλίας, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση) διαπιστώνουμε ότι: α) η περιοχή της διοίκησης και οικονομικής διαχείρισης κατείχε την πρώτη θέση, τόσο στα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας όσο και στα αποτελέσματα των άλλων ερευνών, β) η περιοχή του σχολικού κλίματος κατείχε την τρίτη θέση και γ) οι περιοχές της επαγγελματικής ανέλιξης και επιμόρφωσης και της διεύθυνσης προσωπικού κατείχαν τις τελευταίες θέσεις.

8. Προτάσεις

Το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και υπόκειται πάντοτε σε αλλαγές. Συνεπώς, ο ρόλος του διευθυντή απαιτεί διαφοροποιήσεις και επαναπροσδιορισμό, ώστε αυτός να είναι ικανός να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα αιτήματα της εποχής. Με βάση τα αποτελέσματα – συμπεράσματα της έρευνάς μας οι πιο κάτω προτάσεις – εισηγήσεις μπορούν να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση:

- Η γραφειοκρατική και ιδιαίτερη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος αποδεικνύεται ατελέσφορη και πρέπει να εγκαταλειφθεί. Προτείνεται η αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης σε περιφερειακό, νομαρχιακό ή τοπικό επίπεδο που να συνοδεύεται από μεταφορά εξουσίας και δυνατότητα λήψης αποφάσεων σε σημαντικά ζητήματα. Η απόκτηση μεγαλύτερης αυτονομίας ώστε ο διευθυντής να έχει λόγο στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, πάντοτε μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας του με την Αρμόδια Αρχή, θα συμβάλει στην αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στο ρόλο του.
- Υλοποίηση της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται επιτακτική ανάγκη αφού θα συμβάλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο και θα λειτουργήσει ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Θέσπιση Προγράμματος Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης, σε μεταπτυχιακό επίπεδο ή σε Σχολή Διοίκησης της Εκπαίδευσης, όπου τα υποψήφια διευθυντικά στελέχη θα τυγχάνουν ειδικής κατάρτισης σε θεωρητική και σε πρακτική βάση. Το πρόγραμμα αυτό πρέπει να παρέχει στους υποψήφιους πέραν των βασικών διοικητικών γνώσεων της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης και ειδικότερες γνώσεις που έχουν άμεση σχέση με τις τεχνικές χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού, όπως είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η διευθέτηση των συγκρούσεων και η παρώθηση των εκπαιδευτικών για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών. Μια εναλλακτική πρόταση για τους υποψηφίους των διοικητικών θέσεων της εκπαίδευσης είναι να αποτελεί προαπαιτούμενο προσόν η ολοκλήρωση ενός

ετήσιου προγράμματος επιμόρφωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης που θα μπορούσαν να παρέχουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας.

- Διατύπωση σαφών κριτηρίων, βάσει των αρχών της σύγχρονης διοίκησης και διαδικασίας, η οποία να εξασφαλίζει την αξιοκρατική και αμερόληπτη επιλογή των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης.
- Παροχή σημαντικών κινήτρων -υλικών και ηθικών- έτσι ώστε τις θέσεις των διευθυντικών στελεχών να καταλαμβάνουν, κάθε φορά, οι ικανότεροι από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς.
- Ενίσχυση των σχέσεων του σχολείου με την κοινότητα καθώς η τελευταία μπορεί να μετασχηματιστεί σε ένα ογκώδες οικονομικό σύστημα ανακούφισης των χαμηλών προϋπολογισμών του σχολείου.
- Ενδυνάμωση του ρόλου του υποδιευθυντή του σχολείου με ταυτόχρονη μεταφορά αρμοδιοτήτων και εξουσίας σε αυτόν, ώστε να αποτελέσει ουσιαστικό μοχλό ενίσχυσης στο έργο της διεύθυνσης του σχολείου.

Με την εργασία αυτή μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα του διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην άσκηση του ρόλου του και το στυλ ηγεσίας του σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και την αυτο-αντίληψη του διευθυντή. Οι απόψεις του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, αποτελούν μια έγκυρη και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης και μπορούν να παρέχουν ένα μέτρο της αποτελεσματικότητας του διευθυντή ως ηγέτη (Hoy & Miskel, 1996). Η παρούσα μελέτη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ανατροφοδότησης των διευθυντών και να συμβάλλει αφενός, στην αύξηση της αυτεπίγνωσης της αποτελεσματικότητάς τους εντοπίζοντας τις περιοχές στις οποίες χρειάζονται βελτίωση και αφετέρου να χρησιμοποιηθεί με σκοπό τη βελτίωση του ρόλου του διευθυντή από τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι διευθυντές των σχολείων είναι πολύ σημαντικοί στην εκπαίδευση γι' αυτό και η προετοιμασία τους, η αξιολόγηση και η συνολική μεταχείριση τους πρέπει να είναι ανάλογη. Καμία αλλαγή στην εκπαίδευση δεν θα είναι επιτυχής αν δεν αλλάξει κάτι και σε ότι αφορά τα καθήκοντα, την προετοιμασία και την αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alexander, K.L., & Eckland B.K. (1980). The "explorations in quality of opportunity" sample of 1955 high school sophomores. In A.C. Kerkhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization*. Vol. I: Longitudinal perspectives on educational attainment. Greenwich: JAI Press Inc.

Amsterdam, C., Johnson, R., Monrad, D., & Tonnsen, S. (2003). A Collaborative Approach to the Development and Validation of a Principal Evaluation System: A Case Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 17:3, 221–242.

Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement, *Educational Leadership* 44, 9-11.

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στο *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 20-22.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α. Λιβάνη.

Ανδρέου, Α. (1983). Η διοίκηση της εκπαίδευσης: Από τον συγκεντρωτισμό και την ισοπέδωση στην αυτοδιοίκηση και τη δημιουργικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 14, 14-18.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση, διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α. Λιβάνη.

Armstrong, M. A. (1993). *Handbook of personal management practice*. London: Kogan Press.

Avant, B. (1996). Sailing the changing winds: Technology driven change in education. *Technology and Learning*. 25, 21.

Baker, C.D. (1997). *Membership categorization and interview accounts*, in D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice*, London: Sage, pp. 130-43.

Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Beteille, T., Kalogrides D., & Loeb, S. (2009). *“Effective Schools: Managing the Recruitment, Development, and Retention of High-Quality Teachers.”* CALDER Working Paper 37. Washington, DC: The Urban Institute.

Blase, J., & Kirby. P. C. (2000). *Bringing, out the best in teachers: What effective principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Borra, S., & Kunkel ME. (2002). President’s Page: ADA House and Board: Melding talents and enthusiasm. *Journal American Dietetic Association*, 102, 12.

Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Bosker, R.J., & Scheerens, J. (1994). Alternative models of school effectiveness put to the test. *International Journal of Educational Research*, 21, 159-180.

Brimer, A., Madaus, G.F., Chapman, B., Kellaghan, T., & Woodroff, R. (1978). *Sources of Differences in School Achievement*, NFER-Nelson, Slough.

Brookover, W. B., Beacy, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School Social Systems and Student Achievement*. New York: Praeger.

Brown, G., Irby, B.J., & Neumeyer, C. (1998). Taking the Lead: One Districts Approach to Principal Evaluation. *NASSP Bulletin*, 82 (602), 18Y25.

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

- Bush, T.** (1995). *Theories of Educational Management*. London., P. Chapman Publish.
- Capowski, G.** (1994). Anatomy of leader. *American Business Leader*, 83, 15.
- Cheng, Y. C.** (1991). Leadership Style of Principals and Organizational Process in Secondary Schools. *Journal of Educational Administration* 29(2): 25–37.
- Chemers, M. M.** (1997). *The Integrative Theory of Leadership*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Γιασεμής, X.** (2001). *Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή στη Κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκούσης, Κ.** (2004). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας – η περίπτωση μιας εκπαιδευτικής μονάδας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Clark, D., Martorell, P., & Rockoff, J.** (2009). “*School Principals and School Performance*.” CALDER Working Paper 38. Washington, DC: The Urban Institute.
- Cohen, L. & Manion, L.** (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, J., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R.L.** (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Cousins, J. B., & Whitemore, E.** (1998). Framming participatory evaluation. In E. Whitemore (Ed). *Understanding and practicing participatory evaluation. New Directions for Evaluation.*, San Francisco: Jossey-Bass, 80, 5-23.
- Cox, H.** (1968). Opinions of selected business managers about some aspects of communications on the job. *The Journal of Communication*, Fall.
- Creemers, B.P.M.** (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell

Creemers, B.P.M. (1997). "Towards a Theory of Educational Effectiveness", κεφ. 11. Στο A.Harris, N. Bennett και M. Preedy (επιμ.) *Organizational Effectiveness and Improvement in Education*. UK: Open University Press.

Cullingford, C. (1997). Assessment, evaluation and the effective school. In C. Cullingford (Ed.), *Assessment versus evaluation*, 109-125. London: Cassell.

Darling-Hammond, L. (1992). Teacher professionalism. In M.C. Alkin (Ed), *Encyclopedia of educational research* (6th ed,) New York: McMillan.

Darling-Hammond, L., LaPointe M., Meyerson D., Orr M., & Cohen C. (2007). *"Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs"*. Stanford, CA: Stanford University.

Davis, S., Hammond, L. H., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study: Developing Successful Principals* (Review of Research). Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

Davis, S.H., & Hensley, P.A. (1999). The Politics of Principal Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 73(4), 383Y403.

Dede, C. (1993). Leadership without followers. *HR Focus* 50, 7.

Δεληγιάννη, Α. Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-43.

DeVita, M.C., Colvin R., Darling-Hammond., & Haycock, K. (2007). *"Education Leadership: A Bridge to School Reform"*. Paper presented at the Wallace Foundation's National Conference, New York City, October 22-24.

Δημαρέλος, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάση των απόψεων των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών Ε.Α.Π.

Δημητρόπουλος, Ε., (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 1, Αθήνα.: Γρηγόρης.

Donaldson, G., Marnik, G., Mackenzie, S., & Ackerman, R. (2009). What Makes or Breaks a Principal? *Educational Leadership* 67(2), 8-14.

Λούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και Εξουσία, 1982-1994*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Drucker, C. (1998). *Το Αποτελεσματικό Στέλεχος*, Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Duignan, P. A. (1986). Research on Effective Schooling: Some implications for School improvement. *Journal of Educational Administration*, 23 (1), 54-73.

Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1),15-27.

EdSource. (2008). Guiding the Growth of California's School Leaders. *Leadership* (January/February): 18-21.

Erdem, E., & Demirel, Ö. (2007) – Teacher self-efficacy belief, in *Social Behavior And Personality*, 35(5), 573-586.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2005). Αριθμοί κλειδιά στην Εκπαίδευση στην Ευρώπη 2005. Τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στο πλαίσιο μιας γενικής επισκόπησης. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (EUR-OP) (6^η έκδοση), ανακτήθηκε στις 20/2/2010 από http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/en/frameset_ke_y_data.html

Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, μτφρ: Κίικζας, Δ. Πάτρα, ΕΑΠ.

Fitzgerald, T. (2001). Potential paradoxes in performance appraisal. Emerging issues for New Zealand schools. In D. Middlewood, & C. Cardno (Eds), *Managing teacher appraisal and performance. A comparative approach*, 112-124. London and New York: Routledge/Falmer.

Fitzgerald, M. (1996). Living on the edge. *Phi Delta Kappan*. 81 (98), 16.

- Fitzpatrick, J., Sanders, J.R., & Worthen, B.R.** (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed), Bosten, MA: Allyn & Bacon.
- Freebody, P.** (2004). *Qualitative Research in Education*. Sage Publications.
- Fullan, M.** (2003). *Leadership and sustainability: Systems thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M.** (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Bristol, PA: The Falmer Press.
- Fuller, B.**, (1987). School Effects in the Third World. *Review of Educational Research*, 57 (3), 255-297.
- Garaway, G.B.** (1995). Participatory evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21.
- Ginsberg, R., & Berry, B.** (1990). The Folklore of Principal Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3(3), 205±230.
- Ginsberg, R., & Thompson, T.** (1992). Dilemmas and Solutions Regarding Principal Evaluation. *Peabody Journal of Education*, 68(1), 58±74.
- Greenfield, W.D.** (1982). Research on school principals: an analysis. In *The Effective Principal: A Research Summary*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Hale, E., & Moorman, H.** (2003). *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership, and Edwardsville, IL: Illinois Education Research Council.
- Hallinger, P.** (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools* 4(3): 221–39.

Hallinger, R., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In Bush, T., Bell, L., Boham, R., Glatter, R. & Ribbins, P. (Eds). *Educational Management: Redefining theory, policy, and practice*. London: Paul Chapman.

Handy, C. (1981). *Understanding Organisations*, Penguin, London.

Hart, A.W. (1993). The Social and Organizational Influence of Principals: Evaluating Principals in Context. New Ways to Assess the Performance of School Principals, Part I. *Peabody Journal of Education*, 68(2), 37Y57.

Hauser, R.M., Sewell, W.H., & Alwin, D.F. (1976). High School effects on achievement. In:W.H. Sewell, R.M. Hauser & D.L. Featherman (Eds.), *Schooling and achievement in American Society*. New York: Academic Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης.

Hargreaves, D.H. (1994). The new Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development, στο *Teaching and Teacher Education*, 10, 4.

Heck, R.H., & Marcoulides, G.A. (1996). The Assessment of Principal Performance: A Multilevel Evaluation Approach. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(10), 11Y28.

Hendrie, C. (1996). *Principals Seek to Identify Measures of School Quality*. Education Week.

Hersey, P. & Blanchard, H. K., & Johnson, E. D. (2000). *Management of Organizational Behaviour: Leading Human Resources*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, (8th edition).

Hopkins, D. (1989). *Evaluation for School Development*, Buckingham, Open University Press.

Horng, E L., Kalogrides D., & Loeb, S. (2009). *Principal Preferences and the Unequal Distribution of Principals across Schools*. CALDER Working Paper 36. Washington, DC: The Urban Institute.

Hoy, W., & Miskel, C. (1996) *Educational Administration: Theory, Research ,and Practice* (5^η έκδ.), New York: McGraw-Hill, Inc.

Hoy, W., & Ferguson, J. (1989) “A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools” in J. L. Burdin (ed): *School Leadership*, Sage: London.

Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Η. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία.

Imper, M., Neidt, W. A., & Reyes, P. (1990). Factors contributing to teacher satisfaction with participative decision making. *Journal of Research and Development in Education*, 23(4), 216-225.

Ιορδανίδης, Γ. (2005). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Θεωρητική προσέγγιση στο βιβλίο : Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Επιμ. Αχ. Καψάλη Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο Ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ιωσιφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Jackson, A. W., & Davis, G. A. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York: Teachers College Press.

Javeau, C. (1996). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο: Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*, (μετ. Κατερίνα Τζαννόνε-Τζώρτζη), Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός,

Jencks, C. Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D. Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.

Βεργίδης, Δ. - Καραλής, Θ., (1999). *Σχεδιασμός οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, ΕΑΠ, Πάτρα.

Καρατζιά-Σταυλιώτη,Ε., (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση, *Μέντορας*, 1, 49-76. Ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentoras1.zip

Karsten, S. (1994). Επαγγελματοποίηση της διοίκησης της εκπαίδευσης. Μια ευρωπαϊκή σύγκριση. Στο Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση. Αθήνα: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 199-209.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και Επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Στο Κοσμίδου-Hardy, X. (επιμ.), *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 64-81.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30. 3-7.

Κασσωτάκης, Μ. (1999) *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., & Καββαδίας, Γ. (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνη

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. επιμ. (2002). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

King, A. J., & Peart M.J. (1990). *The good school: Strategies for making secondary schools effective*. Torondo: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.

Kogan, M. (1996). Monitoring, control and governance of school system. In *OECD*,

Evaluating and reforming education systems (pp. 25-45). Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

Koontz, H., & O' Donell, C. (1984,1980,1983). Οργάνωση και Διοίκηση: Μια Συστημική και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών, Τόμος Α', Β' Γ', (μετ. Χρήστος Βαρδάκος), Αθήνα: Παπαζήσης.

Κοσμάτος, Α. (2006). *Ο εκπαιδευτικός απέναντι στην αξιολόγηση – Διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ενόψει της εφαρμογής της*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. - Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). «Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα», στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. - Κουτούζη, Μ. - Χατζηευστρατίου, Ι., *Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης*, ΕΑΠ, Πάτρα

Kotter, J.P. (1990). What Leaders really do. *Harvard Business Review*. 3, 103-111.

Kouzes, M. J., & Posner, Z. B. (1995). *The Leadership Challenge*, San Francisco, California: Jossey- Bass.

Kyriakides, L., & Campell, R.J. (2004). School self- evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30,1, 23-56

Ladd, H. F. (2009). *“Teachers’ Perceptions of Their Working Conditions: How Predictive of Policy-Relevant Outcomes?”* CALDER Working Paper 33. Washington, DC: The Urban Institute.

Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Παπαζήση.

Λαϊνός, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων : επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Παπαναούμ, Ζ., (επιμ). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: 23-40.

Leithwood, K., & Jantzi, D., (2008). “Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy.” *Educational Administration Quarterly* 44(4): 496–528.

Leithwood, K., Louis K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). “*How Leadership Influences Student Learning.*” Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, Learning from Leadership Project.

Leithwood, K. (2003). *Introduction.* Leadership and Policy in Schools, 2 (1),1.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. Philadelphia, PA: Laboratory for Students Success, Temple University, available at www.cepa.gse.rutgers.edu/whatweknow.pdf

Leithwood, K. (1994). “Leadership for School Restructuring.” *Educational Administration Quarterly* 30(4) 498–518.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Levine, D.K., & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice.* Madison, Wise: Nat. Centre for Effective Schools Research and Development.

Lesotte, L. (1991) *Correlates of effective schools: The first and second generation.* Okemos, MI: Effective Schools Products. Urban, Suburban, and Rural Principal Skills 15.

Lessote, L. (1992). “Principal” insights from effective schools. *Education Digest*, 58 (3), 14-17.

Lezotte, L. W. (1989). School Improvement Based of the Effective Schools Research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 815-825.

LoVette, O., Watts, S., & Wheeley, J. (2001). *Teachers perceptions of principals: A new instrument*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock, AK.

Lumby, J., Crow, G., & Pashiardis, P. (2008) *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (New York: Routledge).

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2003). The alphabet soup of leadership, *Inform*, 2, 1-7.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Maddux, J.E. (2007). "Self-Efficacy." *Encyclopedia of Social Psychology*. SAGE Publications. <http://sagereference.com/socialpsychology/Article_n484.html>).

Maddux, J. E. (2005) - Self-Efficacy: The Power of Believing You Can in Snyder, C. R. & Lopez, Shane.(ed.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: University Press.

Maeroff, G. (1988). *The empowerment of teachers*. New York: Teachers College Press.

Μακράκης, Β. (1998). Αξιολόγηση Συστημάτων Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες*, Τόμος Α', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα: 245-301.

Μαρμαρινός, Ι., Τρούκη, Ε. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινότητα μάθησης: Η ενορχήστρωση συζητήσεων δασκάλου και μαθητών*. Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005) *School leadership that works: From research to results*. Alexandria VE and Aurora, CO: Association for Supervision and Curriculum Development and Mid-continent Research for Education and Learning.

Mason, J. (2003) [1996]. *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματθαίου, Α. (2006). Σημείωμα του εκδότη. *Συγκριτική και Διεθνής Επιθεώρηση*, 7, 9-11.

Ματθαίου, Α., Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ., Πεπελάσης, Α., Δούκας, Χ., Γεωργακοπούλου, Α., Κότσιρα, Α., Πολυμεροπούλου, Ζ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί* Αθήνα: Σαββάλας, 139-149.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις. Το πολιτικο-κοινωνικό τους πλαίσιο. Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.10.

McAdams, R. (1997). A system approach to school reform. *Phi Delta Kappan*, 78, 35.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. (σσ 176-182) Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική- εκπαιδευτική διαδικασία, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 149-194.

Μιχόπουλος, Α. Β. (1993). *Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Morley, L., & Rassol, N. (2000). School effectiveness: New managerialism, quality and the japanization of education,. *Journal of Educational Policy*, 15.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *Schools Matters: The Junior Years*. Salisbury: Open Books.

Μουτζούρη-Μανούσου, Ε., Δασκαλόπουλος, Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 34-45.

Μπαγάκης, Γ. (2006). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, όρια και δυναμική, σε Κακανά, Δ. Μ., Μποτσόγλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. και Καβαλάρη, Ε. (επιμ.), (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, 20-27.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική.

Murphy, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel

Μώκος, Ε. & Μώκου, Χ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη, Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ. Ηπείρου.

National School Board's Association. (1998).Leadership tool kit. p.7

Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external. *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-121.

Νικολαράκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. και Βρετάκου, Β. (1997). Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής. ΚΠΕΕ, Αθήνα: Ίων.

Pamouktsoglou, A., Antonopoulos, J., Kalouri, O., & Lagos, D. (2006). Finding the way: Linking school mentors with school effectiveness. *Πρακτικά συνεδρίου Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM)*, Cyprus, 12-17/10/2006.

Papadopoulos, A. (1979). Leadership qualities needed by principals and inspectors- Opinions of teachers in Cyprus. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, έτος ΙΗ΄, 35-36, 101-124.

Παπαναούμ, Ζ. Η. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (31), Ατραπός, σσ. 37-63.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., και Τσιάκκιρος, Α. (επιμ) (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών – από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία : Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg/Τυποθήτω.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π. (1993). Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια κριτική παρουσίαση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 4-30.

Pashiardis, P., Costa, J.A., Mendes, A.N., & Ventura, A. (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers – A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19 (7), 587-604.

Pashiardis, P. (2001). Secondary principals in Cyprus: the views of the principal versus the views of the teachers – a case study. *International Studies in Educational Administration*. 29 (3), 11-27.

Pashiardis, P. (2000). Cyprus at Crossroads of Change. *Education Across the Commonwealth*, 1, 76-83.

Pashiardis, P., & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalism in Cyprus: The teachers' prespective. *International Journal of Educational Management*, 13(5), 241-251.

Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective Primary School Principals in Cyprus: A qualitative approach. *Educational Management and Administration*, 26 (2), 117-130

Pashiardis, P. (1995). Cyprus Universalities of Effective Leadership. *International Studies in Educationl Administration*. CCEA, 23(1), pp. 16-25.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed). London; New Delhi: SAGE

Petrie, G., Lindauer, P., & Tountasakis, M. (2001). Self- Analysis: A Tool to enhance effectiveness. *Education*, 121 (2), 355-365.

Poo, B., & Hoyle, E. (1995). Teacher involvement in decision making. In D. Johnson (Eds), *Educational Management and Policy: Research, theory and Practice in South Africa*. Bristol: University of Bristol.

Powell, C. Cohn Powell's thoughts on leadership. *Industry Week* 24, 15.

Power, M. J. (1967). Delinquent schools, *New Society*, Vol.10 pp. 542-3.

Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Sheerens, J., & Townsend, T. (2000). "An introduction to school effectiveness research", in C. Teddlie and D. Reynolds (Eds), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, London.

Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43-58.

Rossmiller, R. A. (1992). The secondary school principal and teachers' quality of work life. *Educational Management and Administration*, 20(3), 132-146

Rosenbach, W., & Taylor, R. (1993). *Contemporary issues in leadership*. Colorado: West view Press, 2.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books.

Σαϊτης, X. A. (2005-α). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, X. A. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. 4^η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, X. A. (2002), *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, X. A. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Ατραπός, (2^η έκδοση).

Σαϊτης, X. A. (1998). Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη στελεχών στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 11, 39-59.

Σαϊτης, X. A. (1997) «Management Ολικής Ποιότητας: Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 9: 21-51

Σαϊτς, Χ. Α. Φέγγαρη, Μ. & Βούλγαρης, Α. (1997) Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο. *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 11 ή 7: 39-59

Σαϊτς, Χ. Α., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: manager-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 63, 66-78

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.

Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, Theory and Practice*. London: Casell.

Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*. UNESCO: International Institute of Educational Planning. Available at <http://www.unesco.org/iiep>

Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Sergiovanni, T., & Staratt, R. (2002). *Supervision. A Redefinition*. New York: McGraw – Hill.

Shapiro, M., Setterlund, D., & Cragg, C. (2003). Capturing the Complexity of Women's Experiences: A Mixed-Method Approach to Studying Incontinence in Older Women. *AFFILIA*, 18,(1), 21-23.

Snygg, D., & Combs A. W. (1949). *Individual behaviour: A New Frame of Reference for Psychology*. New York: Harper.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Somech, A. (1991). Towards a pedagogy for information technology, *The Curriculum Journal*, 2, 2: 153-157.

Stogdill, RM. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of the Literature*. New York, NY: Free Press.

Stoll, L., & Fink, D. (1994). *Views from the Field: Linking School Effectiveness and School Improvement*. School Effectiveness and School Improvement, 5 (2).

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Stringfield, S.C., & Slavin, R.E. (1992). *A hierarchical longitudinal model for elementary school effects*. In B.P.M. Creemers & G. J. Reezigt, *Evaluation of effectiveness*, Groningen: ICO.

Stufflebeam, D., & Nevo, D. (1993). Principal evaluation: New Directions for Improvement. *Peabody Journal of Education*, 2(68), 64Y84.

Thomas, D. W., Holdaway, E.A. & Ward, K.L. (2000). Policies and practices involved in the evaluation of school principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14, (3), 215-240.

Teddlie, C. (2005). Methodological Issues Related to Causal Studies of Leadership. A Mixed Methods Perspective from the USA. *Educational Management Administration and Leadership*., 33, (2), 211-227.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (Eds) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, London.

Thorndike, R.L. (1973). Reading comprehension education in fifteen countries. Stockholm: Alonqvist & Wiksell.

Treslan, D. L., & Ryan, J. J. (1986). Perceptions of principals' influence bases. *Canadian Administrator*, 26(2), 1-7.

Τσαντάκης, Γ. (2005). *Ζητήματα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών: Όψεις της Ελληνικής Πραγματικότητας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Verdis, A., Kriemadis, T., & Pashiardis P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking educational evaluation in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 17 (4), 155-169.

Φασούλης, Κ. (2000). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Θεσμικά προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Εισήγηση στο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολική Μάθηση: διδακτική μεθοδολογία. Αθήνα.

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2005). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χαραλάμπους, Α. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 13-41.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χιουρέας, Α. (1986). Η επιλογή των διευθυντών και προϊσταμένων στην εκπαίδευση και η λειτουργία των συλλόγων των διδασκάλων. *Σχολείο και Ζωή*, 10, 297-298.

Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

White, R. (1997). Seekers and scalers. The future leaders. *Training and Development*, 51, 32.

Williams, H.S., (2000). Teacher's perceptions of principal effectiveness in selected secondary schools in Tennessee. *Education*, 121, (2), 264-275.

Winters, M. (1997). Identifying and supporting potential leaders. *HR Focus*, 74, 3.

Wiseman, A. (1997). 'Trick or Treat?' Responses to innovations in INSET in Bulgaria. In D. Hayes (Ed.), *In-service teachers development: international perspectives* (pp. 8-19). London: Prentice Hall.

Ζαβλανός, Μ., (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Ζαβλανός, Μ., (1998). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Έλλην.

Zimmerman, S., & Deckert- Pelton, M. (2003). Evaluating the Evaluators: Teachers' Perceptions of the Principal's Role in Professional Evaluation. *NASSP Bulletin*, 87, (636), 28-37.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Έντυπο Αξιολόγησης του Διευθυντικού Προσωπικού Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πέτρος Πασιαρδής, Ph.D., Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου

Σκοπός του εντύπου αξιολόγησης είναι να βοηθήσει να επισημάνουμε τους τομείς και κριτήρια στους οποίους ο διευθυντής του σχολείου είναι αποτελεσματικός και επιτυγχάνει τους σκοπούς του με βάση τη **δική σας αντίληψη**. Οι τομείς καθώς και τα κριτήρια/δηλώσεις που χρησιμοποιούνται εδώ είναι παρμένα από τις έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία στις Η.Π.Α., στην Ευρώπη, και στην Κύπρο, και αφορούν μόνο το έργο του διευθυντή στο σχολείο.

Οδηγίες: Στις δηλώσεις που ακολουθούν παρακαλώ σημειώστε με κύκλο τον αριθμό εκείνο που περιγράφει καλύτερα το διευθυντή του σχολείου σας όπως **εσείς** τον βλέπετε με βάση τη δική σας **αντίληψη**. Προτού απαντήσετε, σκεφτείτε τις δικές σας εμπειρίες στο σχολείο αυτό. Παρακαλώ να είστε όσο πιο ειλικρινείς μπορείτε. Οι απαντήσεις σας θα κρατηθούν **ανώνυμες γι' αυτό παρακαλώ μη σημειώσετε το όνομά σας σε αυτό το έντυπο**. Ο ερευνητής θα συγκεντρώσει μόνο συνολικά και όχι ατομικά σχόλια. Τέλος, παρακαλώ να απαντήσετε σε **όλες** τις δηλώσεις.

Παρακαλώ χρησιμοποιήστε την κλίμακα που ακολουθεί για τις απαντήσεις σας:

- 1 = Ποτέ
- 2 = Κάποτε
- 3 = Συχνά
- 4 = Πάντα

© 1998. Πέτρος Πασιαρδής. Αυτό το έντυπο αξιολόγησης διευθυντικού προσωπικού δεν μπορεί να αναπαραχθεί με οποιοδήποτε τρόπο χωρίς γραπτή άδεια

1 = Ποτέ, 2 = Κάποτε, 3 = Συχνά, 4 = Πάντα

I. Σχολικό κλίμα

- | | |
|--|---------|
| 1. Διατυπώνει την αποστολή του σχολείου με σαφήνεια. | 1 2 3 4 |
| 2. Προωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από το προσωπικό. | 1 2 3 4 |
| 3. Αναγνωρίζει τις εξαιρετικές επιδόσεις. | 1 2 3 4 |
| 4. Αφήνει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους. | 1 2 3 4 |
| 5. Δίνει ευκαιρίες για διάλογο και προγραμματισμό μεταξύ ομάδων, τάξεων και μαθημάτων. | 1 2 3 4 |
| 6. Αναλαμβάνει τον ρόλο του μεσολαβητή και διευκολύνει τη λύση παρεξηγήσεων και διαφωνιών μέσα σε λογικό χρονικό διάστημα. | 1 2 3 4 |
| 7. Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις με το προσωπικό παρά την αυστηρή προσήλωση στην ιεραρχία. | 1 2 3 4 |
| 8. Αναπτύσσει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τέτοια προγράμματα που ευκολύνουν τη δημιουργία ενός θετικού, ανθρώπινου κλίματος εργασίας. | 1 2 3 4 |

II. Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου

- | | |
|--|---------|
| 9. Με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση και την περαιτέρω πρόοδο του σχολείου. | 1 2 3 4 |
| 10. Ενθαρρύνει το προσωπικό σε ενεργό συμμετοχή στον προγραμματισμό για υλοποίηση της αποστολής αυτής. | 1 2 3 4 |
| 11. Παρουσιάζει το όραμά του για το σχολείο σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. | 1 2 3 4 |
| 12. Οι αξίες και τα οράματά του φαίνονται μέσα από τα πράγματα που κάνει, τον τρόπο που περνά το χρόνο του και στο τι θεωρεί σημαντικό. | 1 2 3 4 |
| 13. Υποστηρίζει μια κουλτούρα όπου ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες. | 1 2 3 4 |
| 14. Η εξουσία του παρουσιάζεται περισσότερο μέσα από τις γνώσεις και την ικανότητά του παρά μέσα από τη δύναμη που του προσδίδει η θέση του. | 1 2 3 4 |
| 15. Συνεργάζεται στενά και συνεισφέρει στο όλο έργο του Υπουργείου Παιδείας. | 1 2 3 4 |
| 16. Εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα ερευνών για να βελτιώσει το σχολείο του. | 1 2 3 4 |

III. Ανάπτυξη προγραμμάτων

- | | |
|---|---------|
| 17. Βεβαιώνεται ότι η ανανέωση των προγραμμάτων είναι συνεχής και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. | 1 2 3 4 |
| 18. Παρέχει τα διδακτικά μέσα και υλικά για καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων του διδακτικού προσωπικού. | 1 2 3 4 |
| 19. Παρακολουθεί συστηματικά και με συνέπεια τις διδακτικές και διοικητικές διαδικασίες για να είναι σίγουρος ότι οι διάφορες ενέργειες συνδέονται άμεσα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. | 1 2 3 4 |
| 20. Κατευθύνει και ενσωματώνει αποτελεσματικά όλα τα κανονικά προγράμματα με τα προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες. | 1 2 3 4 |

1 = Ποτέ, 2 = Κάποτε, 3 = Συχνά, 4 = Πάντα

IV. Διεύθυνση προσωπικού

21. Συνομιλεί με τους υφισταμένους του σχετικά με την επαγγελματική επιμόρφωση και ανέλιξή τους και τους βοηθά στην υλοποίηση των σχεδίων τους 1 2 3 4
22. Οι προσδοκίες του σε ό,τι αφορά την απόδοση του προσωπικού είναι σαφείς σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διεύθυνση και οργάνωση της τάξης, και την επικοινωνία με το κοινό. 1 2 3 4

V. Διοίκηση και Οικονομική διαχείριση

23. Συμμορφώνεται με την πολιτική του Υπουργείου, καθώς και με τους νόμους του κράτους κατά την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου του. 1 2 3 4
24. Είναι αποτελεσματικός στον προγραμματισμό ενεργειών και στη χρήση των υλικών για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου. 1 2 3 4
25. Παρακολουθεί τη χρήση, συντήρηση και αντικατάσταση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού. 1 2 3 4
26. Επιβλέπει όλες τις εγκαταστάσεις του σχολείου, (κτιριακές και άλλες), αποτελεσματικά, για να υπάρχει ένα καθαρό και ασφαλές περιβάλλον. 1 2 3 4
27. Δείχνει σεβασμό στο χρόνο των άλλων με το να είναι ακριβής στις διάφορες συνεδρίες και τα διάφορα ραντεβού του. 1 2 3 4

VI. Μεταχείριση μαθητών

28. Θεσπίζει και παρουσιάζει κατά τρόπο αποτελεσματικό στους μαθητές, το προσωπικό και τους γονείς, τους κανονισμούς που διέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών για το συγκεκριμένο σχολείο. 1 2 3 4
29. Βεβαιώνεται ότι εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί στο ακέραιο και με δικαιοσύνη προς όλους τους μαθητές. 1 2 3 4
30. Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς, είτε μέσω κοινών συνελεύσεων είτε κατ' ιδίαν για θέματα που αφορούν το σχολείο και τη συμπεριφορά των μαθητών, μεταδίδοντας τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία. 1 2 3 4
31. Προστατεύει τον μαθησιακό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές παρενοχλήσεις. 1 2 3 4
32. Προσπαθεί να εφαρμόζονται τέτοιες μέθοδοι που βοηθούν στην ανάπτυξη “ανωτέρων” μορφών σκέψης και δημιουργικότητας. 1 2 3 4
33. Προωθεί τέτοιες πρακτικές οι οποίες βοηθούν στην εφαρμογή και χρήση των γνώσεων σε μια ποικιλία εφαρμογών. 1 2 3 4
34. Προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών μέσα στο σχολείο με πρακτικές που εφαρμόζονται έξω από αυτό. 1 2 3 4
35. Προωθεί, και είναι ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση, τη δια βίου εκπαίδευση χρησιμοποιώντας νέες ιδέες, καθώς επίσης και τις επιτυχίες και αποτυχίες του σαν παραδείγματα. 1 2 3 4
36. Δημιουργεί αρχείο μαθητών όπου υπάρχουν πληροφορίες που αποδεικνύουν για ποιούς λόγους ορισμένοι μαθητές έχουν τοποθετηθεί σε κάποιο πρόγραμμα που διαφέρει από το κανονικό. 1 2 3 4

1 = Ποτέ, 2 = Κάποτε, 3 = Συχνά, 4 = Πάντα

VII. Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 37. Χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που προέρχονται από επιθεωρήσεις και άλλες αξιολογήσεις του προσωπικού για να βελτιώσει την προσφορά του εκπαιδευτικού. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Προσπαθεί να βελτιώσει τις ηγετικές του ικανότητες μέσα από διάφορες επαγγελματικές ενέργειες που γίνονται κατόπιν δικής του πρωτοβουλίας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Χρησιμοποιεί τις πληροφορίες και γνώσεις που πήρε μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια για αυτο-βελτίωση. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Διανέμει πληροφοριακό υλικό και παρουσιάζει νέες ιδέες σε άλλους συναδέλφους για αντιμετώπιση των κοινών προβλημάτων του επαγγέλματος. | 1 | 2 | 3 | 4 |

VIII. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 41. Ενθαρρύνει τις σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Προωθεί συνεργασίες με άλλους οργανισμούς, φορείς και επιχειρήσεις από την κοινότητα έτσι που να ικανοποιούνται διάφορες ανάγκες των μαθητών. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Δημιουργεί τέτοιες σχέσεις με την κοινότητα και τους γονείς ώστε αυτοί να ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. Επιδεικνύει γνώση των αναγκών της κοινότητας και παίρνει πρωτοβουλίες για ικανοποίησή τους. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Χρησιμοποιεί κατάλληλες και αποτελεσματικές τεχνικές για μεγαλύτερη ανάπτυξη των σχέσεων γονιών, κοινότητας και σχολείου. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Δίνει μεγάλη έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. Παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου στην κοινότητα. | 1 | 2 | 3 | 4 |

IX. Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 48. Παρουσιάζει τη συζήτηση και αναζήτηση ως κοινά αποδεκτές πρακτικές στο σχολείο. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. Μοιράζεται τις πληροφορίες του και παίρνουμε αποφάσεις από κοινού. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. Επιλύει τα προβλήματα συνεργατικά και από κοινού με τους εκπαιδευτικούς. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51. Είναι ανοιχτός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις και δεν επιμένει σε ένα τρόπο επίλυσης προβλημάτων. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52. Προσπαθεί να ακούσει πολλές απόψεις και ιδέες προτού προχωρήσει στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53. Εφαρμόζει διαδικασίες λήψεως αποφάσεων οι οποίες είναι συμμετοχικές παρά αυταρχικές. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Δημογραφικές Πληροφορίες: Παρακαλώ συμπληρώστε με ένα (✓) στον κατάλληλο χώρο.

Φύλο	Ηλικία
☐ 1. Άντρας	☐ 1. 29 ή λιγότερο
☐ 2. Γυναίκα	☐ 2. 30-39
	☐ 3. 40-49
	☐ 4. 50-59
	☐ 5. 60 ή περισσότερα

Πόσο καιρό βρίσκεστε σε αυτό το σχολείο;

☐ 1. 0-4 χρόνια
☐ 2. 5-9 χρόνια
☐ 3. 10-14 χρόνια
☐ 4. 15-19 χρόνια
☐ 5. 20 ή περισσότερα

Πόσα χρόνια πείρα έχετε ως εκπαιδευτικός;

☐ 1. 0-4 χρόνια
☐ 2. 5-9 χρόνια
☐ 3. 10-14 χρόνια
☐ 4. 15-19 χρόνια
☐ 5. 20 ή περισσότερα

Ποιος είναι ο ανώτατος τίτλος σπουδών που κατέχετε; (Παρακαλώ σημειώστε μόνο ένα).

☐ 1. Bachelor of Arts/Πρώτο Πτυχίο Πανεπιστημίου
☐ 2. Master's degree/Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
☐ 3. Doctorate/Διδακτορικό
☐ 4. Άλλο (Παρακαλώ σημειώστε) _____

Παρακαλώ σημειώστε πιο κάτω ο,τιδήποτε νομίζετε ότι είναι σημαντικό για τη συνολική αξιολόγηση του διευθυντή σας.

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας.