

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

Διπλωματική Εργασία

Θέμα της Διπλωματικής Εργασίας:

«Τρόπος ηγεσίας των Διευθυντών Ενιαίων Λυκείων, Γυμνασίων
και ΤΕΕ του Ν. Λάρισας».

Μεταπτυχιακός Φοιτητής: κ. Χατζηλέλεκας Δημοσθένης

Επιβλέπων καθηγητής: Δρ. Αντώνης Κοϊζής Κοσμήτορας Σχολής
Επιστημών Αγωγής και Αντιπρύτανης Μεταπτυχιακών Σπουδών,
Πολιτειακό Πανεπιστήμιο Wayne, Nebraska, U.S.A.

Β' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Καλδή Σταυρούλα

Βόλος 2006



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5129/1
Ημερ. Εισ.: 12-12-2006
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.200 92
ΧΑΤ

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

Διπλωματική Εργασία

Θέμα της Διπλωματικής Εργασίας:

«Τρόπος ηγεσίας των Διευθυντών Ενιαίων Λυκείων, Γυμνασίων
και ΤΕΕ του Ν. Λάρισας».

Μεταπτυχιακός Φοιτητής: κ. Χατζηλέλεκας Δημοσθένης

Επιβλέπων καθηγητής: Δρ. Αντώνης Κοϊζής Κοσμήτορας Σχολής
Επιστημών Αγωγής και Αντιπρύτανης Μεταπτυχιακών Σπουδών,
Πολιτειακό Πανεπιστήμιο Wayne, Nebraska, U.S.A.

Β' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Καλδή Σταυρούλα

Βόλος 2006

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελέτησε το στιλ σχολικής ηγεσίας των Διευθυντών Ενιαίων Λυκείων, Γυμνασίων και ΤΕΕ του Ν. Λάρισας. Η διερεύνηση του στιλ ηγεσίας έγινε από τη συσχέτιση της ηγεσίας και του τρόπου λήψης αποφάσεών τους, από τη συσχέτιση της ηγεσίας και του τρόπου επικοινωνίας στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, τη συσχέτιση της ηγεσίας και της ομαδικής δραστηριότητας, από τη συσχέτιση της ηγεσίας, της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος. Επίσης, από τη συσχέτιση ηγεσίας και των τρόπων παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, από τη συσχέτιση της ηγεσίας και της σχολικής βελτίωσης και τέλος, από τη συσχέτιση ηγεσίας και του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων. Η έρευνά μας ήταν ποιοτική και ως βασικό ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήσαμε την δομημένη συνέντευξη (structured interview). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν σαράντα τέσσερις (44) διευθυντές (Εν. Λυκείων, Γυμνασίων και ΤΕΕ), του Ν. Λάρισας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το στιλ της σχολικής ηγεσίας, της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, είναι το δημοκρατικό-συμμετοχικό και είναι αποτελεσματικό, στα πλαίσια του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Εισαγωγή

Το αίτημα για καλύτερη εκπαίδευση είναι σήμερα το ίδιο επίκαιρο όσο και τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας. Στο διάστημα αυτό η εκπαίδευση αμφισβητήθηκε ευρύτατα και το αίτημα της βελτίωσής της παραμένει και θα παραμένει φιλοσοφικός στόχος προς διερεύνηση. Παρά τις θεωρητικές αναλύσεις και εμπειρικές έρευνες, αναπάντητα παραμένουν βασικά ερωτήματα, όπως ποια είναι τα κριτήρια για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης, ποιες διαδικασίες παρακωλύουν την βελτίωσή της, καθώς και τη διατύπωση ενός γενικά αποδεκτού ορισμού για το «αποτελεσματικό» σχολείο και των χαρακτηριστικών του.

Η αδυναμία σκιαγράφησης του «αποτελεσματικού» διευθυντή, του οποίου η σημασία τεκμηριώνεται για την πραγμάτωση των στόχων του σχολείου, η αδυναμία των τρόπων παρέμβασης του διευθυντή στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η αδυναμία διαμόρφωσης της αποτελεσματικής διοικητικής πρακτικής που αποτελεί κεντρικό θέμα στο νεόδμητο επιστημονικό πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης, αποτέλεσε το έναυσμα ενασχόλησής μας με το παρόν θέμα της διπλωματικής εργασίας.

Ο σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση του στυλ (τρόπου) ηγεσίας και της αποτελεσματικότητάς του, των διευθυντών των Ενιαίων Λυκείων, των Γυμνασίων και των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων του Νομού Λάρισας.

Αυτό που μας ώθησε να μελετήσουμε το στυλ της ηγεσίας είναι το γεγονός της σημαντικότητας αυτής της βασικής συνιστώσας, της λειτουργίας της ηγεσίας.

Κατά την άποψή μας, το στυλ ηγεσίας συνιστά τη βασική φιλοσοφία διοίκησης του ηγέτη που πλαισιώνει κάθε ενέργεια και δραστηριότητά του. Το στυλ ηγεσίας αντανακλά την ολόπλευρη προσωπικότητα και κουλτούρα του ηγέτη. Το στυλ ηγεσίας θεωρείται ένα από τα σπουδαιότερα στοιχεία που επηρεάζουν την απόδοση του οργανισμού. Η σπουδαιότητα μελέτης του στυλ ηγεσίας, αποδεικνύεται σε πολλές έρευνες και μελέτες, διεθνώς. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα παραδείγματα.

Το στυλ ηγεσίας είναι ένα σύστημα παρώθησης του ηγέτη το οποίο κατευθύνει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Η αποτελεσματικότητα της ομάδας εξαρτάται από το στυλ του ηγέτη και τον έλεγχο πάνω στην κατάσταση (Fiedler 1967).

Το εργασιακό κλίμα δημιουργείται από το στυλ ηγεσίας του ηγέτη (Parker and DeCotiis, 1983).

Η ηγεσία είναι η πιο σπουδαία ιδιότητα κατά τη διεύθυνση και ο τρόπος (στυλ) ηγεσίας ενός μάνατζερ συχνά καθορίζει το πόσο αποτελεσματικός είναι κατά τη λειτουργία της διεύθυνσης (Κανελλόπουλος Χ., 1990).

Κατά τον Dubrin A. (1998, σ. 311), το στυλ ηγεσίας είναι το τυπικό πρότυπο συμπεριφοράς το οποίο χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να επηρεάσει τους υπαλλήλους του ώστε να επιτύχουν τους οργανωτικούς στόχους.

Το ηγετικό πρότυπο (τρόπος, στυλ) μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι μια ιδιαίτερη μορφή συμπεριφοράς, την οποία κατά κύριο λόγο χρησιμοποιεί ο ηγέτης και με την οποία μπορεί να παρακινήσει την ομάδα να εκτελέσει κάποιο έργο, Ζαβλανός (1998).

Η σχέση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας και την ικανοποίηση της υφιστάμενης εργασίας σε διάφορους οργανισμούς έχει ευρέως μελετηθεί.

Για παράδειγμα ο Vries κ.ά. (1998), συμπέραναν ότι ένα ανθρωπιστικά προσανατολισμένο στυλ ηγεσίας αυξάνει την ικανοποίηση από την εργασία.

Εργαζόμενοι με ηγέτες που έχουν υψηλές επιτυχίες αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι, λιγότερο στρες και εκφράζουν την πρόθεση να μείνουν στον Οργανισμό (Hersey κ.ά. 1996).

Οι συμπεριφορές της ηγεσίας επηρεάζουν τις συμπεριφορές των υφισταμένων, επιδρούν θετικά στην έκβαση των αποτελεσμάτων του οργανισμού και στην επίτευξη των σκοπών των ομάδων του οργανισμού (Vroom and Jago, 1988).

Οι ηγέτες έχουν ισχυρή επίδραση στους εργαζόμενους και στα αποτελέσματα των οργανισμών (Vries κ.ά., 1998).

Ο διευθυντής που χρησιμοποιεί το ανθρωπιστικό ηγετικό στιλ, ηγείται, δίνοντας πάντοτε ο ίδιος το καλό παράδειγμα στους υφισταμένους του, αποφεύγει μερικές από τις συγκρούσεις με τους υφισταμένους που μπορούν να προκύψουν από τις υπερβολικές απαιτήσεις, Ζαβλανός Μ. (1998).

Με το δημοκρατικό ηγετικό στιλ ικανοποιείται μια βασική ανάγκη των ανθρώπων, η ανάγκη αυτή είναι η ανάμιξη στην παραγωγική εργασία και η δέσμευση γι' αυτή, Ζαβλανός Μ. (1998).

Η επίδραση του στιλ ηγεσίας στην εκτέλεση εργασίας, στην εργασιακή ικανοποίηση, στο εργασιακό στρες, την πρόθεση αλλαγής έχει επαρκώς αποδειχθεί. Το στιλ ηγεσίας έχει αντίκτυπο στους οργανισμούς, στις ομάδες εργασίας, στο κλίμα και την ατμόσφαιρα εργασίας (Goleman, 2000).

Κατά τους Davenport and Prusak (1998), η επιτυχημένη ηγεσία διαπιστώνεται από το κατάλληλο στιλ ηγεσίας, το οποίο προσαρμόζεται στις ανάγκες των υφισταμένων.

Το χαρισματικό στιλ ηγεσίας έχει άμεση επίδραση στη συνεκτικότητα της ομάδας και στα μεταγενέστερα επιτεύγματα, Zaccaro και συν. (2001).

Το χαρισματικό στιλ ηγεσίας επιδρά σημαντικά στο επίπεδο συνεκτικότητας της ομάδας, το οποίο επηρεάζει το συνολικό σχεδιασμό επίδοσης της ομάδας, Ceung και συν. (2001).

Η οργανωτική κουλτούρα και το στιλ ηγεσίας είναι σημαντικοί παράγοντες ικανοποίησης από την εργασία και της δέσμευσης συνεισφοράς στον Οργανισμό, P. Lok (2003).

Η σημαντικότητα επομένως, του στιλ ηγεσίας που αποτελεί το βασικό πλαίσιο φιλοσοφίας διοίκησης του ηγέτη, το τυπικό αυτό πρότυπο συμπεριφοράς του ηγέτη που επηρεάζει καθοριστικά τη συμπεριφορά των εργαζομένων, υπήρξε ένας από τους βασικούς σκοπούς πραγματοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας.

Ο δεύτερος λόγος που διενεργήσαμε τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η απροσδιοριστία της έννοιας της σχολικής ηγεσίας παρά την αύξηση των ευρημάτων για το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Θεωρούμε σημαντικό το ξεκίνημα της γνωστικής ζύμωσης, στο ερευνητικό πεδίο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος που είναι το βασικό αίτημα όλων θα προκύψει από τη συστηματική επιστημονική έρευνα, η οποία θα αναδείξει ελλείψεις, αδυναμίες, ανεπάρκειες και θα προτείνει ουσιαστικές λύσεις για τον προσανατολισμό μας στο ποιοτικό σχολείο του μέλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη του ερευνητικού πεδίου της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας θα βοηθήσει τα μέγιστα την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.

Ο Σαΐτης (2002), επισημαίνει ότι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι και η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας.

Ο Ζαβλανός (2003), αναφέρει, ότι ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζεται κατά βάση σ' ένα αποτελεσματικό σύστημα διοίκησης. Κάθε επιτυχημένος εκπαιδευτικός οργανισμός χρειάζεται να καθοδηγείται από έναν ικανό ηγέτη.

Μετά από αυτή την εισαγωγική αναφορά στις βασικές έννοιες της ηγεσίας, της σχολικής ηγεσίας, του στιλ ηγεσίας και του στιλ της σχολικής ηγεσίας θα ακολουθήσουν λίγα γενικά λόγια για τους τύπους σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γενικά και θα παραθέσουμε το νέο Σχέδιο Νόμου για την «Οργάνωση και λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» που δημοσιεύθηκε από το ΥΠΕΠΘ στις 8/5/2006.

Θα καταγράψουμε την υπηρεσιακή δομή, τις υπηρεσίες και τις δραστηριότητες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας και θα αναφερθούμε σε λίγες γραμμές στην πόλη της Λάρισας.

Θα αναλύσουμε τη θέση του διευθυντή στη διοικητική δομή του ελληνικού σχολικού συστήματος και τις θεωρητικές προσεγγίσεις στην προβληματική της διεύθυνσης σχολείου.

Θα συνεχίσουμε με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, τη διατύπωση του προβλήματος, του ερευνητικού στόχου και τις ερευνητικές υποθέσεις.

Θα πραγματοποιήσουμε ανάλυση της μεθοδολογίας της έρευνας και της ερευνητικής διαδικασίας.

Θα υποστηρίξουμε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας, θα αναλύσουμε το δείγμα της συνέντευξης, θα γίνει παρουσίαση των δεδομένων, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που προέκυψαν, τα συμπεράσματα, οι προτάσεις και ο επίλογος.

Η διερεύνηση του στίλ της σχολικής ηγεσίας και της αποτελεσματικότητάς του, της μελέτης περίπτωσης που εξετάζουμε θα γίνει μέσω συσχέτισης της εξαρτημένης μεταβλητής, της ηγεσίας και των ανεξάρτητων μεταβλητών του τρόπου λήψης αποφάσεων, του τρόπου επικοινωνίας, της ομαδικής δραστηριότητας της σχολικής μονάδας, της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος, των τρόπων παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της σχολικής βελτίωσης και του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων, επειδή τις θεωρούμε διοικητικές δραστηριότητες – κλειδιά για την διεξαγωγή ασφαλούς συμπεράσματος για το στίλ σχολικής ηγεσίας και της αποτελεσματικότητάς του.

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους: Την υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που προσφέρεται από το Γυμνάσιο και τη μεταϋποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που προσφέρεται από το Ενιαίο Λύκειο και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια.

- **Γυμνάσιο**

Το Γυμνάσιο καλύπτει τα τρία τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι μαθητές φοιτούν σ' αυτό από την ηλικία των δώδεκα μέχρι των δεκαπέντε ετών.

Λειτουργούν ημερήσια Γυμνάσια καθώς και εσπερινά. Στα εσπερινά Γυμνάσια γίνονται δεκτοί εργαζόμενοι μαθητές εφόσον έχουν συμπληρώσει το 14^ο έτος της ηλικίας τους. Επίσης λειτουργούν Μουσικά Γυμνάσια και Γυμνάσια με Τμήμα Αθλητικής Διευκόλυνσης.

Για τους μαθητές Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και για τους αλλοδαπούς μαθητές παρέχεται Ενισχυτική Διδασκαλία με την παρακολούθηση ιδιαίτερου προγράμματος στα μαθήματα στα οποία έχουν δυσκολίες. Παράλληλα, λειτουργούν Ειδικά Γυμνάσια και Τάξεις Ένταξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης από το 1996 λειτουργούν Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών ομάδων με κοινωνικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες.

- **Ενιαίο Λύκειο**

Το Ενιαίο Λύκειο θεσμοθετήθηκε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997, με το Ν. 2525 που αντικατέστησε τους παλαιούς τύπους λυκείων.

Το ενιαίο Λύκειο αποτελείται από τρεις τάξεις και η φοίτηση διαρκεί τρία χρόνια. Η εισαγωγή των αποφοίτων του Γυμνασίου στην Α' τάξη γίνεται χωρίς εξετάσεις.

Στην Α' τάξη του Ενιαίου Λυκείου το πρόγραμμα αποτελείται από μαθήματα Γενικής Παιδείας τα οποία είναι κοινά για όλους τους μαθητές. Στη Β' τάξη οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν μία από τις παρακάτω Κατευθύνσεις: Θεωρητική, Θετική ή Τεχνολογική.

Οι μαθητές της Α' και της Β' τάξης του Ενιαίου Λυκείου, στο τέλος του έτους, δίνουν εξετάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας στο σύνολο των μαθημάτων τους για να προαχθούν στην επόμενη τάξη. Οι μαθητές της Γ' τάξης δίνουν εξετάσεις τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε εθνικό επίπεδο για να αποκτήσουν Απολυτήριο Ενιαίου Λυκείου.

Οι κάτοχοι Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου έχουν τις εξής δυνατότητες:

- Να εισαχθούν στα ΑΕΙ ή στα ΤΕΙ της χώρας, συμμετέχοντας στις εξετάσεις που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο σε εθνικό επίπεδο σε έξι μαθήματα γενικής παιδείας και σε μαθήματα κατεύθυνσης.
- Να εισαχθούν σε δημόσια ή ιδιωτικά ΙΕΚ και να αποκτήσουν Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης επιπέδου μετα-δευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης.
- Να εισέλθουν στην αγορά εργασίας εργαζόμενοι στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα.

Εκτός από τα ημερήσια λειτουργούν και εσπερινά Ενιαία Λύκεια με τετραετή φοίτηση για εργαζόμενους νέους. Επίσης, λειτουργούν Μουσικά Ενιαία Λύκεια, Εκκλησιαστικά Ενιαία Λύκεια, Ενιαία Λύκεια με τμήμα Αθλητικής Διευκόλυνσης, Μειονοτικά Ενιαία Λύκεια και Ενιαία Λύκεια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς και Ενιαία Λύκεια Ειδικής Αγωγής και Τάξεις Ένταξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.)

Τα Τ.Ε.Ε. υπάγονται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., ενώ επίσης λειτουργούν Τ.Ε.Ε. υπό την εποπτεία και άλλων Υπουργείων, καθώς και Τ.Ε.Ε. μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. Στόχος τους, σύμφωνα με τον ιδρυτικό τους Ν. 2640/1998, είναι ο συνδυασμός της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική επαγγελματική γνώση, με σκοπό την επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας.

Εκτός από τα ημερήσια λειτουργούν και εσπερινά Τ.Ε.Ε. για εργαζόμενους έως 50 ετών που επιθυμούν να βελτιώσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας. Οι υποψήφιοι εισάγονται χωρίς εξετάσεις με απαραίτητη προϋπόθεση να είναι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου.

Η φοίτηση στα Τ.Ε.Ε. διαρκεί έως και τρία χρόνια και οργανώνεται σε δύο αυτοτελείς κύκλους Σπουδών, οι οποίοι περιλαμβάνουν επιμέρους τομείς και ειδικότητες. Ο πρώτος κύκλος διαρκεί δύο χρόνια και ο δεύτερος ένα χρόνο, ενώ για τα εσπερινά προστίθεται ένα εξάμηνο για τον πρώτο και ένα εξάμηνο για τον δεύτερο κύκλο.

Το πρόγραμμα διδασκαλίας περιλαμβάνει βασικά μαθήματα Γενικής Παιδείας, καθώς και Τεχνολογικά (Θεωρητικά και εργαστηριακά) μαθήματα των επιμέρους Τομέων και Ειδικοτήτων.

Ορισμένοι από τους Τομείς που λειτουργούν και στους δύο κύκλους σπουδών είναι οι:

- Μηχανολογικός,
- Ηλεκτρολογικός,
- Κατασκευών,
- Οικονομίας και Διοίκησης,
- Γεωπονίας – Τροφίμων – Περιβάλλοντος,
- Πληροφορικής και Δικτύων Η/Υ κ.ά.

Ο αριθμός των Τομέων που λειτουργούν σε κάθε Τ.Ε.Ε. εξαρτάται από τις τοπικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, τον αριθμό και τις προτιμήσεις των μαθητών.

Οι απόφοιτοι του Α' κύκλου σπουδών στα Τ.Ε.Ε. μπορούν:

- Να πάρουν Πτυχίο Επαγ/λματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 2.
- Να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Β' κύκλο του Τ.Ε.Ε.

Οι απόφοιτοι του Β' κύκλου σπουδών στα Τ.Ε.Ε. μπορούν:

- Να πάρουν Πτυχίο Επαγ/λματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 3.
- Να εγγραφούν σε μεταδευτεροβάθμια Ι.Ε.Κ., φοιτώντας στο 3^ο εξάμηνο σε αντίστοιχη ειδικότητα ή στο 1^ο εξάμηνο σε οποιαδήποτε άλλη ειδικότητα.
- Να εισαχθούν στα Τ.Ε.Ι. σε τμήματα αντίστοιχης ειδικότητας, με εξετάσεις σε πανελλήνιο επίπεδο σε δύο μαθήματα Γενικής Παιδείας (Μαθηματικά, Νέα Ελληνικά) και ένα μάθημα Ειδικότητας.

Στους μαθητές του Ενιαίου Λυκείου και των Τ.Ε.Ε. που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες η Πολιτεία παρέχει δωρεάν Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη μέσα στα σχολεία, τόσο σε μαθήματα Γενικής Παιδείας όσο και σε μαθήματα Ειδικότητας. Επίσης, λειτουργούν Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια Ειδικής Αγωγής για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Νέο Σχέδιο Νόμου για την Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση (8/5/2006).

Μετά την δραματική μείωση του μαθητικού δυναμικού των ΤΕΕ που παρατηρούμε τα τελευταία χρόνια, το ΥΠΕΠΘ ανακοίνωσε στις 8/5/2006, το νέο Σχέδιο Νόμου: «Οργάνωση και λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης».

Το νέο Σχέδιο Νόμου, όπως ανέφερε η κ. Υπουργός στην εισηγητική της έκθεση, επιβλήθηκε από την κοινωνική αναγκαιότητα της νέας οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η κ. Υπουργός «...τα σημερινά ΤΕΕ δεν κατάφεραν να πείσουν την κοινωνία για την αυξημένη αναγκαιότητα προσανατολισμού προς την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, ώστε να προσελκύσουν μαθητές. Δεν προσέφεραν αποτελεσματική διέξοδο στην αγορά εργασίας και δεν προσαρμόστηκαν στις διαμορφούμενες νέες συνθήκες του χώρου των επιχειρήσεων και της οικονομίας. Δεν παρείχαν την αναγκαία γενική παιδεία ώστε να συμβάλλουν στη διαμόρφωση συμμετρικά διαμορφωμένων πολιτών, ούτε ολοκληρωμένη δυνατότητα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι η Επαγγελματική Εκπαίδευση οδηγήθηκε σε απαξίωση απευθυνόμενη σε ένα διαρκώς φθίνων μαθητικό δυναμικό μέτριας επίδοσης και απόδοσης».

Με το νέο Σχέδιο Νόμου η Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση παρέχεται στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και στις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.).

Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.)

Η ίδρυση των ΕΠΑΛ στη θέση των ΤΕΕ φέρνει ουσιαστικές αλλαγές στη φιλοσοφία της Επαγγελματικής εκπαίδευσης. Κατ' αρχήν, οι απόφοιτοί τους θα λαμβάνουν απολυτήριο ισότιμο του Ενιαίου Λυκείου και θα έχουν τη δυνατότητα να διεκδικήσουν μία θέση σε πανεπιστήμια και ΤΕΙ ή να βρουν διέξοδο στην επαγγελματική κατάρτιση. Από την άλλη, οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων

ΕΠΑΛ μπορούν να πάνε στο Ενιαίο Λύκειο. Το ίδιο ισχύει, αντιστρόφως και για τους μαθητές των Ενιαίων Λυκείων. Αυτό προϋποθέτει, βεβαίως, ότι οι μαθητές θα διδάσκονται και μαθήματα γενικής παιδείας, στα οποία, φαίνεται να δίδεται ιδιαίτερο βάρος για την ουσιαστική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στην Επαγγελματική εκπαίδευση.

Τα Επαγγελματικά Λύκεια είναι αποκλειστικής αρμοδιότητας του ΥΠΕΠΘ και διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Η φοίτηση είναι τριετής και στα εσπερινά, τετραετής.

Οι απόφοιτοι του ΕΠΑΛ θα μπορούν να συμμετάσχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις για την εισαγωγή σε πανεπιστήμια και ΤΕΙ. Σ' αυτές θα εξετάζονται σε έξι (6) μαθήματα (όπως και του Ενιαίου Λυκείου), ορισμένα μαθήματα γενικής παιδείας και άλλα σχετικά με την ειδικότητα του αποφοίτου. Τα μαθήματα γενικής παιδείας θα εξετάζονται σε κοινά θέματα με τους απόφοιτους Ενιαίου Λυκείου.

Εάν δεν συμμετάσχουν στις πανελλήνιες, οι απόφοιτοι θα μπορούν να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος ή να συνεχίσουν σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης. Όσοι μαθητές της Α' τάξης του Ενιαίου Λυκείου ή του ΕΠΑΛ δεν θέλουν να συνεχίσουν στη Β' τάξη, μπορούν να εγγραφούν στις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ), διετούς φοίτησης, ώστε να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, ή να εγγραφούν σε ΙΕΚ.

Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.)

Οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.), απευθύνονται σε μαθητές οι οποίοι επιθυμούν να φοιτήσουν σε ειδικότητες που δεν απαιτούν ισχυρή θεωρητική υποστήριξη, αλλά επικεντρώνονται κυρίως στην πρακτική εξάσκηση, ώστε οι απόφοιτοί τους να εντάσσονται άμεσα στην αγορά εργασίας, ως ειδικευμένοι.

Επαγγελματικές Σχολές μπορούν να ιδρύονται και να λειτουργούν υπό την εποπτεία και ευθύνη και άλλων Υπουργείων.

Η φοίτηση στις Επαγγελματικές Σχολές είναι διετής και εγγράφονται σε αυτές μαθητές οι οποίοι κρίνονται προακτέοι από την Α' τάξη του Επαγγελματικού ή Ενιαίου Λυκείου.

Η φοίτηση στις Επαγγελματικές Σχολές θα είναι οργανωμένη σε ειδικότητες. Οι απόφοιτοί τους δεν θα έχουν τη δυνατότητα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Θα τους χορηγείται πτυχίο επιπέδου 2, που θα τους δίνει τη δυνατότητα

να λάβουν άδεια άσκησης επαγγέλματος ή θα μπορούν να αναβαθμίσουν το επίπεδο των γνώσεών τους παρακολουθώντας μαθήματα στα ΙΕΚ.

Οι ΕΠΑ.Σ. θα δίνουν τη δυνατότητα σε όσους επιθυμούν να ακολουθήσουν ανάλογες ειδικότητες με εκείνες που προσφέρουν τα ΕΠΑ.Λ., καθώς και ειδικότητες που δεν απαιτούν θεωρητική υποστήριξη αλλά επικεντρώνονται στην πρακτική εξάσκηση, ώστε οι απόφοιτοί τους να εντάσσονται άμεσα στην αγορά εργασίας.

Η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας

Υπηρεσιακή Δομή – Υπηρεσίες – Δραστηριότητες

Η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας διευθύνεται από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας και το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.).

Οι Υπηρεσίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας είναι:

- **Το Γραφείο Διοικητικών Θεμάτων**, το οποίο ασχολείται με θέματα προσωπικού, όπως άδειες, μεταθέσεις, μετατάξεις, αποσπάσεις, μισθοδοσία, προαγωγές, μονιμοποιήσεις, προσλήψεις αναπληρωτών.
- **Το Γραφείο Εκπαιδευτικών Θεμάτων**, το οποίο ασχολείται με την αλληλογραφία, τα ωρολόγια προγράμματα, τα κενά – πλεονάσματα – υπεραριθμίες εκπαιδευτικών, τους Σχολικούς Συμβούλους, τις Σχολικές Βιβλιοθήκες, τις πολιτιστικές εκδηλώσεις, τις μαθητικές εκδρομές, την επιμόρφωση, το μαθητικό δυναμικό, τις μαθητικές κοινότητες, την Ενισχυτική Διδασκαλία κ.ά.
- **Το 1^ο Γραφείο Δ. Ε.**, το οποίο ασχολείται με διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα των εκπαιδευτικών και του μαθητικού δυναμικού της πόλης της Λάρισας και των Περιχώρων των υπαγομένων σ' αυτή, καθώς και της επαρχίας Τυρνάβου και Αγιάς.
- **Το 2^ο Γραφείο Δ. Ε.**, το οποίο ασχολείται με διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα των εκπαιδευτικών και του μαθητικού δυναμικού της επαρχίας Ελασσόνας.
- **Το 3^ο Γραφείο Δ. Ε.**, το οποίο ασχολείται με διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα των εκπαιδευτικών και του μαθητικού δυναμικού της επαρχίας Φαρσάλων.
- **Το Γραφείο Φυσικής Αγωγής**, με έργο το αθλητικό υλικό, τα σχολικά πρωταθλήματα, τις γιορτές, τις παρελάσεις, τα οικονομικά, το πρωτόκολλο.

- **Το Γραφείο ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.**, με πεδίο ενασχόλησης τα εργαστήρια Πληροφορικής των Ενιαίων Λυκείων, των Τ.Ε.Ε. και των Γυμνασίων του Νομού.

Υπάρχουν οι Υπεύθυνοι Καινοτόμων Δράσεων και ειδικότερα, τα Γραφεία:

- **Το Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**, με ενασχόληση την εκπόνηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- **Το Γραφείο Αγωγής Υγείας και Καταναλωτή**, με αντικείμενο την εκπόνηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και Καταναλωτή.
- **Το Γραφείο Πολιτιστικών Θεμάτων και καλλιτεχνικών αγώνων** που ασχολείται με την πολιτιστική και καλλιτεχνική εκπαίδευση.
- **Το Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ).**
- **Το Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ)** και τέσσερα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, στο 1^ο Ενιαίο Λύκειο Ελασσόνας, στο 1^ο Ενιαίο Λύκειο Φαρσάλων, στο Ενιαίο Λύκειο Πλατυκάμπου και στο 12^ο Γυμνάσιο Λάρισας.
- **Οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων** με σκοπό τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα, τέτοιο που να μειώνει τους αιτιολογικούς παράγοντες παραβατικής συμπεριφοράς.
- **Τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών**, με πεδίο ενασχόλησης τα εργαστήρια Φυσικής των σχολείων ελέγχου. Στο Νομό λειτουργούν δύο, ένα στο 3^ο Ε. Λύκειο Λάρισας και ένα στο 1^ο Γυμνάσιο Ελασσόνας.
- **Το ΠΕΚ (Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο)** που είναι υπεύθυνο για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- **Οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής.** Λειτουργεί το ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Λάρισας.

Στο Ν. Λάρισας υπάρχουν δεκαεπτά (17) Σχολικές Βιβλιοθήκες σύμφωνα με το Πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ. Κάθε Σχολική Βιβλιοθήκη έχει 4500 – 6500 τίτλους βιβλίων με σκοπό την κατανόηση του ρόλου της Σχολικής Βιβλιοθήκης ως εκπαιδευτικό εργαλείο που εντάσσεται στην αλλαγή του τρόπου εκπαίδευσης και αναδεικνύει τη Σχολική Βιβλιοθήκη ως ένα από τα ισχυρότερα εκπαιδευτικά εργαλεία.

Στη Λάρισα λειτουργεί επίσης ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας που απευθύνεται σε ενήλικες άνω των δεκαοκτώ ετών που τελείωσαν το Δημοτικό και δεν φοίτησαν σε Γυμνάσιο. Η φοίτηση είναι δεκαοκτώ μήνες (δύο εννιάμηνα).

Η πόλη της Λάρισας

Η Λάρισα είναι πρωτεύουσα της Θεσσαλίας και του ομώνυμου νομού. Λάρισα σημαίνει φρούριο ή ακρόπολη. Είναι πελασγικό όνομα και σύμφωνα με τη μυθολογία η πόλη κτίστηκε από τον Λάρισα, γιο του πελασγού πριν από 4000 χρόνια περίπου.

Στη Λάρισα σύμφωνα με τις αρχαιολογικές ενδείξεις, η κατοίκηση υπήρξε συνεχής από την πρώιμη εποχή του χαλκού, οπότε και πρωτοκατοικείται ο λόφος του Αγίου Αχιλλείου, μέχρι σήμερα.

Από το τέλος του 7^{ου} αι. π.χ. επικράτησε απόλυτα στη μεγάλη έκταση της εύφορης θεσσαλικής πεδιάδας και διαδραμάτισε πρωταρχικό ρόλο στην πολυτάραχη ιστορία της Θεσσαλίας. Τον 6^ο και 5^ο αι. π.χ. η Λάρισα γνώρισε μεγάλη ακμή.

Ο χριστιανισμός διαδόθηκε από τον 1^ο αιώνα. Δύο παλαιοχριστιανικές βασιλικές που ήρθαν στο φως το 1978 από την 7^η Εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων, πιστοποιούν για τη λαμπρή πορεία εκείνης της εποχής. Πρώτος αρχιεπίσκοπος αναφέρεται ο Άγιος Αχιλλεύς, ο οποίος συμμετείχε στην 1^η Οικουμενική Σύνοδο το 325 και ο οποίος στόλισε την πόλη με μεγαλοπρεπή κτίσματα.

Την περίοδο της Τουρκοκρατίας, στο Νομό Λάρισας αναπτύχθηκαν αξιόλογα οικονομικά κέντρα συντεχνιών νημάτων και βαφής και το εξαγωγικό εμπόριο. Τέτοια ήταν τα Αμπελάκια, η Ραψάνη, η Κρασιά Ολύμπου, η Αγιά, ο Τύρναβος, η Τσαριτσάνη. Η οικονομική ανάπτυξη έφερε την πνευματική αναγέννηση στα μέρη αυτά, όπου λειτούργησαν σχολεία με φωτισμένους δασκάλους. Το 1821 οι Θεσσαλοί επαναστάτησαν, αλλά μόλις το 1881 προσαρτήθηκε η περιοχή στο Ελληνικό κράτος, εκτός από την Επαρχία Ελασσόνας που απελευθερώθηκε στους Βαλκανικούς πολέμους το 1912.

Αξιόλογα μνημεία της Λάρισας εκτός των δύο παλαιοχριστιανικών βασιλικών είναι τα δύο αρχαία θέατρα που κατασκευάστηκαν στην ελληνιστική εποχή, πιθανότατα στα τέλη του 3^{ου} αιώνα π.χ., η αγορά (μπεξεστένι 15^{ου} αι.), στη θέση πιθανότατα της βυζαντινής ακρόπολης, τμήμα από το μεγάλο χαμάμ και το Γενί Τζαμί (19^{ος} αιώνας) κ.ά.

Στη Λάρισα έζησε πολλά χρόνια ο πατέρας της Ιατρικής Ιπποκράτης (460 – 370 π.χ.).

Σήμερα η πόλη έχει περίπου 200.000 κατοίκους και είναι η τέταρτη σε πληθυσμό πόλη της Ελλάδας, πρωτεύουσα του ομώνυμου νομού και έδρα της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Είναι σημαντικό εμπορικό, βιομηχανικό, συγκοινωνιακό και στρατιωτικό κέντρο το οποίο συγκεντρώνει την εμπορική κίνηση της Θεσσαλίας. Είναι η έδρα της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και υπάρχει και το ΤΕΙ της Λάρισας, το οποίο έχει αρκετά τμήματα και ένα μεγάλο Campus με ένα μεγάλο αριθμό φοιτητών.

Η θέση του διευθυντή Ενιαίου Λυκείου – Γυμνασίου – ΤΕΕ στη διοικητική δομή του ελληνικού σχολικού συστήματος

Η ευρύτερη διοικητική δομή του ελληνικού σχολικού συστήματος είναι η ακόλουθη:

Η εκπαιδευτική διοίκηση της χώρας συσχετίζεται με τη διοικητική. Η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων ασκείται σε επίπεδο γεωγραφικής περιφέρειας από τον περιφερειακό διευθυντή της εκπαίδευσης, σε επίπεδο νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης εκπαίδευσης, η οποία λειτουργεί κατά νομό και υπάγεται στο νομάρχη. Η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού ασκείται από τους σχολικούς συμβούλους. Στην κορυφή της ιεραρχικής διάταξης βρίσκεται ο/η υπουργός και η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, ακολουθούν οι θέσεις των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης και ακολουθούν οι θέσεις των προϊσταμένων των διευθύνσεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκείται από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολείου. Ο σύλλογος διδασκόντων έχει ως έργο «την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και την προστασία των μαθητών και την οργάνωση της σχολικής ζωής...» (Ν. 1566/85, άρθρο 11, ΣΤ,3).

Υποβοηθητικά, λειτουργούν σε επίπεδο σχολείου, το σχολικό συμβούλιο με έργο την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του και η σχολική επιτροπή, με έργο τη διαχείριση των πιστώσεων.

Υποψήφιοι για τη θέση του διευθυντή Ενιαίου Λυκείου, Γυμνασίου και ΤΕΕ μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των κλάδων, εφόσον έχουν συμπληρώσει δύο χρόνια υπηρεσίας στον Α' βαθμό, πράγμα που σημαίνει να έχουν τουλάχιστο δεκαετή προϋπηρεσία. Το αρμόδιο περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο (ΠΥΣΔΕ), κάθε τέσσερα χρόνια, αξιολογεί και κατατάσσει, όσους υποβάλλουν αίτηση για τη θέση αυτή, σε πίνακες, οι οποίοι ισχύουν για τα επόμενα τέσσερα (4) χρόνια. Οι τοποθετήσεις γίνονται σε επίπεδο νομού με απόφαση του νομάρχη και ισχύουν έως τη λήξη των πινάκων. Η υπηρεσιακή τους κατάσταση αλλάζει μόνο ως προς το επίδομα θέσης που προβλέπεται, ενώ διατηρούν την οργανική τους θέση και εξελίσσονται βαθμολογικά και μισθολογικά όπως προηγούμενος.

Τα καθήκοντα των διευθυντών ορίζονται ως εξής:

«Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους» (Ν. 1566/85, άρθρο 11, Δ,1).

Ο διευθυντής ασκεί επίσης διδακτικό έργο, έως πέντε (5) ώρες εβδομαδιαίως ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου. Προεδρεύει εξάλλου στο σύλλογο διδασκόντων και συμμετέχει στο σχολικό συμβούλιο (ως πρόεδρος) και στη σχολική επιτροπή.

Ο διευθυντής έχει πολύ περιορισμένη εξουσία, δεδομένου ότι η ιεραρχική δομή του συστήματος εξασφαλίζει τη συγκέντρωσή της στην κεντρική διοίκηση. Σε σχέση με το προσωπικό του σχολείου εξάλλου οι αρμοδιότητες του διευθυντή είναι μάλλον ανύπαρκτες καθώς η ρύθμιση για «την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» ως σήμερα εκκρεμεί. Αλλά και γενικότερα ο ρόλος του διευθυντή σχολείου περιορίζεται στην «τήρηση των νόμων και των εγκυκλίων» και μέσω του συλλόγου διδασκόντων στην «καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής», είναι δηλαδή σαφώς διεκπεραιωτής άνωθεν αποφάσεων.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διεύθυνση του σχολείου

Οι πρώτες προσπάθειες να αναλυθεί το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός ανάγονται στο πρώτο μισό του εικοστού αιώνα και θέτουν τα θεμέλια της διοίκησης της εκπαίδευσης ως επιστημονικού κλάδου. Στις δεκαετίες του '50 και '60 εμφανίζονται περισσότερο συστηματοποιημένες με τη μορφή της λεγόμενης «νέας κίνησης» στη διοίκηση της εκπαίδευσης (M Hughes, 1987, σ. 11-12).

Στόχος ήταν να διατυπωθεί μια θεωρία με προγνωστική ισχύ για τον τρόπο που λειτουργούν τα σχολεία, από την οποία θα μπορούσαν να συναχθούν αποτελεσματικές πρακτικές για τη διοίκησή τους (S. Foster, 1994, σ. 61).

Σύμφωνα με την Ζ. Παπαναούμ (1995, σ. 13), οι θεωρίες που αφορούν τις αναλύσεις του σχολείου ως εκπαιδευτικός οργανισμός διακρίνονται σε οργανωτικές και διαχειριστικές. Ως οργανωτική νοείται η θεωρία που έχει ως στόχο να κατανοηθεί καλύτερα η φύση των οργανώσεων και η πραγματικότητα της ζωής στα πλαίσιά τους και αφορά όλα τα συστατικά τους στοιχεία.

Η διαχειριστική θεωρία έχει περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό καθώς ασχολείται με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και εστιάζεται σε μια πτυχή τους (π.χ. τον οργανωτικό σχεδιασμό, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων κ.λ.π.) (E. Hoyle, 1986, σ. 14-15).

Σήμερα διαπιστώνεται μια αυξανόμενη απογοήτευση από τις θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες μορφοποίησαν το στοχασμό και την έρευνα στο πεδίο αυτό για περισσότερο από τριάντα χρόνια (J. Murphy, 1988, σ. 130).

Ήδη από το τέλος της δεκαετίας του '70 κλονίζεται η πεποίθηση ότι μπορεί να οικοδομηθεί μια στέρεη θεωρία για το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, θεωρία η οποία θα μπορούσε να κατευθύνει τις έρευνες και να εγγυάται ασφαλή διατύπωση αρχών για χρήση πρακτική (Ζ. Παπαναούμ 1995, σ. 14).

Μέχρι σήμερα δεν έχει διατυπωθεί μια τέτοια θεωρία, γεγονός που φαίνεται να οφείλεται κατά πρώτο λόγο στις εγγενείς αδυναμίες των οργανωτικών θεωριών που επικράτησαν. Σημειώνεται μια δυσκολία να συγκεραστούν οι εξελίξεις και οι τάσεις των κοινωνικών επιστημών με τον πρακτικό προσανατολισμό της διοίκησης της εκπαίδευσης. Οι οργανωτικές αναλύσεις έχουν συνήθως ισχνό θεωρητικό υπόβαθρο και μεγάλη προσήλωση στην πρακτική, με αποτέλεσμα να τείνουν να αναζητούν «τον καλύτερο τρόπο» για τη διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού D. Willower, 1994, σ. 61).

Από την αφετηρία της συστηματικής ανάλυσης των οργανώσεων στις αρχές του αιώνα υπήρχαν στενοί δεσμοί μεταξύ θεωρίας, έρευνας και οργανωτικών υποδείξεων. Ο μάλλον «διαχειριστικός» αυτός προσανατολισμός φαίνεται να αφείλεται στο γεγονός ότι πολλές μελέτες υποκινήθηκαν από βιομηχανικές και εμπορικές οργανώσεις με στόχο την αύξηση της αποδοτικότητάς τους. Αλλά και στην ανάλυση του σχολείου ως οργανισμού επικρατεί ένας τέτοιος προσανατολισμός, όταν συχνά οι θεωρίες συνιστούν στρατηγικά μοντέλα για να διαμορφωθούν σχολικές πρακτικές (T. Sergioanni, 1987, σ. 49).

Κάτι που περιπλέκει ακόμη περισσότερο τα πράγματα είναι ότι σε όλες τις προσεγγίσεις λανθάνει ένα κανονιστικό πνεύμα, καθώς απηχούν τις πεποιθήσεις των συγγραφέων για το πώς θα έπρεπε να διευθύνει κανείς τους οργανισμούς (T. Bush, 1989, σ. 5).

Η δυσκολία να διαμορφωθεί μια ενιαία αποδεκτή θεωρία φαίνεται να οφείλεται, κατά δεύτερο λόγο, στην ιδιαιτερότητα του θεσμού του σχολείου έναντι άλλων οργανισμών. Δεν μπορεί ασφαλώς να αμφισβητηθεί η συμβολή των οργανωτικών θεωριών στην ανάλυση και την ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας, θα πρέπει όμως να επισημανθούν οι περιορισμοί τους, δεδομένου ότι τα σχολεία είναι κάτι πολύ πιο σύνθετο από τα στοιχεία εκείνα στα οποία εστιάζονται και οι ευρύτερες οργανωτικές θεωρίες (E. Hoyle, 1986, σ. 17).

Οι ποικίλες θεωρητικές τάσεις ωστόσο, παρά την ετερογένειά τους και τη δυσκολία τους να οικοδομήσουν μια ενιαία θεωρία, τροφοδότησαν την έρευνα για τη διεύθυνση σχολείου τόσο ως προς τις παραδοχές της όσο και ως προς τις μεθοδολογικές της επιλογές (Παπαναούμ, 1995, σ. 16).

Η σκιαγράφηση των κύριων τάσεων που ακολουθεί αποσκοπεί να αποτελέσει πλαίσιο αναφοράς για την ανασκόπηση ερευνών για τη διεύθυνση του σχολείου.

Οι προσεγγίσεις, οι οποίες συνιστούν τη λεγόμενη «κλασική οργανωτική θεωρία» στη διοίκηση της εκπαίδευσης κυριάρχησαν στην έρευνα και στη συζήτηση ιδιαίτερα στις δεκαετίες του '50 και του '60 (N. Boyan, 1982, σ. 25). Οι ρίζες της ανιχνεύονται στις πρώτες δεκαετίες του αιώνα, κυρίως, όταν η ταχύτατη ανάπτυξη οργανώσεων στη βιομηχανία, στη δημόσια διοίκηση και γενικότερα σε όλους τους κοινωνικούς τομείς, ήρθε να αντικαταστήσει τις σχετικά απλές κοινωνικές και πολιτικές δομές της προβιομηχανικής εποχής.

Η κλασική οργανωτική θεωρία προϋποθέτει ότι οι οργανώσεις λειτουργούν ως ορθολογικές γραφειοκρατίες, είναι δομημένες δηλαδή ιεραρχικά και λειτουργούν με

ιδιαίτερα ορθολογικό και συστηματικό τρόπο (M. Weber, 1947). Το σχολείο έχει στοιχεία γραφειοκρατικού οργανισμού, δεδομένου ότι χρησιμοποιεί ειδικευμένο προσωπικό και χαρακτηρίζεται από ιεραρχικό σύστημα εξουσίας (πολιτεία-διευθυντής-εκπαιδευτικός-μαθητές). Συγχρόνως χαρακτηρίζεται από τυποποίηση σε μεγάλο βαθμό (π.χ. σχολικά εγχειρίδια, εξετάσεις, κύκλοι σπουδών κ.λ.π.), (O. Banks, 1987, σ. 327-331).

Η κριτική που έγινε στη χρήση της κλασικής οργανωτικής θεωρίας για τη μελέτη του σχολείου ως οργάνωσης, από τις αρχές της δεκαετίας του '70, επικεντρώθηκε στην άποψη ότι έτεινε να υπεραπλουστεύει τη σχολική πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ποικιλία και συνθετότητα από ότι η θεωρία αυτή μπορεί να εξηγήσει.

Στο τέλος της δεκαετίας του '60 αμφισβητείται η αρχή του ορθολογισμού και η γενικά αποδεκτή άποψη ότι υπάρχει ένα ορθό μοντέλο οργάνωσης, εκείνο που χαρακτηρίζεται από συμπαγή ιεραρχική δομή, παρεχώρησε τη θέση της στην έννοια του «δομικού σχετικισμού» (structural relativism), κατά την οποία οι οργανωτικές δομές θεωρούνται περισσότερο διαφοροποιημένες και ευέλικτες (M. Hughes, 1984, σ. 21). Η κλασική οργανωτική θεωρία απέτυχε να εξηγήσει τις διακυμάνσεις στην οργανωτική δομή των σχολείων, κι αυτό γιατί στηρίχθηκε στην εσφαλμένη αντίληψη ότι το σχολείο είναι μια οργάνωση όπως οι άλλες (R. Tyler, σ. 80).

Μια διαφορετική άποψη στο ερώτημα αν τα σχολεία μοιάζουν με άλλες τυπικές οργανώσεις, προτείνονται δύο παρεμφερείς θεωρητικές προσεγγίσεις στο τέλος της δεκαετίας του '70, οι οποίες περιγράφουν το σχολείο α) ως σύστημα με «χαλαρή συνοχή» (loose-coupling) ή β) ως «οργανωμένη αναρχία». Κοινό τους σημείο είναι η ενίσχυση του δομικού σχετικισμού. Ο όρος πρωτο-χρησιμοποιήθηκε από τους J. March, J. Olsen και από τον K. Weick το 1976. Ο όρος «οργανωμένη αναρχία» υποδηλώνει δομική χαλαρότητα σε μια ακραία μορφή. Σε μια τέτοια οργάνωση οι σκοποί είναι διαφορούμενοι και ασταθείς, η ιεράρχηση της εξουσίας δεν είναι αποτελεσματικός μηχανισμός ενοποίησης και εκείνοι που εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ποικίλλουν απρόβλεπτα (K. Weick και M. Cohen, 1972, σ. 1-19). Αυτό που συνενώνει το σχολείο δεν είναι οι κοινοί στόχοι ή ένα τυπικό σύστημα εξουσίας, αλλά «η λογική της εμπιστοσύνης», η οποία προϋποθέτει ότι ο καθένας διεκπεραιώνει τα καθήκοντά του με τον τρόπο που αρμόζει, επομένως και η διεύθυνση και η διδασκαλία μπορούν να έχουν χαλαρούς ρυθμούς χωρίς σοβαρές συνέπειες για την οργάνωση (J. Meyer, B. Rowan, 1978, σ. 102).

Από τη δεκαετία του '70, εμφανίζονται νέες τάσεις στις κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες δίνουν έμφαση στα άτομα και στον τρόπο που αυτά αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η κριτική από τη σκοπιά αυτή στις θεωρίες για τη διοίκηση της εκπαίδευσης υποκινήθηκε από τον T. Greenfield. Το θεωρητικό και εμπειρικό ενδιαφέρον στρέφεται στα άτομα και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις αγνοώντας τόσο το διοικητικό πυρήνα του σχολείου όσο και τις μακροκοινωνιολογικές του παραμέτρους, το σχολείο δηλαδή νοείται ως πολιτισμικά καθορισμένο φαινόμενο (P. Ribbins, 1987, σ. 243).

Σημασία για την πορεία και την ανάπτυξη του οργανισμού έχουν οι πεποιθήσεις, οι προθέσεις και οι αξίες των μελών της.

Αντικείμενο διαμάχης σήμερα παραμένει η έκταση κατά την οποία είναι δυνατή η συμφιλίωση μεταξύ μακρο- και μικρο-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ένα ζήτημα στο οποίο φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλλει η οργανωτική ανάλυση, με τις δυνατότητες που έχει για θεωρητική σύνθεση (W. Tyler, 1987, σ. 121). Στην κατεύθυνση αυτή ιδιαίτερη σημασία για τη θεωρία και την έρευνα στη διοίκηση της εκπαίδευσης φαίνεται να έχει η λεγόμενη «μικροπολιτική» προσέγγιση (“micropolitics”), όρος με τον οποίο νοούνται εκείνες οι στρατηγικές με τις οποίες τα άτομα και οι ομάδες επιδιώκουν να χρησιμοποιήσουν την ισχύ και την επιρροή τους για να διευρύνουν τα συμφέροντά τους σε ένα οργανωτικό πλαίσιο (E. Hoyle, 1986, σ. 88). Αναγνωρίζεται ότι οι οργανώσεις είναι πλουραλιστικές, όσον αφορά τους σκοπούς, τις αξίες και τις πεποιθήσεις και κυριαρχούνται από ποικίλα συμφέροντα (St. Ball, 1987).

Οι «μικροπολιτικές» αναλύσεις παρέχουν ερμηνείες για τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται και δημιουργούν τη δική τους ζωή στις οργανώσεις και συνεισφέρουν στη ζωή των άλλων.

Ασφαλώς, είναι ακόμη πρόωρη η αποτίμηση των σύγχρονων αυτών τάσεων, οι οποίες αμφισβητούν το «παραδοσιακό παράδειγμα» στη διοίκηση της εκπαίδευσης, φαίνεται όμως να διανοίγεται γόνιμη προοπτική με τη σύζευξή τους. Χρειάζεται ένα πλαίσιο το οποίο εμπεριέχει και την ορθολογική εικόνα των σχολείων, όπως υπαγορεύεται από την κλασική οργανωτική θεωρία και την περισσότερο ρευστή, δυναμική και ακαθόριστη εικόνα που παρέχουν οι δομικές προσεγγίσεις. Επίσης, εξίσου δεν πρέπει να παραμεληθούν οι θεωρητικές δυνατότητες, τις οποίες προσφέρουν οι αναλύσεις με προσανατολισμό ερμηνευτικό (E. Hoyle, 1986, σ. 88, M. Hughes, 1987, σ. 32-33).

Η έρευνα για τη διεύθυνση σχολείου αναπτύχθηκε με γρήγορους ρυθμούς από το τέλος της δεκαετίας του '70 με αφετηρία τη διαπίστωση ότι η διεύθυνση του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο για την προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης. Από τη θεωρητική διαλεκτική και την έρευνα για την αποτελεσματικότητα των οργανώσεων διαπιστώνεται ότι κύριος συντελεστής της είναι η άσκηση της διοίκησης.

Όσον αφορά τη διδακτική έρευνα θεμελιώνεται η θέση ότι η διεύθυνση του σχολείου έχει ουσιαστική συνεισφορά στην αποτελεσματικότητά του και τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Η συνεισφορά της διεύθυνσης σχολείου στην αποτελεσματικότητα των οργανώσεων και τη βελτίωση της εκπαίδευσης δεικνύει τη συνθετότητα της φύσης της διεύθυνσης του σχολείου, αλλά και του πεδίου της σχολικής πραγματικότητας.

Όσον αφορά τη διερεύνηση της «ηγεσίας» στις οργανώσεις, για περισσότερο από μισό αιώνα η «ηγεσία» μελετήθηκε από κοινωνικούς επιστήμονες από διαφορετικές σκοπιές (M. Hughes, 1987, σ. 262-290). Σημαντικό μερίδιο της σχετικής βιβλιογραφίας αντανακλά τις αρχές της κλασικής οργανωτικής θεωρίας για την άσκηση της ηγεσίας «εκ των άνω», ενώ κατά τη δεκαετία του '80, η άσκηση της ηγεσίας θεωρείται ως διαδικασία διαλεκτικής αλληλεπίδρασης.

Οι πρώιμες έρευνες εστιάστηκαν στα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες της ηγεσίας.

Η θεωρητική αρχή που υποκίνησε τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ατόμων, τα οποία κατέχουν ηγετικές θέσεις, ήταν ότι η ηγεσία μπορεί να εξηγηθεί με βάση τα εγγενή, προσωπικά χαρακτηριστικά συγκεκριμένων ατόμων (R. Katz, 1974).

Ακολούθησαν προσεγγίσεις που επεδίωκαν να περιγράψουν στιλ ηγεσίας, εστιάζοντας έτσι την προσοχή στις σχέσεις ηγέτη και μελών της οργάνωσης. Μελέτες σε διαφορετικά εργασιακά πλαίσια έκαναν διάκριση μεταξύ δύο κυρίως δραστηριοτήτων ενός ηγέτη, οι οποίες βρίσκονται σε αντιπαράθεση, της «επίτευξης στόχων» και της «διατήρησης της ομάδας», ενώ άλλες κάνουν διάκριση μεταξύ της διάστασης «κατεύθυνση στο καθήκον» και «κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη» (D. McGregor, 1960). Το επόμενο βήμα στις σχετικές έρευνες ήταν η διαπίστωση ότι για να κατανοηθεί και να αποτιμηθεί η ηγετική συμπεριφορά χρειάζεται να εντοπιστούν περισσότερες διαστάσεις της, χωρίς ωστόσο να μπορούν να περιγράψουν ένα ηγετικό στιλ αποτελεσματικό κάτω από όλες τις συνθήκες (J. Hemphill, E. Coons, 1950).

Έτσι πολλοί υποστήριξαν ότι η διαφοροποίηση στο ηγετικό στυλ έχει ελάχιστη επίδραση στην αποτελεσματικότητα της οργάνωσης σε σύγκριση με βασικές διαφορές των πλαισίων εργασίας, οι οποίες επηρεάζουν την ικανοποίηση των εργαζομένων και την παραγωγικότητα (A. Filley και R. House, 1969).

Οι προσεγγίσεις αυτές, να αναλυθεί εμπειρικά η έννοια της ηγεσίας φαίνεται να αντιμετωπίζουν αποσπασματικά την πολυπλοκότητα της εκτέλεσής της στην πραγματική ζωή.

Όπως επισημαίνεται, «η έννοια της ηγεσίας είναι μια σύνθεση φαινομένων ισχύος, εξουσίας και επιρροής (Hemphill, 1968).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διδακτική έρευνα και τη διεύθυνση σχολείου.

Ενώ από τις πρώτες δεκαετίες της διδακτικής έρευνας σημειώνεται σποραδικά ενδιαφέρον για τη διεύθυνση σχολείου, μεγάλη ώθηση δόθηκε στη διερεύνησή της στα πλαίσια της έρευνας για τα «αποτελεσματικά σχολεία» κατά τη δεκαετία του '70. Η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία ήταν μια άμεση αντίδραση σε έρευνες που υποστήριξαν ότι η συνεισφορά των σχολείων στη σχολική επίδοση ήταν πολύ περιορισμένη (W. Firestone, 1991). Στόχος ήταν να εντοπιστούν οι παράγοντες που εξηγούν τη διαφορά μεταξύ των σχολείων ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Η έρευνα σε μια πρώιμη φάση της εξέταζε δείγμα σχολείων που θεωρούνταν αποτελεσματικά με κριτήριο τις υψηλές τους επιδόσεις στην εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων. Οι κατάλογοι με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων, που προέκυψαν, φαίνεται να συμφωνούν σε πέντε τουλάχιστον σημεία: α) Την ισχυρή άσκηση ηγεσίας, β) την έμφαση στους εκπαιδευτικούς στόχους, γ) τις υψηλές προσδοκίες, δ) το υγιές και πειθαρχημένο περιβάλλον και ε) τη συχνή ενίσχυση της σχολικής επίδοσης (L. Miller, A. Lieberman, 1988, σ. 10, D. Clark, 1989).

Οι έρευνες αυτές διαπνέονται από μια ορθολογική-γραφειοκρατική θεώρηση του σχολείου και της εκπαιδευτικής αλλαγής προσανατολισμένη σε στόχους, β) σε μια διαχειριστική-διοικητική αντίληψη για την άσκηση της ηγεσίας και για γ) στην γραμμική σχέση αίτιου και αποτελέσματος μεταξύ διακριτών μεταβλητών της σχολικής διαδικασίας (D. Clark, 1989, σ. 180).

Σταδιακά το ενδιαφέρον των ερευνητών μετατοπίζεται από την επίδοση των μαθητών, ως δείκτη αποτελεσματικότητας, στα οργανωτικά χαρακτηριστικά, τα οποία φαίνεται ότι την επηρεάζουν.

Πρόκειται για τη λεγόμενη προσέγγιση «διαδικασίας», που προϋποθέτει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ενδοσχολικών χαρακτηριστικών και αποτελεσμάτων στην επίδοση των μαθητών (Τ. Sergiouanni, 1987, σ. 84-85 και Μ. Fullan, 1988). Η έρευνα μετατοπίζεται από το μακρο- στο μικρο-επίπεδο ανάλυσης του κάθε σχολείου. Επικεντρώνεται σε ενδοσχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση, όπως είναι το σχολικό κλίμα, το στιλ ηγεσίας, οι πρακτικές λήψης αποφάσεων και οι στρατηγικές λύσης συγκρούσεων.

Σύγχρονες αναλύσεις για την οργάνωση των σχολείων υποστηρίζουν ότι δομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των σχολείων ακυρώνουν την εκ των άνω επιβολή αλλαγών (S. Purkey, M. Smith, 1983, σ. 439). Η αναγνώριση της σημασίας του σχολικού πλαισίου εξάλλου και η αντίληψη της αλλαγής στα σχολεία ως διαδικασίας εκφράζεται και με τη λεγόμενη «πολιτισμική προσέγγιση» στις καινοτομίες. Από τη σκοπιά αυτή προτεραιότητα έχει το κοινωνιο-οργανωτικό πλαίσιο της αλλαγής παρά το περιεχόμενό της (E. House, D. Slater, M. Miles, 1993).

Η σημασία που έχει η άσκηση της ηγεσίας στο σχολείο για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωσή του προκύπτει από τη θεωρητικά τεκμηριωμένη άποψη ότι η ηγεσία εμπλέκεται τόσο στη δομική όσο και στην πολιτισμική διάσταση του σχολείου. Στη βιβλιογραφία στα πλαίσια της διδακτικής έρευνας, διαγράφονται δύο κυρίως μοντέλα για την άσκηση της ηγεσίας στο σχολείο (M. Burlingane, 1987, σ. 5).

Στα μέσα της δεκαετίας του '80 επικρατεί η αντίληψη ότι ο ηγέτης, σχεδόν πάντα ο διευθυντής του σχολείου, είναι η μορφή-κλειδί για την αποτελεσματικότητά του. Ο αποτελεσματικός ηγέτης περιγράφεται ως εξαιρετικά ορθολογιστής και πραγματιστής, θέτει δηλαδή του κατάλληλους στόχους για το σχολείο και διαλέγει τις κατάλληλες λύσεις, αν κάποια λύση δε φαίνεται να λειτουργεί, ο ηγέτης προτείνει άλλη εκδοχή, συνεπή με το στόχο. Ένα δεύτερο μοντέλο, το οποίο απορρέει κυρίως από έρευνες «περίπτωσης» (case studies) αποτελεσματικών σχολείων, τονίζει την πολιτισμική διάσταση της ηγεσίας και υπονοεί ότι η ηγεσία περιορίζεται σημαντικά από το πολιτισμικό πλαίσιο (Ζ. Παπαναούμ, 1995, σ. 44).

Η συμπεριφορά ενός αποτελεσματικού ηγέτη δεν μπορεί να υπαχθεί σε προδιαγραφές. Η σημασία του ρόλου της ηγεσίας έγκειται από τη σκοπιά αυτή στο γεγονός ότι ο ηγέτης θεμελιώνει την κουλτούρα του σχολείου. Η διαμόρφωση και η ενδυνάμωση της κουλτούρας αυτής είναι διάχυτες δραστηριότητες, βασισμένες στις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις του ηγέτη και μεταβιβάζονται μέσω δράσεων συμβολικής

μορφής μάλλον παρά μέσω σαφώς προσδιορισμένων καθηκόντων (G. Southworth, 1990, σ. 10). Η θετική «άσκηση ηγεσίας» θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ισχυρός παράγων αποτελεσματικότητας του σχολείου, ενώ στον τομέα των εκπαιδευτικών αλλαγών στα σχολεία υποστηρίζεται ότι ο διευθυντής του σχολείου, παίζει άμεσο ή έμμεσο ρόλο στην εφαρμογή καινοτομιών.

Οι έρευνες για τη διεύθυνση σχολείου μορφοποίησαν τον θεωρητικό προσανατολισμό και τις μεθοδολογικές επιλογές. Θεωρήθηκε ότι η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας είναι συνάρτηση δεξιοτήτων και διαχειριστικών χειρισμών (K. Leithwood, 1986).

Στις αρχές της δεκαετίας του '80 εμφανίζονται σύνθετα εννοιολογικά μοντέλα για τον τρόπο που ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του σχολείου. Κάθε ένα περιγράφει διαφορετικά την αιτιακή σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του διευθυντή και αποτελεσμάτων του σχολείου και εξετάζουν τις διασυνδέσεις μεταξύ προσωπικών χαρακτηριστικών, λειτουργίας του διευθυντή και πλαισίου δράσης του (S. Bossert, 1982). Τέτοια μοντέλα στηρίζονται εν μέρει σε εμπειρικά ευρήματα και οδηγούν σε πιο περίπλοκα ερευνητικά σχέδια. Από τα πιο πρόσφατα, το μοντέλο των K. Leithwood κ.ά. χρησιμεύει ως πλαίσιο για τη διερεύνηση της φύσης, των αιτιών και των συνεπειών των πρακτικών που ασκούν οι διευθυντές (K. Leithwood, 1990, σ. 5).

Στην πρώτη κατεύθυνση, από τη δεκαετία του '70, πολυάριθμες έρευνες επισκόπησης (survey) επιδιώκουν να αποσαφηνίσουν τις σχέσεις μεταξύ της συμπεριφοράς των διευθυντών και συγκεκριμένων κριτηρίων αποτελεσματικότητας (Pitner, 1988, σ. 105). Πρόκειται για έρευνες που συσχετίζουν τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές των διευθυντών τόσο με μεταβλητές «διαδικασίας», όπως δηλαδή του σχολικού πλαισίου, όπως είναι οι επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς, όσο και με μεταβλητές «αποτελέσματος», όπως είναι οι ποικίλες επιδράσεις στους μαθητές (N. Pitner, 1988 σ. 104-109).

Στην ίδια δεκαετία – του 1970 – έχουν την αφετηρία τους έρευνες που εντάσσονται στη δεύτερη κατεύθυνση, έχουν δηλαδή ως στόχο τους την περιγραφή και κατανόηση του ρόλου του διευθυντή. Η αντίληψη που επικράτησε έως τη δεκαετία του '80 ήταν ότι πρόκειται για ένα ρόλο μονοδιάστατο, επομένως στόχος των ερευνών ήταν να ανακαλυφθεί εκείνη η διάσταση που τον απέδιδε καλύτερα, συνήθως η διαχειριστική ή η παιδαγωγική / διδακτική (Leithwood, 1993, σ. 444). Εξελίξεις όμως, τόσο στη θεωρητική συζήτηση για την ηγεσία όσο και στη σχετική έρευνα, διαμόρφωσαν την άποψη ότι πρόκειται για ένα ρόλο πολυδιάστατο και

οδήγησαν σε διαφοροποιημένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις συχνά με ποιοτικό προσανατολισμό. Η έμφαση από τη σκοπιά αυτή δίνεται στην πλούσια, λεπτομερή περιγραφή και όχι στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς του διευθυντή ή γενικότερα στην αποτελεσματικότητά του (H. Wolcott, 1973). Αν εξαιρέσει κανείς εκείνες που χρησιμοποιούν μόνο δομημένα συστήματα παρατήρησης, οι έρευνες στην πλειονότητά τους δεν έχουν προδιαγεγραμμένη αντίληψη για το τι κάνουν ή τι θα έπρεπε να κάνουν οι διευθυντές (H. Mintzberg, 1973).

Μια ομάδα ερευνών εστιάζονται στο ρόλο του διευθυντή και επιχειρούν να καταγράψουν είτε τη συμπεριφορά του συνολικά είτε μια μόνο πτυχή της άσκησης του έργου του (Willower D., 1982, D. Dwyer, 1983). Μια δεύτερη ομάδα εστιάζεται στη σχολική μονάδα και επιχειρεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει το ρόλο του διευθυντή με στόχο να κατανοηθεί το σχολικό πλαίσιο ως σύνολο (S. Lightfoot, 1983).

Η έμφαση δίνεται τόσο στην περιγραφή του τι κάνουν οι διευθυντές όσο και στη διερεύνηση της αντίληψης που έχουν για το ρόλο τους, και χρησιμοποιείται ποικιλία μεθόδων. Αναnevώνεται δηλαδή το ενδιαφέρον των ερευνητών, κυρίως κατά τη δεκαετία του '80, για τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των διευθυντών υπό το πρίσμα όμως μιας περισσότερο σύνθετης αντίληψης για το ρόλο του (W. De Bevoise, σ. 15-18).

Αυτό που συμπεραίνεται είναι ότι δεν είναι απλό να εκτιμήσει κάποιος την εξέλιξη που σημειώθηκε στην έρευνα για διευθυντές σχολείων. Το ερώτημα, «πώς ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του σχολείου», ανιχνεύθηκε με πολυάριθμες έρευνες προκειμένου να εντοπιστούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη δράση του και τη συνδέουν με τα αποτελέσματα του σχολείου. Οι έρευνες συσχέτισης παράγουν καταλόγους από χαρακτηριστικά και μορφές συμπεριφοράς, που σχετίζονται με τις οργανωτικές διαδικασίες και τα σχολικά αποτελέσματα, δεν αποκαλύπτουν όμως τον τρόπο που αυτό συμβαίνει (J. Murphy, 1988, σ. 130). Ωστόσο, και η στροφή που σημειώνεται στην ποιοτική προσέγγιση ωστόσο, ως αντιστάθμισμα των αδιεξόδων της έρευνας, δε φαίνεται να διασφαλίζει μεγαλύτερη πρόοδο στην κατανόηση και ερμηνεία των φαινομένων (Z. Παπαναούμ, 1995).

Τα προβλήματα που επισημαίνονται στη βιβλιογραφία μπορούν να ενταχθούν σε δύο ομάδες: Μεθοδολογίας και θεωρητικών παραδοχών. Ως κύρια μεθοδολογικά προβλήματα μπορεί να αναφέρει κανείς: α) Τα σχέδια έρευνας, τα οποία δεν προχωρούν πέρα από συσχετίσεις μεταβλητών, β) προβλήματα δειγματοληψίας (οι

έρευνες γίνονται στην πλειοψηφία τους σε δημοτικά σχολεία, αστικών περιοχών, με μαθητές χαμηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης), γ) την απλοϊκή χρήση της στατιστικής, δ) την έλλειψη σαφήνειας των μεταβλητών (δεν ορίζονται δηλαδή λειτουργικά) και ε) το γεγονός ότι οι ποιοτικές προσεγγίσεις συχνά εμπιστεύονται υπερβολικά την «πραγματικότητα», όπως παρουσιάζεται από το άτομο, εις βάρος οργανωτικών παραμέτρων (J. Murphy, 1988, σ. 118-121, N. Pitner, 1988, σ. 116-117, και L. Mannasse, 1986, σ. 440).

Σε θεωρητικό επίπεδο οι έρευνες στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζονται από έναν προσανατολισμό μπιχεβιοριστικό. Η άσκηση ηγεσίας, δηλαδή, θεωρείται ως άθροισμα ατομικών μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες εξετάζονται μεμονωμένα και προσθετικά με βάση την παραδοχή ότι έχουν το ίδιο νόημα και τις ίδιες επιπτώσεις σε κάθε σχολικό πλαίσιο, παράλληλα, αγνοείται η συνθετότητα της σχολικής οργάνωσης από κοινωνιολογική και οργανωτική άποψη (J. Murphy, 1988, σ. 126). Η εμμονή στη μπιχεβιοριστική θεώρηση της ηγεσίας και η αποτυχία να ερμηνευτούν οι δράσεις των ατόμων μέσα στο οργανωτικό πλαίσιο των σχολείων συνέβαλαν σε μια μονοδιάστατη και επιφανειακή σύλληψη της διεύθυνσης του σχολείου, επικεντρώνεται σε ένα πρόσωπο, το διευθυντή και αναλύεται σε διακριτές διαστάσεις, όπως η διαχειριστική και η διδακτική, εις βάρος μιας συνολικής θεώρησης. Οι αντιλήψεις για την ηγεσία, που απορρέουν από οργανωτικές θεωρίες, γίνονται έτσι *a priori* εξηγήσεις της ηγετικής συμπεριφοράς σε αναζήτηση εμπειρικής υποστήριξης (Ζ. Παπαναούμ, 1995, σ. 52).

Θεωρητικές παραδοχές εξάλλου, που εκκινούν από τη «διαχειριστική» αντίληψη για το σχολείο, παραβλέπουν την αξιολογική πτυχή της σχολικής διαδικασίας, πτυχή η οποία προσδίδει στο έργο της διεύθυνσης του σχολείου το χαρακτήρα της αποστολής για την επίτευξη ατομικών και κοινωνικών στόχων (L. Bell, 1990, 1991).

Στο ερώτημα «τι πρόσφερε η έρευνα για την κατανόηση του ρόλου του διευθυντή» μπορεί κανείς να διαπιστώσει γενικά ότι: α) συνειδητοποιείται σταδιακά η συνθετότητα και μοναδικότητα του πλαισίου εργασίας του κάθε διευθυντή και β) ότι η αποτυχία να εξηγηθεί επαρκώς η αποτελεσματική ηγεσία στα σχολεία ή να εντοπιστούν «κανόνες» συμπεριφοράς επέφερε κάποιον σκεπτικισμό σχετικά με την εφαρμογή θεωρητικών μοντέλων για την ανάλυση των σχολείων (Ζ. Παπαναούμ, 1995, σ. 53).

Η έρευνα σήμερα προσανατολίζεται σε ερωτήματα, όπως «τι συμβαίνει σε ένα σχολείο όταν αλλάζει η διεύθυνση» (A. Hart, 1991) και «πώς συμβιβάζεται ο ρόλος του διευθυντή με τις τάσεις για τη διερεύνηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην άσκηση ηγεσίας στο σχολείο». Χρειάζεται ακόμα έρευνα για τους έμμεσους, λιγότερο ορατούς, τρόπους, με τους οποίους ο διευθυντής ασκεί το έργο του. Ως προς τη μεθοδολογία τέλος, παράλληλα με την τάση για την ανάπτυξη ερευνητικών σχεδίων με στόχο την αναζήτηση αιτιακών σχέσεων, η συνθετότητα των παραγόντων που επηρεάζουν την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων επιβάλλει μια πολυδιάστατη προσέγγιση, με ποικίλες μεθόδους και μακροχρόνια ερευνητικά σχέδια (K. Leithwood, 1993, σ. 22, N. Pitner, 1988, σ. 116-118, R. Burgess, 1988 και K. Leithwood/P. Hallinger, 1993).

Καθώς τεκμηριώνεται η συνθετότητα και το απρόβλεπτο της σχολικής πραγματικότητας, ο ρόλος της διεύθυνσης γίνεται περισσότερο ασαφής και δυσπρόσιτος εμπειρικά, όμως δε μειώνεται η σημασία του. Και η συζήτηση εξάλλου για τη σχολική αλλαγή αναβαθμίζει το ρόλο του διευθυντή από απλό διαχειριστή καινοτομιών σε ηγετικό της συντελεστή, θέτοντας επί τάπητος τον αξιολογικό προσανατολισμό των σχολείων (Ph. Hallinger, 1992).

Το αίτημα για εκπαιδευτική αλλαγή στην Ελλάδα είναι σήμερα τόσο επιτακτικό όσο ασαφές παραμένει τι συγκεκριμένα πρέπει να αλλάξει και πώς. Αλληπάλληλες θεσμικές ρυθμίσεις, τις τρεις τελευταίες δεκαετίες επιχειρούν να εκσυγχρονίσουν την ελληνική εκπαίδευση. Η εισαγωγή καινοτομιών, όπως η ενισχυτική διδασκαλία, ο θεσμός των Σχολικών Βιβλιοθηκών, η ευέλικτη ζώνη, η Ολυμπιακή Παιδεία, η τροποποίηση των ΤΕΕ σε ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ αποσκοπούν στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης χωρίς να προσεγγίζονται συστηματικά σε επίπεδο σχεδιασμού και αξιολόγησής τους.

Στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης, γίνεται πολύς λόγος για τον νέο τρόπο επιλογής στελεχών και τον τρόπο αξιολόγησης των στελεχών και των εκπαιδευτικών.

Σήμερα η ηγεσία του σχολείου νοείται ως λειτουργία πολυδιάστατη, λειτουργία η οποία διαμορφώνεται και ασκείται σε δύο επίπεδα: α) Ένα επίπεδο δομικό-οργανωτικό, που αφορά το σχολείο ως ενιαίο οργανωτικό σύνολο, όπως αυτό οριοθετείται θεσμικά και β) ένα επίπεδο ατομικό και διαπροσωπικό, που αφορά τον τρόπο που τα συγκεκριμένα άτομα, που ασκούν την διοίκηση, αντιλαμβάνονται το έργο τους και επιτελούν μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας.

Στο πρώτο επίπεδο, το σχολείο, ως ενιαίο οργανωτικό σύνολο, λειτουργεί με βάση ένα προδιαγεγραμμένο πλαίσιο, από όπου απορρέουν οι κανόνες λειτουργίας του και το τυπικό περίγραμμα των σχέσεων μεταξύ των μελών του και των σχέσεων της κάθε σχολικής μονάδας με τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης. Η θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας εντάσσεται συγχρόνως στο σχολείο, το οποίο διευθύνει, και στο κεντρικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, ως μέρος του οποίου λειτουργεί.

Το δεύτερο επίπεδο, όπου διαμορφώνονται και στο οποίο ασκείται η διεύθυνση του σχολείου, είναι η πολιτισμική όψη της σχολικής μονάδας, ο τρόπος δηλαδή που τα μέλη της αντιλαμβάνονται τους σκοπούς του σχολείου και το δικό τους ρόλο μέσα σ' αυτό. Το σχολείο είναι ένας θεσμοθετημένος οργανισμός, όπου διαπλέκονται τα δομικά με τα πολιτισμικά στοιχεία και της οποίας οι στόχοι πραγματώνονται μέσα από τη διαπροσωπική σχέση των μελών της.

Εμπειρικά τεκμηριώνεται το γεγονός ότι η άσκηση της διεύθυνσης ποικίλλει από το ένα σχολείο στο άλλο και ότι αυτές οι διαφορές μεταξύ των σχολείων μπορούν να ερμηνευτούν ως διαφορές στην κουλτούρα του κάθε σχολείου και της κοινότητας (Greenfield, 1986, σ. 137). Τα δομικά στοιχεία της σχολικής πραγματικότητας προδιαγράφουν ως ένα βαθμό το ρόλο της ηγεσίας, ενώ τα πολιτισμικά στοιχεία της προσδίδουν ένα χαρακτήρα μοναδικό, καθώς πραγματώνεται μέσα σ' ένα δεδομένο πλαίσιο και ασκείται από συγκεκριμένα άτομα. Οι εικόνες της παιδαγωγικής ηγεσίας, που απορρέουν από το δομικό και τον πολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου, πρέπει να θεωρηθούν επομένως ως οι δύο όψεις ενός σύνθετου ρόλου, όψεις των οποίων η διαπλοκή και η αξιοποίηση είναι συνάρτηση της προσωπικότητας των ατόμων, που αναλαμβάνουν το έργο της διεύθυνσης (Ζ. Παπαναούμ, 1995, σ. 58). Ο πολλαπλός ρόλος του σχολείου, όπως διαμορφώνεται σήμερα στη συνθετότητά του, μετασχηματίζεται από «διαχειριστικός» των σχολικών παραμέτρων σε «ηγετικό» (Ζ. Παπαναούμ, 1995, σ. 58). Όπως εύστοχα σημειώνει ο Th. Sergiovanni (1987, σ. 99) «κλειδί για να κατανοήσει κανείς το δυναμικό της διεύθυνσης του σχολείου είναι να συνειδητοποιήσει ότι από την ιδιαιτερότητα του σχολικού θεσμού πηγάζουν ευκαιρίες για να εκφραστεί μια μοναδική μορφή ηγεσίας, η παιδαγωγική ηγεσία».

Πρόκειται για κάτι πολύ ευρύτερο από τεχνικές διαχείρισης μέσων και κοινωνικών σχέσεων, είναι μια πολύπλοκη λειτουργία με κοινωνικές και ηθικές διαστάσεις. Η σύγχρονη αντίληψη για τη διεύθυνση σχολείου, παρά τις παραλλαγές των όρων που χρησιμοποιούνται, συμπίπτει ως προς τις κεντρικές διαστάσεις, την

τεχνική, την κοινωνική και την ηθική, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην τελευταία (W. Greenfield, 1988). Ο Th. Sergianni (1984, σ. 9) ιεραρχεί τις «δυνάμεις» της σχολικής ηγεσίας ως εξής: 1) τεχνική 2) ανθρώπινη 3) παιδαγωγική 4) συμβολική 5) πολιτισμική. Η ηθική διάσταση απορρέει από τη μοναδική φύση της αποστολής του σχολείου, όπου το ζητούμενο για τη διεύθυνση δεν είναι απλώς η ορθολογική διαχείριση των πόρων προκειμένου να αυξηθεί η αποδοτικότητα, αλλά η συμβολή της στην προώθηση των εκπαιδευτικών στόχων. Η ηθική διάσταση του ρόλου ενισχύεται εξάλλου και από το χαλαρά δομημένο οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου, όπου υπάρχουν περιθώρια δράσης κατά κρίση και προαίρεση παρά τις κοινές προδιαγραφές (Ζ. Παπαναούμ, 1995, σ. 59).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση της ηγεσίας και της σχολικής ηγεσίας

Πραγματοποιώντας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, ξεκινώντας από το μακροπεδίο της ηγεσίας και του στιλ ηγεσίας, διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν αρκετοί ορισμοί της ηγεσίας και του στιλ ηγεσίας. Ωστόσο, ο W. Bennis, (1989) διακεκριμένος καθηγητής της Ηγεσίας, συμπεραίνει ότι «η ηγεσία είναι το πλέον ορατό καθημερινό φαινόμενο στη γη που έχουμε κατανοήσει ελάχιστα». Οι Kootz και O' Donnell (1984) θεωρούν ότι η «Ηγεσία είναι το να επηρεάζει κανείς ανθρώπους να τον ακολουθούν με σκοπό την επίτευξη ενός κοινού στόχου».

Μια ελαφρά διαφορετική αλλά ενδιαφέρουσα έννοια της ηγεσίας είναι αυτή που προτείνεται από τους Katz και Kahn (1966), οι οποίοι βλέπουν την ηγεσία σαν την ισχυρή αυξητική επιρροή πέρα και πάνω από τη μηχανική συμμόρφωση με τις συνηθισμένες γενικές οδηγίες της οργάνωσης. Με άλλα λόγια, ένας οργανωτικός ρόλος μπορεί να περιλαμβάνει σαφείς αντικειμενικούς σκοπούς και σχέδια – προγράμματα για την επίτευξή του, σαφή καθήκοντα και όλα τα πολλά μη προσωπικά πράγματα που πρέπει να κάνει ένα άτομο για να φέρει σε πέρας μια εργασία. Κατά την θεωρία του R. House (1979), που οικοδομείται πάνω σε διάφορες άλλες θεωρίες της υποκίνησης και της ηγεσίας, η αποτελεσματικότερη ηγεσία επιτυγχάνεται όταν οι ηγέτες ή τα διοικητικά στελέχη, παίρνουν ορισμένα μέτρα για να δημιουργήσουν μια κατάσταση στην οποία ικανοποιούνται αποτελεσματικά οι λανθάνουσες και οι έκδηλες υποκινήσεις των μελών της ομάδας. Ηγεσία θεωρείται για τους H. Koontz και C. O' Donnell (1984), η επιρροή, η τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι ώστε να αγωνιστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Αυτή η έννοια μπορεί να διευρυνθεί ώστε να σημαίνει όχι μόνο την προθυμία των

ανθρώπων να εργαστούν αλλά και την προθυμία τους να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη. Ο ζήλος αντικατοπτρίζει ζέση, προθυμία και ένταση στην εκτέλεση εργασίας, η εμπιστοσύνη αντικατοπτρίζει πείρα και τεχνική ικανότητα. Το να ηγείται κανείς σημαίνει να οδηγεί, να διευθύνει, να κατευθύνει και προηγείται. Οι ηγέτες ενεργούν για να βοηθήσουν μια ομάδα να επιτύχει αντικειμενικούς σκοπούς εφαρμόζοντας στο μέγιστο τις ικανότητές της. Δεν στέκονται πίσω από την ομάδα για να την σπρώξουν και να την κεντρίσουν, τοποθετούνται μπροστά από την ομάδα για να διευκολύνουν την πρόοδό της και να την εμπνεύσουν για να ολοκληρώσει τους οργανωτικούς στόχους. Κατά τους H. Koontz και C. O' Donnell (1984), η λειτουργία της ηγεσίας είναι να προτρέπει ή να πείθει όλους τους υφιστάμενους ή οπαδούς να συμβάλλουν πρόθυμα στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων στο μέγιστο των ικανοτήτων τους.

Ο Stogdill (1974) αναφέρει ότι «Ηγεσία είναι η διαδικασία του να επηρεάζει κανείς τις δραστηριότητες μιας οργανωμένης ομάδας προς θέσπιση και επίτευξη κάποιων στόχων».

Οι Katz και Kahn (1978) εντοπίζουν τρία βασικά συστατικά της ηγεσίας:

1. Την απόδοση μιας θέσης ή ενός αξιώματος,
2. τα χαρακτηριστικά του ατόμου,
3. την κατηγορία μιας συγκεκριμένης διοικητικής συμπεριφοράς.

Ηγεσία είναι η διεργασία με την οποία ένα άτομο επηρεάζει άλλους στην κατεύθυνση της επίτευξης επιθυμητών στόχων (Montana, P. & Charnov, B. 1993).

Ο Clark D. L. κ.ά.(1989), ορίζουν την ηγεσία ως μια δραστηριότητα ή ένα σύνολο δραστηριοτήτων, παρατηρήσιμο από τους άλλους, που συμβαίνει σε μια ομάδα ή έναν οργανισμό και εμπλέκει τον ηγέτη με τους υφισταμένους του οι οποίοι συνεισφέρουν με τη θέλησή τους για κοινούς σκοπούς και εργάζονται μαζί για να τους κατορθώσουν. Σύμφωνα, με τον Ζαβλανό Μ., (1998) ηγεσία είναι μια δυναμική διαδικασία που ποικίλλει ανάλογα με τις καταστάσεις και τις αλλαγές που συμβαίνουν μέσα σ' έναν οργανισμό και που διαμορφώνουν ανάλογα τη συμπεριφορά των ηγετών και των υφισταμένων τους. Ο προσδιορισμός των καταστάσεων και των συνθηκών που επικρατούν σ' έναν οργανισμό, αλλά και των αλλαγών που συμβαίνουν θα βοηθήσει τους ηγέτες να επιλέξουν τις κατάλληλες διαστάσεις που καθορίζουν την ηγετική συμπεριφορά που πρέπει να έχουν μέσα στον οργανισμό για να πετύχουν τους στόχους του οργανισμού και συγχρόνως να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των υφισταμένων τους.

Ηγεσία είναι η ικανότητα να εμπνέεις εμπιστοσύνη και υποστήριξη στα άτομα που είναι απαραίτητα για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων (Dubrin, A. 1998). Σύμφωνα με τον J. Maxwell (1998) ηγεσία είναι επιρροή – τίποτε περισσότερο, τίποτε λιγότερο (σ. 46), η ηγεσία είναι σαν τις επενδύσεις – ανατοκίζεται (σ. 53), η εμπιστοσύνη είναι το θεμέλιο της ηγεσίας (σ. 93), η ηγεσία είναι στην πραγματικότητα περισσότερο τέχνη παρά επιστήμη (σ. 133), το κλειδί για την ανάπτυξη είναι η ηγεσία (σ. 281), το κάθε τι εξαρτάται από την ηγεσία (301).

Ηγεσία είναι η ικανότητα που έχει ένας άνθρωπος να παρακινεί άλλους ανθρώπους να τον ακολουθούν και να πράττουν με τη θέλησή τους αυτό που ο ηγέτης επιθυμεί να πράττουν (Lester L. Bittel, στο βιβλίο του Π. Φαναριώτη, 1999).

Η ηγεσία είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία ποικίλλει ανάλογα με τις καταστάσεις και τις αλλαγές οι οποίες συμβαίνουν μέσα σ' έναν οργανισμό και διαμορφώνουν ανάλογα τη συμπεριφορά των ηγετών και των υφισταμένων τους. Ο ηγέτης στους οργανισμούς ποιότητας πρέπει να έχει όραμα, να πιστεύει σε αξίες και να θέτει στον οργανισμό του προτεραιότητες (Ζαβλανός, 2003, σ. 185). Ο όρος ηγεσία είναι σαν ένας όρος-ομπρέλα που υπάγονται τόσο η διοίκηση όσο και η διεύθυνση (Πασιαρδής, 2004). Ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής η 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 καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, Δ. 2005).

Η ηγετική τέχνη δεν είναι στατική αλλά δυναμική. Δηλαδή, η λειτουργία της ηγεσίας βασίζεται σε αρχές και μηχανιστικά πρότυπα, που συνεχώς μεταβάλλονται. Αυτό σημαίνει ότι ο ηγέτης πρέπει να προσαρμόζεται και να εναρμονίζεται με τις συνήθειες, την πολιτιστική παράδοση, το σύστημα αξιών και τις προσδοκίες της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί.

Ανασκοπώντας όλη τη σχετική φιλολογία, ο Stogdill (1974) διαπίστωσε ότι υπήρχε ένας σαφής συσχετισμός μεταξύ των χαρακτηριστικών της ευφυΐας, της πολυμάθειας, της αξιοπιστίας, της υπευθυνότητας, της κοινωνικής συμμετοχής και του κοινωνικοοικονομικού κύρους των ηγετών σε σύγκριση με μη-ηγέτες. Ο C. Argyris (1957) υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης ή διοικητικό στέλεχος θα

βοηθήσει τους ανθρώπους να μετακινηθούν από ένα στάδιο ανωριμότητας ή εξάρτησης, προς ένα στάδιο ωριμότητας.

Ο Bennis, W. (1989), αναφέρει ότι «οι μάνατζερ είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα Σύμφωνα με τον Maxwell (2000) ο καθένας μπορεί να κρατήσει το τιμόνι, αλλά μόνο ο ηγέτης μπορεί να χαράξει την πορεία (σ. 65), όταν μιλάει ο πραγματικός ηγέτης οι άλλοι ακούνε (σ. 79), οι ηγέτες αγγίζουν την καρδιά πριν ζητήσουν χείρα βοήθειας (σ. 147), οι ηγέτες βρίσκουν τον τρόπο να νικήσει η ομάδα τους (σ. 211), η ορμή είναι ο καλύτερος φίλος του ηγέτη (σ. 227), η διαχρονική αξία ενός ηγέτη φαίνεται από τους διαδόχους του (σ. 289).

Οι μεγάλοι ηγέτες μας κινητοποιούν. Ξυπνούν μέσα μας το πάθος και ενεργοποιούν τον καλύτερό μας εαυτό. Όταν προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε γιατί ασκούν τέτοια επίδραση επάνω μας, αναφερόμαστε σε στρατηγική, όραμα ή μεγάλα ιδανικά. Η πραγματικότητα όμως είναι πιο απλή: Οι μεγάλοι ηγέτες μιλούν στο συναίσθημά μας. Ανεξάρτητα από το τι επιδιώκει ένας ηγέτης – είτε πρόκειται για τη χάραξη στρατηγικών είτε για την ενεργοποίηση ομάδων – η επιτυχία του εξαρτάται από το πώς το κάνει (D. Goleman κ.ά., 2002, σ.23).

Το αυταρχικό στιλ συμπεριφοράς του ηγέτη συχνά βασίζεται στην υπόθεση ότι η δύναμη του μάνατζερ πηγάζει από τη θέση που κατέχει κι ότι ο άνθρωπος είναι εκ φύσης τεμπέλης και αναξιόπιστος (Θεωρία X), ενώ το δημοκρατικό στιλ υποθέτει ότι η δύναμη του ηγέτη παρέχεται από την ομάδα της οποίας είναι ηγέτης κι ότι οι άνθρωποι βασικά μπορούν να αυτοκατευθύνονται και να εκδηλώνουν δημιουργικές ικανότητες, φτάνει να υποκινούνται κατάλληλα (Θεωρία Y).

Κατά τον Halpin (1966) το στιλ ηγεσίας περιλαμβάνει δύο διαστάσεις της συμπεριφοράς του ηγέτη που επηρεάζει συχνά την αποτελεσματικότητά του. Αυτές είναι η πρωτοβουλία ή η σαφήνεια στη δομή και η μέριμνα ή η θεώρηση του ατόμου. Η συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη σχετίζεται με την άριστη απόδοσή του και στις δύο διαστάσεις. Οι μεταβολές που λαμβάνουν χώρα στη συμπεριφορά των μελών της ομάδας, καθώς επίσης και στα χαρακτηριστικά της ομάδας, όπως είναι η αρμονία, η ειλικρίνεια και η σαφήνεια στις διαδικασίες, συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τον τρόπο ηγεσίας (ηγετικό στιλ) του ηγέτη. Ο Halpin (1966) θεωρεί το στιλ ηγεσίας, ως τον ιδιαίτερο τρόπο στη διοίκηση των ατόμων και ομάδων με στόχο να εκπληρωθούν οι σκοποί της οργάνωσης και η υψηλή παραγωγικότητα και ακόμα να διατηρηθεί υψηλό το ηθικό των ατόμων. Σύμφωνα με τον Cartwright και Zander

(1960) το στιλ του ηγέτη είναι συνδυασμός της συμπεριφοράς που δίνει έμφαση στην πραγματοποίηση του καθήκοντος και της συμπεριφοράς που δίνει έμφαση στο άτομο.

Ο Rensis Likert (1961) μιλώντας για το στιλ ηγεσίας αναφέρεται στη μια διάσταση που έχει κέντρο τον υπάλληλο, για να περιγράψει την προσοχή που πρέπει να δίνεται στην ανθρώπινη πλευρά των μελών της ομάδας και στην άλλη που έχει κέντρο την εργασία για να δίνει έμφαση στην πραγματοποίηση των σκοπών της ομάδας.

Ο Halpin κ.ά (1966) πιστεύουν ότι η ηγετική συμπεριφορά δεν μπορεί να περιγραφεί ικανοποιητικά με δύο μόνο παράγοντες (σαφήνεια στη δομή και ενδιαφέρον για το άτομο). Για αυτό δέχονται τέσσερις παράγοντες που είναι οι εξής:

- Επιφυλακτικότητα (Aloofness) – τυπικότητα και αποστασιοποίηση.
- Έμφαση στην παραγωγή (Production emphasis) – πίεση για αποτέλεσμα.
- Ώθηση (Thrust) – σκληρή προσωπική δουλειά και οργάνωση του έργου.
- Μέριμνα (Consideration) – Φροντίδα για την άνεση και καλοπέραση των υφισταμένων.

Ο Stogdill (1963) συμφωνεί με τους Halpin και Croft ότι «δύο παράγοντες δεν είναι αρκετοί για να περιγράψουν ικανοποιητικά την πολυπλοκότητα της ηγετικής συμπεριφοράς». Ανέφερε δώδεκα διαστάσεις περιγραφής της ηγετικής συμπεριφοράς:

1. Εκπροσώπηση (Representation).
2. Αναζήτηση συμβιβαστικής λύσης (Demand Reconciliation).
3. Ανοχή στην αβεβαιότητα (Tolerance of Uncertainty).
4. Πειστικότητα (Persuasiveness).
5. Πρωτοβουλία ή σαφήνεια στη δομή (Initiation of Structure).
6. Ανοχή στην ελευθερία (Tolerance of Freedom).
7. Ανάληψη του ρόλου (Role Assumption).
8. Θεώρηση του ατόμου και μέριμνα (Consideration).
9. Έμφαση στην παραγωγή (Productive Emphasis)
10. Ακρίβεια στις προβλέψεις (Predictive Accuracy).
11. Ολοκλήρωση ή Ακεραιότητα (Integration).
12. Σχέσεις με τους ανώτερους (Superior Orientation).

Οι Katz και Kahn (1978) θεωρούν ότι το στιλ ηγεσίας περιλαμβάνει δύο διαστάσεις συμπεριφοράς. Η μία διάσταση προσανατολίζεται προς την παραγωγή και δίνει έμφαση στην απόδοση, στην παραγωγή και στην επίτευξη των στόχων. Η

άλλη προσανατολίζεται προς τον υπάλληλο και δίνει έμφαση στα κίνητρα, στο ηθικό και στην ικανοποίηση του υπαλλήλου. Το ηγετικό πρότυπο μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι μια ιδιαίτερη μορφή συμπεριφοράς, την οποία κατά κύριο λόγο χρησιμοποιεί ο ηγέτης και με την οποία μπορεί να παρακινήσει την ομάδα να εκτελέσει κάποιο έργο (Ζαβλανός, 1991). Ο D. Goleman κ.ά. (2002) διαπιστώνουν ότι το ευρύ ρεπερτόριο των στιλ έχει σημασία για την άσκηση της αποτελεσματικής ηγεσίας, είναι απαραίτητο να ανιχνεύεται και να λαμβάνεται υπόψη κατά τις προσλήψεις, τις προαγωγές και τις τοποθετήσεις των ατόμων σε ηγετικές θέσεις. Για να το θέσουμε πιο απλά, όταν θέλετε να προσλάβετε κάποιον σε ανώτερο πόστο, καλό είναι να διερευνήσετε κατά πόσο διαθέτει το ευέλικτο ρεπερτόριο των τεσσάρων και πλέον ηγετικών στιλ που χαρακτηρίζουν το διαπρεπή ηγέτη. Αν δεν τα καταφέρετε σ' αυτό, προσπαθήστε να καταλάβετε αν το άτομο που σκέφτεστε να προσλάβετε κατέχει τουλάχιστον το ή τα στιλ που θεωρούνται σημαντικά στην επιχείρησή σας.

Κατά μια άποψη του Duignan (1989), η διαμόρφωση ατμόσφαιρας στην οποία κυριαρχεί τάξη και πειθαρχία, η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος, η ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας και η εξασφάλιση δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που συνιστούν την ουσία της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Ο H. Cleveland (1986, σ. 26) καταγράφοντας τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη παρατήρησε ότι αυτά ταιριάζουν και στα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης.

Η βιβλιογραφία συστηματικά δείχνει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής γνωρίζει πώς να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές που θα βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους να μάθουν και να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στις μαθησιακές τους ανάγκες (NASSP, 1986, σ. 11). Οι Andrews και Soder (1987, σ. 6) ανακάλυψαν ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο». Αποτελεσματικοί διευθυντές είναι αυτοί που παρακολουθούν στενά την πρόοδο των μαθητών τους, το χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές για μάθηση καθώς επίσης και την καταλληλότητα των μαθησιακών απαιτήσεων για τους μαθητές (U.S. Department of Education, 1987, σ. 10). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές έχουν πρώτα - πρώτα υψηλές προσδοκίες για τους εαυτούς τους και ύστερα από τους άλλους (U.S. Department of Education, 1987, σ. 10).

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επεμβαίνουν στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπουν τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές (Hall και Hord, 1987, σ. 249). Ποιοτική διεύθυνση του σχολείου υπάρχει όταν διασαφηνίζονται οι προσδοκίες που διατυπώνονται από το προσωπικό (Kimbrough και Burkett, 1990). Ο πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι συνήθως εκείνος ο διευθυντής του σχολείου που μπορεί αποτελεσματικά να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές. Επίσης αφιερώνει πολύ από το χρόνο του στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής, η οποία πρέπει ασφαλώς να είναι σαφώς διατυπωμένη. Κατά τον ίδιο τρόπο ποιοτική διεύθυνση του σχολείου υπάρχει όταν διασαφηνίζονται οι προσδοκίες που διατυπώνονται από το προσωπικό (Kimbrough και Burkett, 1990). Ο διευθυντής και το προσωπικό μοιράζονται οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να τους κάνει πιο αποτελεσματικούς στην εκτέλεση της εργασίας τους. Οι πληροφορίες και οι οδηγίες δίνονται είτε γραπτά είτε προφορικά και είναι σαφείς και ακριβείς, έτσι ώστε όλοι να ξέρουν τι αναμένεται από αυτούς (Nance, 1991). Ο Fullan και ο Hargreaves (1996, σ. 13) ορίζουν τη σχολική ηγεσία ως την ικανότητα και τη δέσμευση να συνεισφέρεις πέραν της αίθουσάς σου. Γενικά οι διευθυντές χρειάζεται απαραίτητα να γνωρίζουν καλά τους εαυτούς τους, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Πρέπει βασικά να είναι ικανοί να καθοδηγούν τα σχολεία τους (Πασιαρδής, 1996).

Ο διευθυντής καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και γενικά προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου του (Πασιαρδής Π. 1998). Όταν η σχολική ηγεσία διακατέχεται από ευρύτητα πνεύματος, μπορούμε να έχουμε μια ποικιλία ωφελειών. Η σχολική ηγεσία καλλιεργεί την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και μειώνει την αντίσταση στην αλλαγή. Επιπρόσθετα, η σχολική ηγεσία με το ευρύ σχολικό πνεύμα βελτιώνει το έργο των εκπαιδευτικών, προσφέρει ευκαιρίες αλληλοβοήθειας και οδηγεί σε μια συλλογική υπευθυνότητα (Buckner & McDowelle, 2000, Katzenmeyer & Moller, 1996, McCay, Flora, Hamilton, & Riley, 2001). Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και η προσπάθεια των Θεοφιλίδη και Στιλιανίδη (2000, σ. 16-23) για την ταξινόμηση των βασικών συστατικών που αφορούν την αποτελεσματικότητα των διευθυντών ως ηγετών του σχολείου, τα οποία είναι το όραμα, οι ικανότητες μετασχηματισμού, η ενδυνάμωση

των εκπαιδευτικών, η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία και η επαγγελματική πληρότητα. Ένας ηγέτης πρέπει ακόμη να κατέχει ορισμένες βασικές ικανότητες (Σαΐτης 2000^α σ. 236-239) και να συμπεριφέρεται με δεδομένους τρόπους. Έτσι, ένας αποτελεσματικός ηγέτης: Προσαρμόζεται στην κάθε περίπτωση, παρέχει συναισθηματική υποστήριξη στα μέλη της ομάδας του και ανακάμπτει γρήγορα από δύσκολες περιστάσεις. Η ηγεσία μέσα στο σχολείο αλλά και σε κάθε κοινωνικό οργανισμό είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών (π.χ. επικοινωνία, παρακίνηση, συγκρούσεις κ.ά.), πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση του σχολείου (Σαΐτης Χρ. 2002, σ. 109).

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας. Για να συμβεί το ζητούμενο, πρέπει ο διευθυντής σχολείου να έχει τα γνωρίσματα και τις ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη (Σαΐτης Χρ. 2002).

Όσον αφορά τη σχολική ηγεσία, η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Πρόσωπο-κλειδί στην άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής Π. 2004, σ. 110). Η σχολική διεύθυνση θα είναι αποτελεσματική, όταν οι προσδοκίες από το διευθυντή-ηγέτη, τους υφισταμένους και έργο συγκλίνουν (Σαΐτης Χρ. 2005).

Ο διευθυντής-ηγέτης είναι ο τύπος του ηγέτη, ο οποίος δίνει ζωή στις καθημερινές επαναλαμβανόμενες λειτουργίες του σχολείου και επιτυγχάνει οι συνήθεις άνθρωποι να κάνουν εξαιρετικά πράγματα (Γεωργιάδου Β. και Καμπουρίδης Γ. 2005).

Πραγματοποιώντας, την βιβλιογραφική ανασκόπηση, συμπεραίνουμε ότι η ηγεσία είναι από τις βασικότερες και δυναμικότερες λειτουργίες της διοίκησης, η οποία κινητοποιεί και ενεργοποιεί δημιουργικά πανανθρώπινες αξίες των εργαζομένων. Ενθαρρύνει, εμπνέει, δίνει όραμα, καθοδηγεί δημιουργικά άτομα και ομάδες, στα πλαίσια του οργανισμού, με σκοπό να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Η ηγεσία, είναι ένας ιδιαίτερος συνδυασμός προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών, που ενθαρρύνουν και προσελκύουν τους άλλους να ακολουθήσουν. Ηγεσία είναι η ικανότητα να θέτεις στόχους και να επινοείς τρόπους για την επίτευξή τους. Η αντίληψη ότι ένα άτομο διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά, σημαίνει ότι εφαρμόζει με επιτυχία ένα σύνολο από πρακτικές, οι οποίες διδάσκονται

και καλλιεργούνται. Αν και από κάποιους θεωρείται ότι δεν διδάσκονται οι ηγετικές δεξιότητες και ικανότητες, είναι εφικτό, όμως, τα περισσότερα ηγετικά χαρακτηριστικά να καλλιεργηθούν μέσα από τη γνώση των επιστημονικών τεχνικών διοίκησης.

Ηγέτης είναι το άτομο που διοικεί με ανθρωπιστικό ηγετικό τρόπο συμπεριφοράς, λαμβάνει υπόψη του τα συναισθήματα και τις απόψεις των εργαζομένων του, δίνει σ' αυτά προτεραιότητα και τα θεωρεί πολύτιμα.

Αναπτύσσει νέα οράματα για τον οργανισμό και δίνει κίνητρα στους υπαλλήλους να εργαστούν για την επίτευξη αυτών των οραμάτων. Βοηθάει τους οργανισμούς και τα άτομα να κάνουν θετικές αλλαγές στον εργασιακό τους χώρο.

Αντίστοιχα, ως εκπαιδευτική ηγεσία, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ικανότητα έμπνευσης εμπιστοσύνης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού προσωπικού για την επίτευξη των οργανωτικών στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η ηγεσία, περιλαμβάνει την ύπαρξη του οράματος, του τι μπορεί να γίνει ένας οργανισμός. Η ηγεσία απαιτεί την απόσπαση της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας από ένα μεγάλο δίκτυο ατόμων και τη διατήρηση παροχής κινήτρων στα βασικά άτομα του δικτύου, συνήθως με τη μορφή πειθούς.

Ως εκπαιδευτικός ηγέτης, θα μπορούσε να οριστεί το στέλεχος της εκπαίδευσης που μπορεί να προσαρμόζεται σε κάθε περίπτωση, παρέχει σταθερή αποδοτικότητα, απαιτεί υψηλά επίπεδα αποδοτικότητας από το εκπαιδευτικό προσωπικό, παρέχει συναισθηματική υποστήριξη, δίνει συχνά ανατροφοδότηση, μοιράζεται τη λήψη αποφάσεων, έχει μεγάλο ενθουσιασμό και δημιουργικότητα, βοηθάει τον οργανισμό και το προσωπικό να κάνει θετικές αλλαγές, εμπνέει εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση, διδάσκει στα μέλη της ομάδας τον τρόπο ανάπτυξης της παραγωγικής σκέψης.

Στόχος της έρευνας

Ο στόχος της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση του στιλ σχολικής ηγεσίας και της αποτελεσματικότητάς του, των διευθυντών Ενιαίων Λυκείων, Γυμνασίων και ΤΕΕ στο Ν. Λάρισα.

Η αποτελεσματικότητα του στιλ ηγεσίας εξετάζεται με βάση:

- Την ικανότητα προσαρμογής του στιλ ηγεσίας, στο περιβάλλον, στα πλαίσια του οποίου ασκείται.

- Την ικανότητα προσαρμογής του στιλ ηγεσίας, στο έργο που έχει να υλοποιήσει ο διευθυντής-ηγέτης με τους ανθρώπους του.
- Την ικανότητα προσαρμογής του στιλ ηγεσίας, στα άτομα-συνεργάτες, μέσω των οποίων ο διευθυντής-ηγέτης έχει να υλοποιήσει το έργο του.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχει πολύ περιορισμένη ερευνητική μαρτυρία και έλλειψη ερευνητικής παράδοσης. Η διερεύνηση του θέματος αυτού στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης φαίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη.

Η έρευνα αυτή επιχειρεί μια συστηματική καταγραφή των αντιλήψεων των διευθυντών για ζητήματα που αφορούν το έργο τους, σε τοπική κλίμακα. Σκοπός της έρευνάς μας είναι να εκμαιεύσουμε το αντιπροσωπευτικό στιλ ηγεσίας, μέσα από το πολύπλευρο φάσμα δράσης των σχολικών ηγετών.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να καλύψει κατά το δυνατόν περισσότερες πτυχές του θέματος. Το στιλ ηγεσίας προσεγγίζεται ως ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας, ως η συνολική, ξεχωριστή μορφή συμπεριφοράς που χαρακτηρίζει έναν διευθυντή-ηγέτη, ως ο προσανατολισμός του ηγέτη, ως ο τύπος και το πρότυπο συμπεριφοράς του ηγέτη που τον κατηγοριοποιεί και τον κατατάσσει σε ανάλογη κατηγορία ηγέτη, σύμφωνα με τις διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για το στιλ της σχολικής ηγεσίας.

Αφετηριακή σκέψη της έρευνας, απετέλεσαν οι δύο κεντρικές διαπιστώσεις της παιδαγωγικής και διοικητικής θεωρίας και έρευνας, ότι: α) η σχολική ηγεσία είναι ο καθοριστικότερος συντελεστής της ποιότητας της εκπαιδευτικής πράξης, η πιο σπουδαία ιδιότητα κατά τη διεύθυνση και β) ο τρόπος (στιλ) σχολικής ηγεσίας ενός σχολικού ηγέτη συχνά καθορίζει το πόσο αποτελεσματικός είναι κατά τη λειτουργία της διεύθυνσης.

Η διερεύνηση του στιλ (τρόπου) ηγεσίας των Διευθυντών Ενιαίων Λυκείων, Γυμνασίων και ΤΕΕ του Ν. Λάρισας» και της αποτελεσματικότητάς του, πραγματοποιήθηκε επειδή θεωρούμε ότι η σχολική ηγεσία και το στιλ ηγεσίας ενός σχολικού ηγέτη είναι ρυθμιστικές συνιστώσες, της σχολικής διοίκησης, οι οποίες θεμελιώνονται θεωρητικά και ερευνητικά με τις παρακάτω διαπιστώσεις:

Τον κύριο συντονισμό των δυνάμεων που δρουν σε μια σχολική μονάδα τον επωμίζεται ο διευθυντής του σχολείου (Southworth, 1990).

Δε θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι η οργάνωση και η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του διευθυντή.

Πρόκειται για ένα είδος εργασίας που απαιτεί, εκτός των άλλων, αφοσίωση, όραμα, καθοδήγηση, ενέργεια και πνευματική διέγερση (Σαΐτης, Χ. 2002, σ. 106).

Η έρευνα του στίλ της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι αναγκαιότητα επειδή από το στίλ της σχολικής ηγεσίας διαφαίνεται ο βαθμός αφοσίωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού στις αξίες και στους σκοπούς του οργανισμού, με ταυτόχρονη ανίχνευση της πολιτικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, επικοινωνίας, κινήτρων, αναγνώρισης και μέτρησης αποτελεσματικότητας. Το στίλ ηγεσίας είναι σημαντικό επειδή τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να διαδραματίσουν ένα περισσότερο σύνθετο και πολύπλοκο ρόλο, καλλιεργώντας και ανανεώνοντας τις πνευματικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες, αξιοποιώντας τα πορίσματα του ευρύτερου χώρου της παιδαγωγικής επιστήμης αλλά και της επιστήμης της διοίκησης.

Είναι πλέον αναγκαιότητα που πηγάζει από τη διεθνή εμπειρία, μιας και το καθήκον της ποιοτικής σχολικής ηγεσίας, είναι να αντιμετωπίζει το σχολικό οργανισμό με την περιπλοκότητα που αρμόζει σε ένα βιομηχανικό και εμπορικό οργανισμό.

Η ποιοτική σχολική ηγεσία θα χρειαστεί στελέχη που θα διαθέτουν χαρακτηριστικά καλού εκπαιδευτικού και καλού manager, με ιδιαίτερη έμφαση στη συνέπεια, την υπευθυνότητα και τη διαλλακτικότητα. Θα αξιώσει στελέχη με όραμα και καινοτόμες δράσεις, οπλισμένα με υπομονή και θέληση που θα χειρίζονται το ανθρώπινο δυναμικό με σεβασμό και αναγνώριση του κύρους και της προσφοράς του.

Η ποιοτική σχολική ηγεσία θα στραφεί στην προσαρμογή και τον εναρμονισμό της σχολικής μονάδας στα τεκταινόμενα του κοινωνικού γίνεσθαι και στις απαιτήσεις της κοινωνικής αναγκαιότητας.

Σταχυολογώντας τη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι ο σχολικός οργανισμός, στα πλαίσια της κοινωνικής αναγκαιότητας, πρέπει να δημιουργήσει τις δομές ενός δυναμικού οργανισμού με απαραίτητα συστατικά στοιχεία το στίλ ηγεσίας του καινοτόμου διευθυντή-ηγέτη και εκπαιδευτικό προσωπικό με αυξημένες παιδαγωγικές ικανότητες και διευρυμένο γνωστικό υπόβαθρο. Αυτοί οι δύο σημαντικότεροι διαμορφωτές του εκπαιδευτικού γίνεσθαι θα επιτύχουν μόνο αν η στοχοθεσία τους συμπεριλάβει ως εγγενές στοιχείο, την αναζήτηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας μέσα από μια συστηματική και γόνιμη διαδικασία αξιολόγησης – ανατροφοδότησης.

Όλο και αυξάνουν οι ερευνητές που συμφωνούν με την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν διαφέρουν σημαντικά από τις επιχειρήσεις, εκτός από τον συγκεκριμένο προορισμό τους. Αντιμετωπίζουν παρεμφερείς προκλήσεις τόσο στην επίτευξη των στόχων όσο και στον τρόπο διοίκησης. Αρκετοί επιστήμονες αναφέρουν ότι το σημαντικό πρόβλημα το οποίο κυριαρχεί στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι η χαμηλή απόδοσή τους. Η αιτία της χαμηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών οργανισμών, όπως αναφέρεται, είναι ότι ο διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού δεν λειτουργεί με κριτήρια απόδοσης, οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνται, δεν υπάρχει ποιοτικά αναβαθμισμένο προσωπικό, οι στόχοι και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι αφανή και μη μετρήσιμα.

Εστιάζοντας στο διευθυντή, διαφαίνεται από κάθε κατεύθυνση ότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι το τυπικό μοντέλο του διευθυντή-γραφειοκράτη ή του διευθυντή απλού διοικητικού στελέχους δεν έχει θέση στο σημερινό σύγχρονο σχολείο.

Στις περιπτώσεις που ο διευθυντής ενός σύγχρονου σχολείου λειτουργεί ως διευθυντής-απλό διοικητικό στέλεχος, στη σύγχρονη βιβλιογραφία και αρθρογραφία, επικρίνεται έντονα και λαμβάνει τις διαστάσεις του παραδείγματος προς αποφυγή.

Η συλλογιστική για την εισαγωγή των λειτουργιών και δραστηριοτήτων του διευθυντή-ηγέτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση επίτευξης των στόχων του σύγχρονου σχολείου. Η αλλαγή του διευθυντή - γραφειοκράτη σε διευθυντή – ηγέτη, πρέπει να είναι ο προσωπικός στόχος του κάθε διευθυντή, αλλά και των αρχών οι οποίες χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να διαμορφωθεί η νέα γενιά διευθυντών-ηγετών.

Ο διευθυντής-ηγέτης μπορεί να μεταμορφώσει τις καθημερινές, επαναλαμβανόμενες λειτουργίες του σχολείου και να επιτύχει, οι συνήθεις άνθρωποι να κάνουν εξαιρετικά πράγματα.

Στην εκπαιδευτική διοίκηση, το σπιλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι θεμελιώδης. Η σημασία δε του ρόλου έγκειται στη θέση, την οποία κατέχει ο διευθυντής, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκεί. Θεωρητικά η βαθμίδα του διευθυντή βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η ευθύνη αυτή σχετίζεται άμεσα με τον επικοινωνιακό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής σχολείου μεταξύ

των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Οι εξελίξεις που σημειώθηκαν στην εκπαιδευτική έρευνα, ενισχύουν την σημασία που έχει το στίλ ηγεσίας, στη διεύθυνση του σχολείου για την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων. Καθώς αποδεικνύεται η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ενισχύεται η αντίληψη της σοβαρότητας του στίλ ηγεσίας, του διευθυντή σχολείου στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Στην νέα μάλιστα αξιολογική προοπτική των σχολείων ο ρόλος του διευθυντή σχολείου αναβαθμίζεται σε ηγετικό συντελεστή της σχολικής αλλαγής.

Το αίτημα της εκπαιδευτικής αλλαγής και του εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης, το οποίο πραγματώνεται με αλληπάλληλες καινοτομικές θεσμικές ρυθμίσεις διανοίγει μια νέα προβληματική στην εκπαίδευση.

Η σημασία του στίλ ηγεσίας, του σχολικού ηγέτη, προβάλλεται σήμερα ως σημαντικός συντελεστής στη διαδικασία εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών και κατ' επέκταση στη βελτίωση της εκπαίδευσης για την ευόδωση των στόχων του σχολείου και τεκμηριώνεται τόσο στα πλαίσια της διδακτικής έρευνας όσο και στο πεδίο της διοικητικής επιστήμης.

Οι εμπειρικές έρευνες του στίλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολείων θα καταστήσουν δυνατή τη σκιαγράφηση της αποτελεσματικής διοικητικής πρακτικής και των γονιμότερων τρόπων συνεισφοράς του διευθυντή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συστηματική καταγραφή των αντιλήψεων και στάσεων των διευθυντών για το έργο τους θα επισημάνει τις επιμέρους πτυχές για περαιτέρω διερεύνηση και θα μας παράσχει ενδείξεις για το υφιστάμενο στίλ ηγεσίας και τις δυνατότητες βελτίωσης και προσαρμογής του στη νέα ποιοτική, δυναμική, σχολική πραγματικότητα. Η μελέτη του κεντρικού αυτού θέματος - του στίλ ηγεσίας, στο νεόδμητο επιστημονικό πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης, πολλά μπορεί να προσφέρει, μιας και είναι αποδεδειγμένη η σημαντική συμβολή της διεύθυνσης σχολείου στο σχολικό γίγνεσθαι.

Υποθέσεις

Υποθέτουμε ότι:

- Η θέση του διευθυντή, στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί εκ προδιαγραφής έναν ισχυρό μάλλον «κρίκο» στην ιεραρχική

διάταξη των επιπέδων διοίκησης, ανάμεσα στον προϊστάμενο διεύθυνσης και στο σύλλογο διδασκόντων.

- Οι διευθυντές των Ενιαίων Λυκείων, των Γυμνασίων και των ΤΕΕ φαίνεται να είναι «αδύναμοι» σε έναν απρόσωπο συγκεντρωτικό μηχανισμό διοίκησης, χωρίς να έχουν την υποστήριξη που χρειάζονται, για να ανταποκριθούν στο έργο τους.
- Από την πλευρά τους οι ίδιοι, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, επιθυμούν ενίσχυση του ρόλου τους, τόσο από πλευράς κύρους όσο και διοικητικής υποστήριξης.
- Η συντριπτική πλειοψηφία τους ζητούν επίμονα την ανάπτυξη πλούσιας σχολικής ζωής και επιμένουν στη συμμετοχή των καθηγητών σε δραστηριότητες πέραν των στενά διοικητικών.
- Παρά την «εμπειρική» και «αυτοσχέδια» διοίκηση που ασκούν, επειδή δεν υπάρχει κουλτούρα ανάπτυξης της ηγεσίας και συστηματική προσέγγιση της καλλιέργειάς της μέσα από ολοκληρωμένα αναπτυξιακά προγράμματα, καθοδήγησης και συμβουλευτικής για την διαμόρφωση, τροποποίηση και αναδιαμόρφωση ανάλογα με το περιβάλλον, του ιδανικού προτύπου ηγεσίας που κυρίως θα στηρίζεται στην επιστημονική έρευνα και ανάλυση, την εμπειρία και τις υποδειγματικές πρακτικές που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, είναι αρκετά αποδοτικοί στο έργο τους.
- Με τα λιγοστά επιστημονικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους, πραγματοποιούν αρκετά φιλότιμες προσπάθειες για την υλοποίηση ενός ρεαλιστικού μικρο-οράματος που σχετίζεται κυρίως με πράξεις για το καλό του σχολείου τους.
- Οι διευθυντές-ηγέτες που ερευνώνται διοικούν με δημοκρατικό-συμμετοχικό τρόπο.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητική διαδικασία

Στην έρευνά μας, χρησιμοποιήσαμε τη συνέντευξη, η οποία αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες.

Σύμφωνα με τον F. Kerlinger (1970), η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρακολούθηση μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων ή για την αξιολόγηση άλλων μεθόδων ή για βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των ερωτώμενων και για τους λόγους που απάντησαν με το συγκεκριμένο τρόπο.

Η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα να μετρηθεί τι γνωρίζει το άτομο (γνώση ή πληροφορία), τι αρέσει ή δεν αρέσει σε ένα άτομο (αξίες και προτιμήσεις) και τι σκέφτεται ένα άτομο (στάσεις και πεποιθήσεις) (Tuckman, 1972).

Ο Kitwood (1977), θεωρεί τη συνέντευξη ως ένα δυνητικό μέσο μετάδοσης πληροφοριών. Εξηγεί ότι: Αν ο συνεντευκτής κάνει καλά τη δουλειά του (δημιουργεί καλή σχέση, κάνει ερωτήσεις με αποδοτικό τρόπο κ.τ.λ.) και αν ο ερωτώμενος είναι ειλικρινής και έχει παρακινηθεί κατάλληλα, μπορούν να αποκτηθούν ακριβή στοιχεία. Βέβαια, είναι πιθανό να υπεισέλθουν όλα τα είδη των επιρροών, αλλά με την εξάσκηση αυτές μπορούν να περιοριστούν αισθητά.

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η προσαρμοστικότητα. Ένας καλός συνεντευκτής μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα, που δεν θα μπορούσε να κάνει με τα ερωτηματολόγια. Ο τρόπος με τον οποίο μια αντίδραση εμφανίζεται (ο τόνος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου, ο δισταγμός κ.λ.π.) παρέχει πληροφορίες τις οποίες μια γραπτή απάντηση θα απέκρυπτε.

Οι Wiseman και Aron (1972) παρομοιάζουν το να παίρνεις συνέντευξη με το ψάρεμα και ακολουθώντας αυτή την αναλογία, ο Cohen (1976, σ. 82) προσθέτει ότι «όπως το ψάρεμα, το να παίρνεις συνέντευξη είναι μια δραστηριότητα που απαιτεί προσεκτική προετοιμασία, μεγάλη υπομονή και σημαντική πρακτική, ώστε η τελική αμοιβή ν' αξίζει τον κόπο».

Για να διερευνηθούν οι βασικοί άξονες και τα ερωτήματα προηγήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας και πριν από την τελική τους διατύπωση, δοκιμάστηκαν σε μικρό δείγμα δύο (2) εκπαιδευτικών. Πραγματοποιήθηκε μια ανιχνευτική έρευνα (pilot study) για την διαπίστωση της καταλληλότητας του ερωτηματολογίου προκειμένου να αποφευχθούν οποιεσδήποτε απρόβλεπτες δυσκολίες κατά την πορεία της έρευνας πριν από τη διαμόρφωση του τελικού ερωτηματολογίου.

Με τις προκαταρκτικές συνεντεύξεις προσπαθήσαμε να ανακαλύψουμε ποιοι τομείς ή θέματα είναι σημαντικά, ώστε όταν οι ερωτώμενοι ενδιαφέρονται άμεσα για το θέμα, να ενθαρρυνθούν να μιλήσουν για ότι έχει κεντρική σημασία γι' αυτούς.

Ως εργαλείο προέρευνας και ως βασικό ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της δομημένης συνέντευξης.

Η δομημένη συνέντευξη είναι αυτή στην οποία το περιεχόμενο και η διαδικασία είναι οργανωμένη εκ των προτέρων. Αυτό σημαίνει ότι η αλληλουχία και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι καθορισμένη βάσει σχεδιαγράμματος και αφήνεται λίγη ελευθερία στο συνεντευκτή να κάνει τροποποιήσεις. Κάποια ελευθερία κινήσεων, όπου του παρέχεται, είναι επίσης καθορισμένη από την αρχή.

Η δομημένη συνέντευξη βασίζεται σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων το οποίο τίθεται με τον ίδιο ενιαίο τρόπο σε όλους τους ερωτώμενους και οι ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες τόσο ως προς το περιεχόμενό τους, όσο και ως προς τη σειρά με την οποία ακολουθεί η μία την άλλη (Dunn, 2000)

Στην διάρκεια της προέρευνας δεν επιμέναμε ούτε στην αυστηρή λεκτική διατύπωση των ερωτήσεων, ούτε σε κάποια συγκεκριμένη σειρά εκφοράς. Από την προέρευνα που διενεργήσαμε τροποποιήσαμε το ερωτηματολόγιο διότι διαπιστώθηκαν κάποιες ελλείψεις στο πεδίο έρευνας. Οι ερωτήσεις πριν την τελική τους διατύπωση δοκιμάστηκαν και επαναδιατυπώθηκαν.

Η έρευνά μας διεξήχθη με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης βάσει δομημένων συνεντεύξεων. Παρενθεντικά, αναφέρουμε ότι όσον αφορά τις περισσότερες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα ήταν ποσοτικές, με δομημένα ερωτηματολόγια, τα οποία επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, επειδή αφορούσαν κυρίως, δείγμα στάσεων μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο θέμα, μετά από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε δεν εξετάστηκε ούτε ποσοτικά, ούτε ποιοτικά.

Η επιλογή της δομημένης συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τη διερεύνηση των βασικών αξόνων των ερωτημάτων, επειδή θα έδινε καλύτερα αποτελέσματα για το συγκεκριμένο θέμα, για τους εξής επιμέρους λόγους:

Η δομημένη συνέντευξη ενδιαφέρεται για την υποκειμενικότητα των ατόμων που ερευνά, με την έννοια ότι φιλοδοξεί να φέρει στην επιφάνεια το νόημα που το υποκείμενο της έρευνας αποδίδει σε διάφορα θέματα ή καταστάσεις. Δεδομένου του ότι, η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται για τη μελέτη των αναπαραστάσεων μιας συγκεκριμένης ομάδας, των εκπαιδευτικών, κρίθηκε ότι η ανάλυση της υποκειμενικότητάς τους είναι ο καταλληλότερος τρόπος για τη συλλογή πλούσιων ποιοτικών δεδομένων.

Η δομημένη συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να έχει πρόσβαση στα λεγόμενα «ευαίσθητα» ποιοτικά δεδομένα, που συχνά υπερβαίνουν ή και αποκλίνουν από τις άμεσες λεκτικές εκφράσεις, αποκαλύπτοντας ασυνείδητες σκέψεις και συμπεριφορές και διαφωτίζοντας πολυειδείς και πολύπλοκες συσχετίσεις που δεν μπορούν να διερευνηθούν με άλλες περισσότερο άκαμπτες και ποσοτικές μεθόδους όπως είναι τα ερωτηματολόγια.

Δίνει την ευκαιρία στην πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία με το υποκείμενο της έρευνας, γεγονός που δίνει στον ερευνητή μια περισσότερο άμεση, βιωματική εμπειρία επικοινωνίας και αλληλόδρασης με το υποκείμενο της έρευνας και μια σαφώς εγκυρότερη εποπτεία των εκφραζόμενων απόψεων.

Βοηθά στη συλλογή στοιχείων πάνω στα προκαθορισμένα από το στόχο και τις υποθέσεις εργασίας ερωτήματα, λειτουργεί ταυτόχρονα σε ένα εύκαμπτο πλαίσιο, το οποίο διευκολύνει τη συνομιλία και την αυθόρμητη έκφραση απόψεων των συνεντευξιαζόμενων. Στην προκειμένη περίπτωση, υπήρχε ένας οδηγός συνέντευξης με τη μορφή ερωτημάτων, ο οποίος τηρήθηκε με ελαστικότητα. Υπήρχε ο προσανατολισμός προς τα συγκεκριμένα, καίρια για την έρευνα ερωτήματα, αλλά δεν γίνονταν βάσει της προδιαγεγραμμένης διαδρομής. Η κατάλληλη για την κάθε συνέντευξη πορεία υπαγορεύτηκε από το εκάστοτε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο συν-καθορίστηκε από τον ερευνητή και τον ερευνώμενο.

Στον ερωτώμενο επιτρεπόταν μια αρκετά μεγάλου βαθμού απόκλιση από αυτό το πλαίσιο. Διατυπώνονταν συγκεκριμένες ερωτήσεις, αλλά οι ερωτώμενοι ήταν ελεύθεροι να μιλήσουν σχετικά με το θέμα και να δώσουν τις δικές τους απόψεις όταν αυτοί ήθελαν.

Επειδή ήταν συνέντευξη πληροφόρησης – γνώμης ήταν αρκετά δομημένη. Ελέγχονταν περισσότερο η συνέντευξη γιατί ψάχναμε συγκεκριμένες πληροφορίες πάνω σε συγκεκριμένο θέμα. Βοηθούσαμε τους διευθυντές να απαντήσουν όσο καλύτερα μπορούσαν.

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκατέσσερις (44) διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Ν. Λάρισας. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος δεν αναζητήθηκε μέσω κάποιου αρχικού σχεδιασμού, αλλά μέσω της τυχαίας επιλογής του. Επιλέχθηκαν με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτούς και την επιθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν μετά από επισκέψεις στα σχολεία που διδάσκουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί. Δεν προηγήθηκε τηλεφωνική επαφή με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να κανονιστεί ο

χρόνος και ο τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Επειδή υπήρχε απροθυμία πολλών διευθυντών να μιλήσουν σε δημοσιογραφικό κασετόφωνο γινόταν στενογράφιση των συνεντεύξεων. Η επικοινωνία με τους επιλεγέντες εκπαιδευτικούς άρχιζε με την σύντομη ενημέρωσή τους σχετικά με το περιεχόμενο και τον φορέα πραγματοποίησης της έρευνας. Επίσης τονίστηκε η τηρούμενη ανωνυμία καθώς και ο επιθυμητά ανεπίσημος χαρακτήρας της συνομιλίας. Κατόπιν, ακολουθούσε η συνέντευξη, ο χρόνος διεξαγωγής της οποίας κυμάνθηκε από 40 έως 60 λεπτά, ανάλογα με το ρυθμό ροής της κάθε συνέντευξης. Ακολούθησε αποστενογράφιση του υλικού και εις βάθος ποιοτική ανάλυση των συλλεγόντων στοιχείων.

Το ερωτηματολόγιο ήταν το εργαλείο με το οποίο πετύχαμε να δημιουργήσουμε το κίνητρο στον ερωτώμενο να μιλήσει και να μαζέψουμε τις κατάλληλες πληροφορίες για την έρευνα. Συμπεριλάμβανε ανοικτές κυρίως ερωτήσεις αλλά και ορισμένες κλειστές. Στις κλειστές ερωτήσεις η επιλογή και η ελεύθερη έκφραση των ερωτώμενων είναι περιορισμένες στο ελάχιστο. Στις ανοικτές ερωτήσεις αφήνεις ελεύθερο τον ερωτώμενο να οργανώνει όπως νομίζει τις απαντήσεις του και ως προς τον τρόπο που θ' απαντήσει.

Οι κλειστές ερωτήσεις δεν απαιτούν μεγάλη προσπάθεια, απαντά κανείς γρήγορα και μοιάζουν λιγότερο προσωπικές.

Οι κλειστές ερωτήσεις δεν απαιτούν μεγάλη προσπάθεια, απαντά κανείς γρήγορα και μοιάζουν λιγότερο προσωπικές. Οι κλειστές ερωτήσεις μένουν λιγότερες φορές αναπάντητες, αλλά αυτό το πλεονέκτημα αντισταθμίζεται από την αβεβαιότητα για ειλικρίνεια στις απαντήσεις. Η αμηχανία του ερωτώμενου κρύβεται πιο εύκολα σε μια κλειστή ερώτηση παρά σε μια ανοιχτή.

Ενώ η κλειστή ερώτηση έχει τον κίνδυνο να υποβάλλει μια λανθασμένη απάντηση στον ερωτώμενο, η ανοιχτή ερώτηση προκαλεί λάθη ερμηνείας από τον συνεντευκτή, δυσκολίες καταγραφής της απάντησης και κυρίως δυσκολίες ταξινόμησης. Η κλειστή ερώτηση επιτρέπει την απλή πρόσθεση κι επομένως, την εύκολη ταξινόμηση των θετικών και των αρνητικών απαντήσεων.

Η ανοιχτή ερώτηση απαιτεί ταξινόμηση ποικίλων και σύνθετων απαντήσεων και μια λεπτή ανάλυση περιεχομένου.

Η συνέντευξη με ανοιχτές ερωτήσεις είναι πολύ πιο κουραστική και πολύπλοκη απ' ό τι το ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις γιατί απαιτεί εξειδίκευση των συνεντευκτών και δυσκολίες καταμέτρησης των απαντήσεων.

Κατά τον Kerlinger (1970), οι ανοικτές ερωτήσεις είναι ευέλικτες, έτσι ώστε επιτρέπουν στον συνεντευκτή να πάει σε μεγαλύτερο βάθος ή να διευκρινίσει οποιοσδήποτε παρανοήσεις. Ελέγχονται τα όρια της γνώσης του ερωτώμενου, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής. Οι μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαιτήσεις, μπορεί να υποδείξουν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί έως τώρα.

Το μεγάλο πλεονέκτημα των κλειστών ερωτήσεων είναι ότι επιτρέπουν το φιλτράρισμα των ερωτώμενων με βάση ορισμένες απαιτήσεις και χρησιμεύουν σαν μια εύκολη εισαγωγή για να αισθανθεί άνετα ο ερωτώμενος.

Σύμφωνα με τον Lazarsfeld, ταιριάζουν ιδίως στις καταστάσεις εκείνες όπου τα πλαίσια αναφοράς και ο αριθμός των πιθανών απαντήσεων είναι περιορισμένος.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα της συνέντευξης

Οι μελετητές της συνέντευξης ως ερευνητικής τεχνικής αναφέρουν ότι τα συμπεράσματα σχετικά με την εγκυρότητα βγαίνουν πολύ συχνά με βάση την επιφανειακή εγκυρότητα, δηλαδή το κατά πόσον οι ερωτήσεις που τίθενται φαίνεται ότι μετρούν αυτό που προτίθενται να μετρήσουν. Η αιτία της έλλειψης εγκυρότητας ισχυρίζονται ότι είναι μία τάση, την οποία ορίζουν ως συστηματική ή μόνιμη τάση να γίνονται λάθη προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή να υπερτονίζεται ή να υποβαθμίζεται η αληθινή αξία κάποιου χαρακτηριστικού.

Ο τρόπος για την επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας ήταν να ελαχιστοποιηθεί η μεροληψία, όσο το δυνατόν περισσότερο. Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίσαμε τον ερωτώμενο μέσα από τη δική του οπτική γωνία. Μεταφέραμε τις απόψεις τους, χωρίς προσωπικές παρεμβάσεις. Φροντίσαμε για την προσωπική διατύπωση των ερωτήσεων, έτσι ώστε το νόημα να είναι απολύτως σαφές.

Προκαλέσαμε ένα είδος συζήτησης στο οποίο οι «ερωτώμενοι» αισθάνονταν άνετα και η συνέντευξη αντιμετωπίστηκε ως φιλική συναλλαγή. Δώσαμε ιδιαίτερη σημασία στο ξεχωριστό ανθρώπινο στοιχείο της συνέντευξης, το οποίο θεωρούμε απαραίτητο για την εγκυρότητά της, αν και σύμφωνα με τον Kitwood (1977), η αξιοπιστία και η εγκυρότητα γίνονται «περιττές έννοιες», γιατί «κάθε διαπροσωπική κατάσταση θεωρείται αξιόπιστη, ανεξάρτητα αν συμφωνεί ή όχι με τις προσδοκίες, ανεξάρτητα αν συνεπάγεται ή όχι υψηλό βαθμό επικοινωνίας και ανεξάρτητα αν οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται κεφάτοι ή θλιμμένοι».

Χρησιμοποιώντας το εργαλείο της συνέντευξης προσπαθήσαμε με τη συμπεριφορά μας να μην κατευθύνουμε τον ερωτώμενο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Έχοντας επίγνωση του προβλήματος, με το σταθερό αυτοέλεγχο προσπαθήσαμε να βοηθήσουμε προς την κατεύθυνση της μείωσης της προκατάληψης. Ήμασταν ιδιαίτερα προσεκτικοί σε σχέση με τον τρόπο που θέταμε τις ερωτήσεις, τους τονισμούς, τις εμφάσεις και τον τόνο της φωνής. Η αντικειμενικότητα ήταν το ζητούμενο.

Η συνέντευξη, παρόλες τις δυσκολίες, παραμένει μια από τις πολύτιμες μεθόδους των κοινωνικών επιστημών, επειδή αξιοποιεί μια βασική ανάγκη του ανθρώπου, την επικοινωνία.

Με τους διευθυντές που συμφωνούσαμε να δώσουν συνέντευξη, προσαρμοζόμασταν στα σχέδιά τους.

Οι συνεντεύξεις δεν μαγνητοφωνήθηκαν λόγω άρνησης των περισσότερων να χρησιμοποιηθεί το δημοσιογραφικό κασετόφωνο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Λόγω του ότι γνωρίζαμε στενογραφία, κρατούσαμε στενογραφικές σημειώσεις για κάθε απάντηση. Μετά ακολουθούσε αποστενογράφιση των απαντήσεων.

Το δείγμα της συνέντευξης

Το δείγμα της συνέντευξης αποτέλεσαν 44 διευθυντές Ενιαίων Λυκείων, Γυμνασίων και ΤΕΕ του Νομού Λάρισας, έναντι 100 συνολικά διευθυντών. Από αυτούς οι 22 είναι διευθυντές Γυμνασίου, έναντι 55 συνολικά Γυμνασίων, 13 διευθυντές Ενιαίων Λυκείων έναντι 29 και 9 διευθυντές ΤΕΕ έναντι 16 συνολικά ΤΕΕ στο Νομό Λάρισας. Το ποσοστό είναι υψηλό και μπορεί να λεχθεί ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου των διευθυντών του Νομού Λάρισας. Το ποσοστό που απάντησε δεν ήταν το αναμενόμενο. Σε άλλους 10 διευθυντές, κυρίως Ενιαίων Λυκείων, που ζητήθηκε η λήψη συνέντευξης αρνήθηκαν λόγω αυξημένων υποχρεώσεων, όπως δηλώθηκε.

Η επιλογή των διευθυντών έγινε με τυχαίο τρόπο και το γεγονός αυτό εξυπηρετεί τόσο τη φιλοσοφία της έρευνας γενικά, όσο και το σκοπό, αλλά και τους επιμέρους στόχους της έρευνας.

Πίνακας 1

Ποσοστιαία κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το είδος σχολείου:

Είδος Σχολείου	N	%
Διευθυντές Ενιαίων Λυκείων	13	44,8
Σύνολο Ενιαίων Λυκείων	29	55,2

Είδος Σχολείου	N	%
Διευθυντές Γυμνασίων	22	40
Σύνολο Γυμνασίων	55	60

Είδος Σχολείου	N	%
Διευθυντές ΤΕΕ - ΕΠΑΛ	9	56,2
Σύνολο ΤΕΕ - ΕΠΑΛ	16	43,8

Ποσοστιαία κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το φύλο τους:

Φύλο	N	%
Άνδρες	35	79,55
Γυναίκες	9	20,45
Σύνολο	44	100,00

Ποσοστιαία κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με την ηλικία τους:

Ηλικία	N	%
40 - 49	2	4,55
50 - 59	20	45,45
60 - 69	22	50
Σύνολο	44	100

Ποσοστιαία κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσία τους:

Χρόνια υπηρεσίας	N	%
20 – 25 έτη	2	4,55
25 – 30 έτη	20	45,45
30 – 35 έτη	22	50

Σύνολο	44	100
--------	----	-----

Ποσοστιαία κατανομή των υποκειμένων ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης στη Διοίκηση:

Επίπεδο εκπαίδευσης στη Διοίκηση	N	%
Σπουδές σε ΑΕΙ – ΤΕΙ	1	2,3
Μεταπτυχιακό	1	2,3
Επιμόρφωση	3	6,8
Σύνολο Δευθυντών χωρίς επιμόρφωση στη Διοίκηση	39	88,6
Σύνολο	44	100,0

Παρουσίαση δεδομένων

Για τη διερεύνηση του στιλ ηγεσίας των διευθυντών και της αποτελεσματικότητάς του διαμορφώσαμε επτά άξονες ερωτήσεων οι οποίοι κατά την βιβλιογραφική αναζήτηση αποτελούν τους βασικότερους συντελεστές ανάδειξης του στιλ ηγεσίας ενός σχολικού ηγέτη.

Το ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζει τη σχετική ομαδοποίηση των επτά (7) αξόνων και την αρίθμηση των τεσσάρων (4) ερωτήσεων του κάθε άξονα:

1. Σχολική ηγεσία και λήψη αποφάσεων (ερωτήσεις 1α έως 1δ)
2. Σχολική ηγεσία και επικοινωνία στη σχολική μονάδα (ερωτήσεις 2α έως 2δ).
3. Σχολική ηγεσία και ομαδική δραστηριότητα (ερωτήσεις 3α έως 3δ).
4. Σχολική ηγεσία και σχολική κουλτούρα – σχολικό κλίμα (ερωτήσεις 4α έως 4δ).
5. Σχολική ηγεσία και παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού (ερωτήσεις 4α έως 5δ).
6. Σχολική ηγεσία και σχολική βελτίωση (ερωτήσεις 6α έως 6δ).
7. Σχολική ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο (ερωτήσεις 7α έως 7δ).

Επιλέξαμε να εξετάσουμε τους συγκεκριμένους άξονες - συντελεστές ανάδειξης του στιλ ηγεσίας ενός σχολικού ηγέτη, επειδή τους θεωρούμε

κρισιμότητας παράγοντες για να χαρακτηρίσουν καθοριστικά το στιλ ηγεσίας ενός σχολικού ηγέτη.

Ο πρώτος άξονας αφορά τη σχολική ηγεσία και τη λήψη αποφάσεων. Η εξέταση του τρόπου λήψης των αποφάσεων είναι βασική παράμετρος για την εξαγωγή ασφαλούς συμπεράσματος για το στιλ της σχολικής ηγεσίας.

Αν και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, όπως είναι το ελληνικό, οι περισσότερες αποφάσεις για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών οργανισμών λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση και η πρωτοβουλία των κατώτερων ιεραρχικών κλιμακίων της εκπαίδευσης περιορίζεται στην εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, η λήψη αποφάσεων είναι μια βασική δραστηριότητα για όλα τα στελέχη και όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού, επειδή συνδέεται με την επίλυση διαφόρων προβλημάτων που σχετίζονται με την επίτευξη του σκοπού του.

Στην πρώτη ερώτηση 1α: Υπάρχουν αποφάσεις που θα έπρεπε να τεθούν υπόψη του συλλόγου αλλά αποφασίζετε ατομικά ή το αντίστροφο;

Όλοι οι ερωτηθέντες διευθυντές συμφώνησαν ότι όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται στα πλαίσια της νομοθεσίας. Η συλλογικότητα είναι προεξάρχουσα ακόμη και σε αποφάσεις που προβλέπεται να λαμβάνονται ατομικά. Οι προβλεπόμενες ατομικές αποφάσεις πολλές φορές τίθενται υπόψη του συλλόγου για να υπάρξει ευρύτερη αποδοχή. Ελάχιστες φορές λαμβάνονται ατομικές αποφάσεις ενώ θα έπρεπε να ληφθούν συλλογικά και αυτό συμβαίνει σε έκτακτες περιπτώσεις που υπάρχει αδυναμία σύγκλισης του συλλόγου για λόγους ανάγκης, πίεσης χρόνου ή έντονης διαφωνίας. Εκ των υστέρων όμως, ενημερώνεται ο σύλλογος.

Αποφάσεις που θα έπρεπε να τεθούν υπόψη του συλλόγου λαμβάνονται πάντα συλλογικά.

Αντιπροσωπευτικά, αναφέρονται ορισμένες απαντήσεις διευθυντών: «Συλλογικές αποφάσεις λαμβάνονται ατομικά σπάνια, όταν υπάρχει πίεση χρόνου, για κέρδος χρόνου, λόγω αμεσότητας ή έντονης διαφωνίας μεταξύ μελών του συλλόγου», «σε καμιά περίπτωση δεν λαμβάνονται ατομικές αποφάσεις, ενώ θα έπρεπε να τεθούν υπόψη των μελών του συλλόγου, αυτό συμβαίνει για λόγους ευελιξίας του συλλόγου, αλλά ακολουθεί εκ των υστέρων ενημέρωση του συλλόγου».

Στην δεύτερη ερώτηση 1β: Οι αποφάσεις που λαμβάνονται εμπεριέχουν προσωπικό ρίσκο ή τηρείται το γράμμα του νόμου σε κάθε περίπτωση;

Οι διευθυντές ομόφωνα, απάντησαν ότι το γράμμα του νόμου και το ρίσκο συνδυάζονται στις αποφάσεις τους. Οι αποφάσεις τους κινούνται στο πνεύμα του νόμου αλλά αναπόφευκτα εμπεριέχουν προσωπικό ρίσκο διότι υπεισέρχεται ο ανθρώπινος παράγοντας και οι ιδιαίτερες συνθήκες ενός συμβάντος.

Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους: «Τηρείται το γράμμα του νόμου, στις αποφάσεις, αλλά κατά κανόνα εμπεριέχει και προσωπικό ρίσκο», «εφαρμόζω το γράμμα του νόμου με ευελιξία», «κινούμαι στα πλαίσια του νόμου χωρίς να γίνομαι τυπολάτρης», «συνδυάζονται το γράμμα του νόμου και το ρίσκο αποβλέποντας στο καλό του σχολείου», «εφαρμόζω πάντα το γράμμα του νόμου προς την ελαστική του πλευρά», «υπάρχει διοικητική πρωτοβουλία – ρίσκο. Ο νόμος δεν έχει τα αυτόματα εξειδικευμένα κατά περίπτωση αντανακλαστικά».

Στην ερώτηση 1γ: Όταν παίρνετε αποφάσεις σας ενδιαφέρει να είστε όσο γίνεται πιο αντικειμενικός ή λαμβάνετε υπόψη σας την τήρηση ισορροπιών;

Η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι η αντικειμενικότητα είναι βασική αρχή διοίκησης, αλλά λαμβάνεται υπόψη και η τήρηση ισορροπιών.

Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις: «Προσπαθώ να είμαι όσο γίνεται πιο αντικειμενικός χωρίς να χαλούν οι ισορροπίες», «η επιτυχία είναι να είσαι αντικειμενικός και να τηρείς ισορροπίες», «αντικειμενικός, αλλά όταν χρειάζεται ως κριτήριο, η αρχαιότητα χρησιμοποιείται», «λαμβάνω υπόψη και την τήρηση ισορροπιών, ώστε συνολικά στη διάρκεια του έτους να είναι ομοιόμορφα κατανεμημένη η εύνοια».

Στην ερώτηση 1δ: Είστε αυστηρός στις αποφάσεις σας; Όταν δεν τηρούνται οι αποφάσεις σας πώς αντιδράτε;

Στο πρώτο σκέλος της ερώτησης, που αφορά την αυστηρότητα στη στάση των διευθυντών, στην τήρηση των αποφάσεων, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών, απάντησαν ότι είναι αυστηροί αλλά με μέτρο. Υπερτερεί η διαλλακτικότητα και η ανθρώπινη στάση σε κάθε περίπτωση. Η αυστηρότητα σχετίζεται με το θέμα της απόφασης.

Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης, για το πώς αντιδρούν όταν δεν τηρούνται οι αποφάσεις τους, όλοι σχεδόν ανέφεραν τις προσωπικές συστάσεις, το διάλογο, την ψυχραιμία, τον ευγενικό τρόπο, τη συζήτηση, την κατανόηση, τη συναίνεση και τη συνεργασία, την προσπάθεια πειθούς και τις παραινήσεις. Η λέξη αναφορά και τιμωρία αναφέρθηκε από ελάχιστους και ως έσχατο μέτρο αντιμετώπισης μιας αναπόφευκτης και ακραίας κατάστασης.

Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις τους: «Η αυστηρότητα με την ανθρωπιά συγκροτούν ένα πολύ ωραίο και ισχυρό δίδυμο», «δεν τίθεται θέμα αυστηρότητας αλλά έμπνευσης, οι εμπνευσμένες αποφάσεις περπατάνε, σε αντίθετη περίπτωση, τίθεται θέμα πιθανής επανεξέτασης», «αυστηρότητα με μέτρο, αντίδραση με ευγενικό τρόπο», «όταν δεν τηρούνται οι αποφάσεις προσπαθώ με επιχειρήματα να τους πείσω», «με συζήτηση και κατανόηση τηρούνται όλες οι αποφάσεις».

Ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτη είναι η στάση των διευθυντριών. Από όλες τις διευθύντριες τονίζεται ιδιαίτερα, ο ευγενικός και διακριτικός τρόπος αντιμετώπισης στη μη τήρηση μιας απόφασης.

Ο δεύτερος άξονας αφορά την σχολική ηγεσία και την επικοινωνία στη σχολική μονάδα. Η διερεύνηση του τρόπου επικοινωνίας πραγματοποιήθηκε διότι είναι ο θεμέλιος λίθος όλων των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη μιας τυπικής οργάνωσης.

Στην ερώτηση 2α: Υπάρχουν εμπόδια στην προφορική και στη γραπτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας και πώς τα ξεπερνάτε;

Οι διευθυντές στην συντριπτική τους πλειοψηφία απάντησαν ότι δεν υπάρχουν εμπόδια στην προφορική και γραπτή επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η γραπτή επικοινωνία γίνεται μέσω φακέλων ενημέρωσης και τον πίνακα ανακοινώσεων.

Όσον αφορά την προφορική επικοινωνία, εκτός από δύο (2) διευθυντές Γυμνασίου που ανέφεραν ότι υπάρχουν ελάχιστες δυσκολίες επικοινωνίας με μεμονωμένους δύστροπους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ένα διευθυντή περιφερειακού ΤΕΕ, ο οποίος ανέφερε ότι η μη παρουσία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου στο σχολικό ωράριο δημιουργεί πρόβλημα επικοινωνίας, οι άλλοι διευθυντές δεν ανέφεραν ιδιαίτερα προβλήματα επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα εμπόδια επικοινωνίας όταν παρουσιάζονται είναι: «Η διαλογική συζήτηση, η σύνεση, η διαλλακτικότητα, η πειθώ, η συνεννόηση, η συνεργασία, η ευγενική, διακριτική, καλοσυνάτη, χαρούμενη και η δίκαιη διάθεση».

Στην ερώτηση 2β: Κάνετε φιλικές συγκεντρώσεις εντός και εκτός σχολείου με τους εκπαιδευτικούς σας για να γνωριστείτε καλύτερα;

Η πλειοψηφία των διευθυντών απάντησε θετικά. Δέκα (10) διευθυντές απάντησαν αρνητικά. Ήταν διευθυντές επαρχιακών σχολείων, όπου οι εκπαιδευτικοί

τους μετακινούνται καθημερινά και δείχνουν απροθυμία για τέτοιου είδους συγκεντρώσεις λόγω απόστασης από το μόνιμο τόπο διαμονής τους.

Στην ερώτηση 2γ: Είστε επαρκώς ενημερωμένος για τους υφισταμένους σας;

Η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τους υφισταμένους τους. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις: «Πάντα φροντίζω να είμαι επαρκώς ενημερωμένος», «Προσπαθώ να ενημερώνομαι για να αντιμετωπίζω τυχόν ιδιόρρυθμες συμπεριφορές», «διατηρώ φιλικές σχέσεις για να ενημερώνομαι για τα προβλήματά τους διακριτικά». Πέντε (5) διευθυντές απάντησαν ότι είναι σχετικώς ενημερωμένοι και ως ένα σημείο. Δύο (2) διευθυντές επαρχιακών σχολείων (Γυμνασίου και ΤΕΕ), δήλωσαν ότι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τους εκπαιδευτικούς τους, επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους είναι αποσπασμένοι και δεν υπάρχει ατομικός φάκελός τους στο σχολείο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί στα συγκεκριμένα σχολεία δεν παραμένουν περισσότερο από ένα χρόνο.

Στην ερώτηση 2δ: Θεωρείτε ότι είστε αποτελεσματικός στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου σας;

Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών απάντησαν ότι επικοινωνούν από πολύ καλά έως άριστα με του εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου τους. Τρεις (3) μόνος διευθυντές, ένας διευθυντής Ενιαίου Λυκείου, ένας Γυμνασίου και ένας Διευθυντής ΤΕΕ δήλωσαν απλά καλή επικοινωνία.

Ο τρίτος άξονας αφορά την σχολική ηγεσία και τη ομαδική δραστηριότητα. Η διερεύνηση της ομαδικής δραστηριότητα αποφασίστηκε διότι το σχολείο σαν κοινωνική οντότητα απαρτίζεται από ομάδες. Κάθε ομάδα επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών της, αλλά επίσης και εκείνη των άλλων ομάδων μέσα στο σχολείο.

Η επιτυχία της σχολικής μονάδας βασίζεται στις αλληλεξαρτήσεις και τις σχέσεις που υφίστανται ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες καθώς καθεμιά εκτελεί τις αναγκαίες λειτουργίες της (Σαΐτης Χρ., 2002, σ. 130).

Γνώσεις συνεπώς, γύρω από τη δυναμική των ομάδων είναι απαραίτητες τόσο για την άσκηση καλής διοίκησης-ηγεσίας όσο και για τη δημιουργία προϋποθέσεων καλής προσαρμογής των ατόμων μέσα στο κλίμα του σχολείου.

Στην ερώτηση 3α: Δίνετε πρωτοβουλίες στις διάφορες ομάδες του σχολείου σας; Τις ομάδες εργασίας τις επιβλέπετε ο ίδιος ή εργάζονται μόνες τους και αξιολογείτε τα αποτελέσματα;

Οι διευθυντές απάντησαν ομόφωνα ότι δίνονται αρκετές πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς, σε ομαδικές δραστηριότητες του σχολείου, κάθε μορφής, όπως υλοποίηση προγραμμάτων κ.ά.

Η γενική τάση και βασικό μοντέλο σε ομαδικές δραστηριότητες είναι η παροχή συμβουλευτικής και διευκρινήσεων στη αρχική φάση του ξεκινήματος μιας ομαδικής δραστηριότητας. Οι ομάδες εργάζονται μόνες τους με την επίβλεψη του υπεύθυνου εκπαιδευτικού και την διακριτική κατά καιρούς ελεγκτική παρουσία του διευθυντή. Η ουσιαστική συμμετοχή του διευθυντή λαμβάνει χώρα στην τελική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη είναι κυρίως συμβουλευτικός και λειτουργεί κυρίως ως τελικός αξιολογητής. Αντιπροσωπευτικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις: «Στις ομαδικές δραστηριότητες δίδονται πρωτοβουλίες και εργάζονται μόνες τους οι ομάδες αφού δοθούν οι κατάλληλες διευκρινήσεις», «τις επιβλέπω ελάχιστα και αξιολογώ τα αποτελέσματα», «δίνω πρωτοβουλίες, τις παρακολουθώ από κοντά, δεν τις επιβλέπω και αξιολογώ επίσημα και ανεπίσημα τα αποτελέσματα», «δίδονται πάντα πρωτοβουλίες, εργάζονται μόνες τους οι ομάδες και αξιολογούνται», «δίνω πρωτοβουλίες και όταν χρειάζεται επιβλέπω, στις περισσότερες περιπτώσεις αξιολογώ τα αποτελέσματα».

Το μοντέλο αυτό είναι το ίδιο σε μικρά και μεγάλα σχολεία. Σε μεγάλα σχολεία της Λάρισας, αρκετοί διευθυντές δήλωσαν ότι αξιολογούν μόνο τα αποτελέσματα λόγω φόρτου εργασίας.

Υπάρχει μια αδιαφοροποίητη στάση μεταξύ διευθυντών, των ηλικιακών ομάδων που ερευνώνται και μεταξύ των ανδρών και γυναικών διευθυντών.

Στην ερώτηση 3β: Αισθάνεστε ότι μπορείτε να προσανατολίσετε τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας σας προς την επίτευξη των στόχων που έχετε θέσει;

Σε μια κλίμακα επιλογής: Σε μεγάλο βαθμό, ικανοποιητικά και ελάχιστα, οι μισοί διευθυντές απάντησαν σε μεγάλο βαθμό και οι άλλοι μισοί ικανοποιητικά. Όσοι απάντησαν ικανοποιητικά, ως αιτιολογία ανέφεραν το πρόβλημα της αυτενέργειας και της σύνθεσης της ομάδας. Δηλαδή μειώνεται ο βαθμός ικανότητάς τους να προσανατολίσουν την συμπεριφορά των μελών τους προς την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει από τις διαφορετικές επιδιώξεις της ανομοιογενούς σύνθεσης της ομάδας.

Στην ερώτηση 3γ: Όταν βάζετε στόχους στην ομάδα σας τις πετυχαίνετε ή υπάρχουν εμπόδια και ποια;

Κατά γενική ομολογία των διευθυντών, οι στόχοι οι οποίοι τίθενται στις διάφορες ομάδες εργασίας επιτυγχάνονται. Υπάρχουν εμπόδια, τα οποία απαιτούν κατάλληλους χειρισμούς για να ξεπεραστούν, όπως η «δημοσιουπάλληλική νοοτροπία», «οι αντιδράσεις κάποιων», «η διαφορετική φιλοσοφία κάθε μέλους», «η απροθυμία και η αδιαφορία κάποιων εκπαιδευτικών».

Αναφορικά με τα εμπόδια, οι διευθυντές απάντησαν: «Υπάρχουν εμπόδια τις περισσότερες φορές, τα οποία αφορούν στη σύμπνοια των εκπαιδευτικών και στο συντονισμό ενεργειών», «οι στόχοι επιτυγχάνονται, κυρίως, συμπλέοντας με τις πρωτοβουλίες των ομάδων», «οι στόχοι επιτυγχάνονται όταν είναι εφικτοί, στα πλαίσια των υπαρχουσών δυνατοτήτων», «τα κυριότερα εμπόδια στην προσπάθεια επιτυχίας των στόχων είναι η έλλειψη χρόνου, η διαφορετική φιλοσοφία κάθε μέλους, έκτακτα γεγονότα που ανατρέπουν τους σχεδιασμούς», «κάποιος δύστροπος ή τεμπέλης εκπαιδευτικός βάζει εμπόδια με δυσανασχέτηση, παράδοση πλημμελούς εργασίας ή παράδοση εργασίας εκτός χρονικών περιθωρίων», «τα εμπόδια στην υλοποίηση στόχων είναι η απροθυμία και η αδιαφορία ορισμένων συναδέλφων να προσφέρουν κάτι περισσότερο».

Στην ερώτηση 3δ: Ο σύλλογος διδασκόντων προτείνει λύσεις σε διάφορα θέματα και πώς τις αντιμετωπίζετε;

Όλοι οι διευθυντές αποφάνθηκαν ότι ο σύλλογος διδασκόντων προτείνει λύσεις σε διάφορα θέματα, οι οποίες αξιολογούνται από τα μέλη του συλλόγου και η καλύτερη λύση που θα ψηφιστεί πλειοψηφικά υλοποιείται εφόσον δεν παραβιάζονται οι κανονισμοί.

Απόψεις που ακούστηκαν ήταν οι εξής: «Αποδέχομαι προτάσεις που κινούνται στα πλαίσια της λογικής και του νόμου», «αποφάσεις που θα κριθούν σωστές μετά από συζήτηση τις δέχομαι», «μετά από συζήτηση επιλέγεται η καλύτερη», «συνήθως, ακολουθείται η άποψη της πλειοψηφίας», «όταν υπάρχει συνεργασία και αγάπη ο σύλλογος ενεργεί με σοφία για το καλό του σχολείου. Κάνει σοβαρές και σωστές προτάσεις και τις αποδέχομαι με χαρά», «εφόσον είναι σωστές γίνονται πράξη».

Δύο άλλες σημαντικές παράμετροι που μπορούν να αναδείξουν το στιλ ηγεσίας ενός σχολικού ηγέτη είναι η σχολική κουλτούρα και το κλίμα της σχολικής μονάδας.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος και η σπουδαιότητά τους ως κινητήριες δυνάμεις καλύτερης λειτουργίας των οργανισμών απασχόλησαν πολλούς μελετητές γιατί από τη μια συμβάλλουν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και του τρόπου σκέψης των μελών του και από την άλλη επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών.

Η κουλτούρα και κλίμα προσδίδουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα στο κάθε σχολείο και αποτελούν αντικείμενο έρευνας για πολλούς μελετητές (Πασιαρδής, 2004, σ. 150).

Στην ερώτηση 4α: Εξετάζοντας τον τύπο κουλτούρας της σχολικής σας μονάδας, δηλαδή αν είναι ιεραρχική, συμμετοχική, καινοτομική, τι ποσοστό θα δίνετε στην καθεμία;

Η πλειοψηφία των διευθυντών ανέφερε ότι ιεραρχούν τη σχολική τους μονάδα ως συμμετοχική σε ποσοστό 60% ως ιεραρχική, σε ποσοστό 20% ως ιεραρχική και σε ποσοστό 20% ως καινοτομική.

Δέκα (10) διευθυντές κατατάσσουν τη σχολική τους μονάδα σε ποσοστό 40% ως ιεραρχική, 40% ως συμμετοχική και 20% ως καινοτομική.

Το προβάδισμα της ιεραρχικότητας οφείλεται κατά τα λεγόμενα των διευθυντών στην απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν καινοτόμες δράσεις.

Στην ερώτηση 4β: Τι κουλτούρα βρήκατε στο σχολείο σας, πώς τη διαχειριστήκατε; Κάνετε προσπάθειες να τις βελτιώσετε και ποιες είναι αυτές;

Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών μου ανέφερε ότι η κουλτούρα που συνάντησαν πριν από αυτούς ήταν ιεραρχική. Με πολλές προσπάθειες όμως, όπως ο διάλογος, η ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών, η αυτενέργεια, η συμμετοχή στη διοίκηση, ο καταμερισμός εργασίας, η συνεργασία μετέτρεψαν την κουλτούρα από ιεραρχική σε συμμετοχική. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές τους:

«Βρήκα κουλτούρα 100% ιεραρχική. Με διάλογο, διπλωματία, ευγένεια βελτιώθηκε αρκετά», «βρήκα κουλτούρα ιεραρχική, έγινε προσπάθεια βελτίωσης με καινοτόμες δράσεις», «η κουλτούρα βελτιώθηκε με τη συμμετοχή και την αυτενέργεια», «βρήκα ιεραρχική κουλτούρα. Η προσπάθεια βελτίωσης έγινε με καταμερισμό εργασία, ανάθεση πρωτοβουλιών σε συναδέλφους, με αμέριστη ηθική συμπαράσταση», «βρήκα ιεραρχική κουλτούρα, έδωσα μεγάλη ελευθερία κινήσεων στους εκπαιδευτικούς ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου», από διευθυντή ΤΕΕ αναφέρθηκε ότι «βρήκε αδιαφορία,

όμως, με υπομονή και αγάπη, με το παράδειγμα της προσωπικής εργασίας, το διάλογο, την ενθάρρυνση συναδέλφων και τη συνεργασία των μαθητών βελτιώθηκαν». Άλλος διευθυντής ΤΕΕ επισήμανε «ότι συνάντησε μια χύμα κατάσταση. Ενημέρωσε σε επίπεδο υποχρεώσεων και με την ενθάρρυνση για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συμμετοχής, το τοπίο άρχισε να αλλάζει», άλλος πάλι διευθυντής ΤΕΕ ανέφερε ότι «βρήκε 90% ιεραρχική, τη μετέτρεψε σε 20% ιεραρχική, 60% συμμετοχική και 20% καινοτομική. Ο χρόνος έφερε το αποτέλεσμα».

Στην ερώτηση 4γ: Έχει λεχθεί ότι το σχολικό κλίμα είναι η προσωπικότητα του σχολείου. Στο σχολείο σας ποια κατηγορία κλίματος επικρατεί; Ανοικτό, αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο, κλειστό, άτονο, θετικό; Ιεραρχήστε.

Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών απάντησε: «Ανοικτό, οικείο, θετικό και ελεγχόμενο».

Στην ερώτηση 4δ: Προσπαθείτε να δημιουργήσετε θετικό κλίμα στο σχολείο σας και με ποιο τρόπο;

Οι διευθυντές απάντησαν ομόφωνα, ότι προσπαθούν συνεχώς για τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο. Για τον τρόπο δημιουργίας θετικού κλίματος, εκφράστηκαν με τον παρακάτω τρόπο: «Με προσωπικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, με καλή συμπεριφορά απέναντι στους καθηγητές και τους μαθητές», «με συγκεκριμένους στόχους, με επίκληση συλλογικής προσπάθειας και διέγερσης του ελληνικού φιλότιμου», «φροντίζω για την επίλυση προβλημάτων», «με συνεχή παρουσία δίπλα τους, με διακριτικό έλεγχο και φιλική κουβέντα», «πλησιάζοντας με οικειότητα όλους τους συναδέλφους χωρίς διακρίσεις», «με οικειότητα, πειθώ και αναγνώριση προβλημάτων», «με την άψογη συμπεριφορά απέναντι σε καθηγητές, μαθητές και γονείς», «δημιουργώντας ευχάριστο εργασιακό χώρο, όμορφο περιβάλλον και ελεύθερη πρόσβαση στο γραφείο», «με το παράδειγμα και τη συζήτηση».

Ο πέμπτος άξονας, μέσω του οποίου διερευνούμε το στιλ σχολικής ηγεσίας, των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Νομού Λάρισας, αφορά την σχολική ηγεσία και την παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού. Προαναφέραμε ότι το σχολικό εργασιακό κλίμα είναι απαραίτητο για τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος ευνοϊκού για την απόδοση των μελών της σχολικής μονάδας, τα οποία εργάζονται για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων. Ο διευθυντής-ηγέτης του σχολείου, για να δημιουργήσει το κατάλληλο εργασιακό κλίμα απόδοσης είναι απαραίτητο να γνωρίζει τι είναι αυτό που παρακινεί το διδακτικό προσωπικό. Η

έρευνα της ηγετικής αυτής ικανότητας είναι σημαντική κατά την άποψή μας για να αποδώσει ασφαλώς, το χαρακτηρισμό του στιλ της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας.

Στην ερώτηση 5α: Γιορτάζετε τις επιτυχίες και τα σημαντικά γεγονότα των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;

Εκτός από τρεις (3) διευθυντές που απάντησαν: «Ενίστε, επειδή οι συνάδελφοι αδυνατούν να συμμετάσχουν εγκλωβισμένοι στο γενικότερο κοινωνικό κλίμα της ατομικότητας και της μειωμένης κοινωνικότητας», οι υπόλοιποι απάντησαν θετικά. Όπως ανέφεραν: «Τις επιτυχίες τις επισημαίνουμε και τις επαινούμε», «τις τιμούμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο», «τις γιορτάζουμε πάντοτε και τις τιμούμε με κάθε τρόπο, με ενημέρωση στο σχολείο, στον τοπικό τύπο, στις προϊστάμενες αρχές, στους μαθητές και γονείς και τις απονομές μεταλλίων», «τους τιμούμε με γιορτές, χορούς κ.ά.

Στην ερώτηση 5β: Προσπαθείτε να διαγνώσετε τι παρακινεί τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σας;

Εκτός από έναν διευθυντή που αναφέρει ότι «αυτό που παρακινεί την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι το προσωπικό τους συμφέρον», όλοι οι υπόλοιποι συμφώνησαν ότι προσπαθούν να διαγνώσουν τι παρακινεί τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και αυτό όπως τόνισαν είναι: «Η πεμπτούσια της καλής και παραγωγικής διοίκησης κάθε υπηρεσίας». Αυτό που παρακινεί τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι: «Η υπευθυνότητα και το φιλότιμο», «το ήρεμο και πολιτισμένο κλίμα στις αναμεταξύ τους σχέσεις, το επίπεδό τους, η επίγνωση του ρόλου τους, η διάθεσή τους γενικά να ξεχωρίσει το σχολείο, στο οποίο υπηρετούν και να αναγνωριστεί το έργο τους», «η αναγνώριση από όλους της προσπάθειάς τους και η ενθάρρυνση για παραπέρα δράση», «η επιβράβευση μιας καλής προσπάθειας και η αναγνώριση».

Στην ερώτηση 5γ: Σε ποιο βαθμό δίνετε έμφαση στον έπαινο και στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών - Μεγάλη – μέτρια – μικρή ή καθόλου;

Είκοσι τρεις (23) διευθυντές απάντησαν πολύ μεγάλη και οι υπόλοιποι είκοσιένα (21) διευθυντές απάντησαν μεγάλη σημασία.

Στην ερώτηση 5δ: Δημιουργείτε κλίμα εμπιστοσύνης για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και πώς;

Σύσσωμοι οι διευθυντές απάντησαν θετικά. Το κλίμα εμπιστοσύνης για την ανάληψη πρωτοβουλιών, απάντησαν ότι πραγματοποιείται με «ελευθερία κινήσεων,

αναθέτοντας εργασίες», «με ψυχολογική, ηθική και υλική υποστήριξη», «θέτοντας τον εαυτό τους στη διάθεση των εκπαιδευτικών», «με το παράδειγμά τους», «με την ενθάρρυνση και τον έπαινο», «τονίζοντας και επαινώντας προσωπικές επιτυχίες και διακρίσεις», «με αμέριστη βοήθεια», «με συχνή αναφορά και βράβευση ενώπιον του συλλόγου», «με αναγνώριση», «με υπηρεσιακή στήριξη, βοήθεια στην εργασία, οργάνωση σε σωστή βάση και συνεργασία», «με την υιοθέτηση της πρωτοβουλίας συναδέλφων σε μεγάλο βαθμό».

Ο έκτος άξονας διερεύνησης του στιλ ηγεσίας αφορά τη σχολική ηγεσία και τη σχολική βελτίωση. Επειδή η ηγετική ικανότητα της συνεχούς βελτίωσης είναι από τις πιο αποτελεσματικές παραμέτρους επιτυχίας και τα ηγετικά στελέχη σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα έχουν ευθύνη να εξασφαλίζουν αυτή την επιχειρησιακή ικανότητα για συνεχή βελτίωση σε όλους τους φορείς της εκπαίδευσης, θεωρούμε απαραίτητη την έρευνά της για την εξαγωγή ασφαλούς συμπεράσματος, για την αποτελεσματικότητα του στιλ ηγεσίας.

Στην ερώτηση 6α: Κάνετε προσπάθειες να εμφυσησετε ενδιαφέρον για την υλοποίηση ενός οράματος στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;

Εκτός από τον διευθυντή ενός κεντρικού Λυκείου της Λάρισας που ανέφερε ότι «το σχολείο μας δεν χρειάζεται βελτίωση», μιας διευθύντριας που ανέφερε ότι «δεν κάνω προσπάθειες εμφύσησης ενδιαφέροντος για την υλοποίηση ενός οράματος στους εκπαιδευτικούς του σχολείου μου», ενός διευθυντή επαρχιακού ΤΕΕ που ανέφερε ότι κάνω πολλές προσπάθειες χωρίς ανταπόκριση και ενός διευθυντή απομακρυσμένου Γυμνασίου που ανέφερε ότι «η ιδιαιτερότητα των περιφερειακών σχολείων να στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς “ετήσιας διάρκειας”, δεν επιτρέπει την πλήρη επίτευξη του στόχου», οι υπόλοιποι διευθυντές απάντησαν θετικά.

Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν: «Η προσπάθεια γίνεται μέσω ενημερωτικών συναντήσεων, με ημερίδες, μέσω εκδηλώσεων με την τοπική κοινωνία», «με την οργάνωση και βοήθεια υλοποίησης προγραμμάτων, εργασιών, εκθέσεων, ομιλιών, ανταλλαγής απόψεων», «προσπαθούμε να είμαστε ανοιχτοί και να παράγουμε γνώση, κουλτούρα και πολιτισμό».

Στην ερώτηση 6β: Φροντίζετε για τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών του σχολείου σας και με ποιο τρόπο;

Τρεις (3) γυναίκες διευθύντριες απάντησαν ότι «είναι προσωπικό θέμα του καθενός, εξάλλου υπάρχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι», ένας διευθυντής Λυκείου της Λάρισας ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του «δεν χρειάζονται βελτίωση»,

ένας διευθυντής Γυμνασίου της Λάρισας ανέφερε ότι «βελτίωση σε εκπαιδευτικούς με τριάντα χρόνια υπηρεσίας είναι ελάχιστη» και ένας διευθυντής ΤΕΕ απάντησε ότι «καταβάλλω προσπάθειες αλλά αδυνατώ».

Οι υπόλοιποι απάντησαν ότι φροντίζουν «με ενημερωτικές συναντήσεις, ημερίδες και με σωστή παιδαγωγική καθοδήγηση», «παρακινώντας τους να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια της ειδικότητάς τους και συνέδρια με διευκολύνσεις και άδειες για να συμμετάσχουν στην εν γένει πολιτιστική ζωή της πόλης», «με βιβλία και ηλεκτρονικό εξοπλισμό», «με έπαινο, ενθάρρυνση και συμβουλές», «με εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης και επιμορφωτικά CDs», «με παροχή κάθε μέσου για να νοιώθουν σα στο σπίτι τους», «με συνεχή διάλογο για απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης».

Στην ερώτηση 6γ: Πραγματοποιείτε βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο προγραμματισμό βελτίωσης;

Δεκαεννέα (19) διευθυντές και διευθύντριες απάντησαν ότι δεν πραγματοποιούν βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο προγραμματισμό βελτίωσης, και δύο (2) διευθυντές απάντησαν ότι διενεργούν μόνο βραχυχρόνιο προγραμματισμό.

Διευθύντρια Γυμνασίου της Λάρισας ανέφερε ότι το θέμα της βελτίωσης και μάλιστα για συναδέλφους με πολλά χρόνια υπηρεσίας είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό ζήτημα αυτό-αξιολόγησης και προσωπικής βούλησης. Η βούληση του διευθυντή λειτουργεί περισσότερο διακριτικά με παρεμβάσεις που δεν θα ενοχλήσουν αλλά θα δημιουργήσουν προβληματισμό.

Οι άλλοι μισοί διευθυντές απάντησαν ότι διενεργούν βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο προγραμματισμό. Ενδεικτική ήταν η απάντηση διευθυντή περιφερειακού Γυμνασίου, ο οποίος δήλωσε ότι «χωρίς προγραμματισμό την εποχή των Η/Υ θα ξεπεραστήμε από τις εξελίξεις και δεν θα υπάρχει λόγος ύπαρξης».

Στην ερώτηση 6δ: Έχετε κάποιο όραμα για το σχολείο σας;

Οι διευθυντές αναφέρθηκαν σε οράματα, όπως «το σχολείο να είναι ανοιχτό στην κοινωνία και υποδειγματικό», «να βγάζουμε καλούς μαθητές και σωστούς ανθρώπους», «να υπάρχει καρδιακή συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στην αναζήτηση του “όντως όλου” ανθρώπου όχι μόνο στη γνώση αλλά και στο ήθος, «να διακρίνονται οι μαθητές στο ήθος, τις τέχνες, τα γράμματα και σε διαγωνισμούς κάθε είδους, έτσι ώστε και οι εκπαιδευτικοί να προβάλλουν το δυναμισμό τους και να νιώθουν ικανοποιημένοι», «να λειτουργούν τμήματα είκοσι (20) μαθητών, άριστο περιβάλλον μέσα και έξω από την αίθουσα, άριστοι εκπαιδευτικοί, γυμναστήρια

εξοπλισμένα και να διαθέτουν ψυχολόγους», «οι μαθητές να χαίρονται το σχολείο», «να βελτιωθεί η υλικοτεχνική υποδομή», «το σχολείο να δίνει γνώση και παιδεία». Διευθυντής ΤΕΕ ανέφερε: «το σχολείο πρέπει να προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση και ήθος στους μαθητές».

Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις δύο διευθυντριών Γυμνασίου: Η μία απάντησε ότι θα επιθυμούσε ένα σχολείο με τριάντα (30) περίπου καθηγητές και 150 περίπου μαθητές, γιατρό, κοινωνιολόγο, ψυχολόγο, φύλακες, παιδονόμο, το σχολείο να λειτουργεί ως τις τρεις και να είναι παρόντες όλοι οι παράγοντες».

Η άλλη διευθύντρια Γυμνασίου, σε συνοικία της Λάρισας όπου διαμένει μειονότητα αθιγγάνων, ανέφερε ότι επιθυμεί «να προσελκύσει κάθε νέα χρονιά περισσότερους αθιγγάνους στο σχολείο μέχρι που όλα τα παιδιά των αθιγγάνων να συνεχίζουν το σχολείο τους όπως τα άλλα παιδιά».

Ο έβδομος άξονας διερεύνησης αφορά τη σχολική ηγεσία και τη διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο. Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων από τη σχολική ηγεσία είναι σημαντικό ζήτημα και είναι στενά συνδεδεμένη με τη σταθερότητα και την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η μελέτη του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων μπορεί να δείξει σε σημαντικό βαθμό την ικανότητα και την ευελιξία του διευθυντή-ηγέτη και να συνεισφέρει σημαντικά σε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του στίλ ηγεσίας του σχολικού ηγέτη και της αποτελεσματικότητάς του, στο ευρύτερο πλαίσιο αναζήτησης της αποτελεσματικότητας της σύγχρονης σχολικής ηγεσίας.

Στην ερώτηση 7α: Πώς χειρίζεστε δύσκολα μέλη του συλλόγου διδασκόντων; Επιβάλλετε κάποια τιμωρία σε ανάρμοστη συμπεριφορά;

Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών απαντά: «Με ευγενική παρατήρηση, κατ' ιδίαν συζήτηση», «πάντα συμβουλευτικά», «διακριτικά με κατ' ιδίαν συζήτηση», «πάντα διαλεκτικά», «προσπαθώ να τους συγκινήσω για τον ρόλο τους», «πειθώ και συζήτηση στο σύλλογο», «συμμόρφωση μέσα από συμμετοχική και συναδελφική διαδικασία», «ξεκινώντας από απλή μέχρι δριμεία παρατήρηση», «παρακινώντας το φιλότιμο του εκπαιδευτικού», «συζητώ σαν φίλος προς φίλο», «με σύνεση και διαλλακτικότητα», «διακριτικά και με επιχειρήματα που να προβληματίζουν», «στο σύλλογο τονίζεται η ευθύνη του καθενός για την εφαρμογή του νόμου και της νομοθεσίας», «ζητώ εξηγήσεις και προσπαθώ να βρω τα βαθύτερα αίτια», «συμβουλή με συναινετικές διαδικασίες».

Η τιμωρία αναφέρεται από όλους ότι θα εφαρμόζονταν σε έσχατη περίπτωση, αφού εξαντληθεί κάθε ανθρώπινο απόθεμα υπομονής.

Στην ερώτηση 7β: Να ιεραρχήσετε τις κυριότερες πηγές των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας (κακή επικοινωνία, οργανωτικές αδυναμίες, συγκρουόμενοι στόχοι, ατομικές διαφορές).

Η πλειοψηφία είκοσι πέντε (25) διευθυντών δηλώνει ως κυριότερη πηγή συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο του σχολείου τις ατομικές διαφορές, οκτώ (8) διευθυντές τις οργανωτικές αδυναμίες, τέσσερις (4) διευθυντές τους συγκρουόμενους στόχους, τρεις (3) διευθυντές την κακή επικοινωνία και τέσσερις (4) διευθυντές δηλώνουν ότι δεν υπάρχουν συγκρούσεις στον εργασιακό τους χώρο.

Στην ερώτηση 7γ: Χρησιμοποιείτε κάποιες μεθόδους διευθέτησης των συγκρούσεων στο σχολείο; Ιεραρχήστε τις. (Τεχνική της αποφυγής, του συμβιβασμού, της αντιπαράθεσης, χρήση εξουσίας ή τεχνική του οργανώνει;

Είκοσι εννέα (29) διευθυντές αναφέρουν ως πρώτη μέθοδο διευθέτησης των συγκρούσεων στο σχολείο, την τεχνική του οργανώνει.

Οκτώ (8) διευθυντές ανέφεραν ως πρώτη μέθοδο διευθέτησης των συγκρούσεων την τεχνική της αποφυγής και επτά (7) διευθυντές ανέφεραν την τεχνική του συμβιβασμού.

Στην ερώτηση 7δ: Νομίζετε ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρέπει πάντοτε να αποφεύγουν τη χρήση εξουσίας ως μέσο επίλυσης συγκρούσεων;

Όλοι οι διευθυντές απάντησαν ότι η χρήση εξουσίας ως μέσο επίλυσης συγκρούσεων πρέπει να χρησιμοποιείται ως έσχατη λύση, «όταν δημιουργούνται αδιέξοδα», «είναι μονόδρομος μόνο σε ακραίες περιπτώσεις», «όταν όλα τα άλλα μέσα δεν έχουν αποτέλεσμα», «η χρήση εξουσίας πρέπει να αποφεύγεται με κάθε τρόπο γιατί μειώνει την προσωπικότητα των άλλων. Κανένας δεν θέλει να νιώθει κατώτερος, ούτε καν εξουσιαζόμενος», «η εξουσία πρέπει να εκτιμάται. Όταν επιβάλλεται δημιουργεί καινούργια προβλήματα χωρίς να επιλύει τα προηγούμενα», «η χρήση εξουσίας πρέπει να χρησιμοποιείται όταν δεν βρεθεί αποδεκτή λύση και δεν επιδειχθεί η ανάλογη κατανόηση», «να χρησιμοποιείται μόνο όταν έχουν αποτύχει οι άλλοι τρόποι».

Ανάλυση – ερμηνεία

Αναλύοντας τον πρώτο άξονα που αφορά τη σχολική ηγεσία και τη λήψη αποφάσεων θα θέσουμε πρώτα το πλαίσιο λήψης αποφάσεων στην ελληνική πραγματικότητα.

Σε ένα γραμμικό και συγκεντρωτικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, η δομή στηρίζεται στις γνωστές αρχές του Fayol της «ιεραρχικής κλίμακας» και της «ενότητας της διεύθυνσεως» (Σαΐτης, 1992, Ζαβλανός, 1998). Στο σύστημα αυτό οργάνωσης κάθε εργαζόμενος υπόκειται σε ένα μόνο προϊστάμενο, μέσω του οποίου συνδέεται με τα ανωτέρω ιεραρχικά κλιμάκια του οργανισμού. Η εξουσία πηγάζει από την πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας και καταλήγει στο διευθυντή σχολικής μονάδας.

Στο επίπεδο του σχολείου σε καθημερινή βάση λαμβάνονται αποφάσεις με τη συμμετοχή του διευθυντή, του υποδιευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Τα ανωτέρω όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας αποφασίζουν, στο πλαίσιο που καθορίζουν οι ισχύουσες διατάξεις (Π.Δ. 201/1998 Υ.Α. 105657/16-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ.Α'), ποια προγράμματα και με ποιον τρόπο θα υλοποιηθούν, πώς θα κατανεμηθεί το διδακτικό και εξω-διδακτικό έργο και πώς θα οργανωθεί η σχολική ζωή. Με άλλα λόγια, η φροντίδα των οργάνων διοίκησης του σχολείου εστιάζεται κυρίως σε δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί, προγραμματιστεί και αποφασιστεί από το Υπουργείο παιδείας και όχι με πρωτοβουλία του ίδιου του σχολείου, βεβαιώνοντας έτσι τη συγκεντρωτική διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Τα συλλογικά επίσης, όργανα που λειτουργούν σε τοπικό επίπεδο δεν έχουν αποφασιστικές αρμοδιότητες αλλά μόνο εισηγητικό ρόλο. Εξάιρεση αποτελεί η Σχολική Επιτροπή, η οποία έχει αποφασιστικές αρμοδιότητες στη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Η γραφειοκρατική δομή του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, το καθιστά αναποτελεσματικό στη λήψη θεμελιωδών για τη σχολική εκπαίδευση αποφάσεων, επειδή η κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης δεν λαμβάνει υπόψη τις προτάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Επίσης απουσιάζει η συστηματική ανοδική επικοινωνία (από τη βάση προς την κορυφή της ιεραρχίας), σύμφωνα με την οποία παρέχεται η δυνατότητα στα στελέχη των κατώτερων ιεραρχικών κλιμακίων της εκπαίδευσης να ενημερώσουν έγκαιρα και υπεύθυνα την πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την πραγματική κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία της χώρας (Σαΐτης Χρ., 2005, σ. 140)

Η πρωτοβουλία των διευθυντών-ηγετών των σχολικών μονάδων περιορίζεται στην εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην προσπάθεια εφαρμογής της εκπαιδευτική πολιτικής, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, κατά την άποψή μας δεν μπορούν να λάβουν **στρατηγικές αποφάσεις** (strategic decisions). Οι αποφάσεις που λαμβάνουν καθημερινά οι διευθυντές σχολείων είναι διαχειριστικές (administrative decisions), οι οποίες αφορούν τη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τη λειτουργία των σχολείων και λειτουργικές αποφάσεις (operational decisions), αποφάσεις δηλαδή που αφορούν καθημερινές λειτουργίες υλοποίησης αντικειμενικών σκοπών και δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιαστεί, προγραμματιστεί και αποφασιστεί από το Υπουργείο παιδείας.

Στη λήψη αποφάσεων επικρατεί το συμμετοχικό μοντέλο, συστατικό του στοιχείο είναι η συμμετοχικότητα και η συλλογικότητα.

Αρκετές έρευνες απέδειξαν ότι η συμμετοχικότητα συμβάλλει στο ηθικό και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολείο τους, ότι η συμμετοχή είναι θετικά συσχετισμένη με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του, ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τους διευθυντές που τους παρέχουν ευκαιρίες συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων αποφασίζουν πλειοψηφικά αλλά και με συναίνεση. Ο σύλλογος διδασκόντων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη λήψη της απόφασης και λειτουργεί στη βάση δημοκρατικών διαδικασιών. Ο ηγέτης δίνει εξηγήσεις στη μειοψηφία που είναι δυσαρεστημένη και προσπαθεί να ικανοποιήσει όσο γίνεται μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού. Αξιοποιεί το δυναμικό των υφισταμένων του, συμπληρώνει τις δικές του ιδέες κι εμπειρίες μ' εκείνες των εκπαιδευτικών κι έτσι έχει ως αποτέλεσμα την εγγύηση και τη συγκατάθεσή τους στην υλοποίηση της απόφασης, αφού οι άνθρωποι από τη φύση τους θέλουν να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους, σχετικά με πράγματα που τους επηρεάζουν.

Η διαδικασία της ομαδικής λήψης αποφάσεων είναι σύμφωνη με τα δημοκρατικά ιδεώδη (Παρίτσης 1989, Τζωρτζάκης κ.ά. 1992, Dubrin, 1998).

Στις αποφάσεις τους οι διευθυντές-ηγέτες τηρούν το γράμμα του νόμου αλλά κατά κανόνα οι αποφάσεις τους εμπεριέχουν και προσωπικό ρίσκο, δείχνουν ευελιξία και δεν είναι τυπολάτρες. Τους ενδιαφέρει η τήρηση ισορροπιών και η ανθρώπινη στάση στην αντιμετώπιση της κάθε περίπτωσης. Όταν δεν τηρούνται οι αποφάσεις

τους, προσφεύγουν στις δημοκρατικές διαδικασίες του διαλόγου, της συναίνεσης, της διακριτικότητας, της προσπάθειας πειθούς.

Αν και οι αποφάσεις που λαμβάνουν οι διευθυντές είναι αποφάσεις ρουτίνας εμπεριέχουν αυξημένη ελαστικότητα σκέψης.

Σ' αυτή την περίπτωση μιλάμε για άτομο με δημιουργική σκέψη, χαρακτηριστικές ιδιότητες του οποίου είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του, η πνευματική ευελιξία, η ανεξαρτησία κρίσης, η ικανότητα ανάλυσης του προβλήματος κ.ά. (Weschler 1961, σ. 2-3 και Dubrin 1998, σ. 164).

Ο όρος «δημιουργική σκέψη» έχει μελετηθεί αρκετά στη μεταπολεμική περίοδο, χωρίς ωστόσο να υπάρξει συμφωνία των μελετητών για έναν κοινό ορισμό.

Ένισχύουν την έκφραση της πρωτότυπης σκέψης των διδασκόντων και δεν καταφεύγουν στη χρήση εξουσίας.

Η τεχνική που εφαρμόζεται για τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων είναι η τεχνική του εντοπισμού των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων μιας απόφασης, σύμφωνα με την οποία καταγράφονται τα θετικά, τα αρνητικά και τα ενδιαφέροντα στοιχεία της και υποστηρίζεται η άποψη της πλειοψηφίας.

Ο δεύτερος άξονας διερεύνησης, η επικοινωνία στη σχολική μονάδα, αποτελεί και τη δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή, η οποία συσχετίζεται με τον διευθυντή-ηγέτη, με σκοπό την διεξαγωγή συμπεράσματος για το στιλ σχολικής ηγεσίας και την αποτελεσματικότητά του, στην υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα.

Από τις απαντήσεις που λάβαμε στην έρευνά μας, διεξάγεται το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές έχουν ως βασική επιδίωξή τους την αρμονική συνεργασία με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό. Οι διευθυντές δημιουργούν αποτελεσματικούς διαύλους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς κρατώντας τους ενημέρους, σε τακτικούς συλλόγους που συγκαλούν για τα προγράμματα, τους σχεδιασμούς και τα προβλήματα της σχολικής μονάδας. Επικοινωνούν συχνά, όταν αυτό είναι αναγκαίο, με τα μέλη του σχολικού οργανισμού, ενημερώνοντάς τους για θέματα που ανακύπτουν στη σχολική καθημερινότητα.

Η γραπτή επικοινωνία γίνεται στον πίνακα ανακοινώσεων με την ανάρτηση του σχετικού φωτοαντιγράφου, την ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσω της σύγκλισης συλλόγου ή την υπογραφή του εκπαιδευτικού σε ειδικό βιβλίο ότι «έλαβε γνώση», του περιεχομένου του εγγράφου, της εγκυκλίου κ.ά.

Οι διευθυντές των σχολείων που διερευνήσαμε ασκούν πολιτική «ανοικτών θυρών», διεξάγουν ανεπίσημες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και

δεν διστάζουν να συζητούν με τους εκπαιδευτικούς για ζητήματα που αναφέρονται στη λειτουργία του σχολείου, αλλά και προσωπικά τους ζητήματα. Με τον ανεπίσημο τρόπο συζήτησης κτίζουν καλές ανθρώπινες σχέσεις, τις οποίες θεωρούν βασικές για τη συνοχή της σχολικής μονάδας.

Είναι υποκινητές ανεπίσημων, φιλικών συγκεντρώσεων του διδακτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια διαλείμματος στην αίθουσα διδασκόντων και δείχνουν επιθυμία διοργάνωσης συνεστιάσεων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (π.χ. πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων, του Πάσχα και άλλων μεγάλων εορτών).

Ενδιαφέρονται για την ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές του σχολείου, κατανόηση στον παιδικό ψυχισμό και σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή και αντιμετωπίζουν παιδαγωγικά τα πειθαρχικά παραπτώματα των μαθητών.

Δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συστηματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η πλειοψηφία των γονέων και κηδεμόνων όμως, δεν ανταποκρίνεται πάντα, στις προσκλήσεις του διευθυντή και των διδασκόντων και ιδιαίτερα στα επαρχιακά σχολεία, όπου οι γονείς ασχολούνται με αγροτικές εργασίες.

Ακούνε προσεκτικά και με συμπάθεια τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και προσπαθούν να δώσουν λύση στα πλαίσια του εφικτού.

Φροντίζουν για τη σαφήνεια και την ακρίβεια στη μετάδοση των μηνυμάτων τους και η πλειοψηφία των διευθυντών δίνει βάση στον ευγενικό τρόπο με τον οποίο δίδεται μια εντολή καθώς και στην επιλογή του κατάλληλου χρόνου. Οι συνελεύσεις τους πραγματοποιούνται κυρίως στη μέση του προγράμματος για να είναι παρόντες όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Υποστηρίζεται ότι για να εκτελεστεί μια εντολή με χαρά, χρειάζεται να δοθεί στην κατάλληλη στιγμή (Καλογήρου, 1979, σ. 76).

Σε περίπτωση μη εκτέλεσης μιας εντολής, προσφεύγουν κυρίως στη διαλογική συζήτηση και συγκαλούν σύλλογο όπου δίνουν νέες εντολές. Επικρατεί η σύνεση, η διαλλακτικότητα, η πειθώ, η συνεννόηση, η συνεργασία, η ευγενική, διακριτική, καλοσυνάτη, χαρούμενη και η δίκαιη διάθεση».

Οι διευθυντές δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τα παράπονά τους και τους ακούνε προσεκτικά.

Παράπονο της πλειοψηφίας των διευθυντών είναι η μη παραμονή όλων των καθηγητών ολόκληρου του σχολικού ωραρίου στο σχολείο. Αυτό το θεωρούν βασικό πρόβλημα και αιτία πολλών δυσλειτουργιών του σχολείου.

Ο τρίτος άξονας διερεύνησης, η ομαδική δραστηριότητα στη σχολική μονάδα, αποτελεί την τρίτη ανεξάρτητη μεταβλητή, η οποία συσχετίζεται με τον διευθυντή-ηγέτη, με σκοπό την διεξαγωγή συμπεράσματος για το στιλ σχολικής ηγεσίας και την αποτελεσματικότητά του, στην υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα.

Στις ομάδες εργασίας, οι διευθυντές-ηγέτες, διαφαίνεται ότι προσανατολίζονται, σε ικανοποιητικό βαθμό τη συμπεριφορά των ομάδων προς την επίτευξη των στόχων. Από την έρευνά μας, συμπεραίνουμε ότι καθοδηγούν, παρακινούν, συντονίζουν και εμπνυχώνουν τα μέλη της ομάδας στην αρχική φάση της εκκίνησης μιας ομαδικής δραστηριότητας. Στην πορεία τη διαδικασίας, αναλαμβάνει τις ευθύνες του ο υπεύθυνος έργου και ο διευθυντής επιβλέπει διακριτικά τις ενέργειές τους χωρίς ουσιαστική συμμετοχή, αφήνοντάς τους να αυτενεργούν, παρέχοντάς τους πολλές πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις. Ελαχιστοποιούν την μικροδιοίκηση (την πολύ στενή επίβλεψη των μελών της ομάδας). Οι ίδιοι λειτουργούν κυρίως ως τελικοί αξιολογητές, λόγω φόρτου εργασίας. Αυτό που παρατηρείται, είναι η μειωμένη διαμορφωτική αξιολόγηση και η ασυνεχής ανατροφοδότηση.

Όπως υποστηρίζεται βιβλιογραφικά, είναι απαραίτητο να υπάρχει μία συγκεκριμένη και ρεαλιστική ανατροφοδότηση από το διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές, δεδομένου ότι η σημειωθείσα πρόοδος πρέπει να παρακολουθείται συστηματικά και να αμείβεται συχνά.

Η σχολική διεύθυνση είναι προσανατολισμένη προς την ομαδική προσέγγιση. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν χρησιμοποιούν τους αυταρχικούς παραδοσιακούς τρόπους άσκησης εξουσίας. Η τάση προς τη συμμετοχική διοίκηση θα μπορούσε να αποδοθεί τόσο στις κοινωνικές αλλαγές που σημειώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, τους διαφορετικούς προσανατολισμούς της παιδείας και της εκπαίδευσης, το νέο κοινωνικοποιητικό περιβάλλον όσο και στις πιέσεις των διάφορων συνδικαλιστικών οργανώσεων.

Αν και αυξάνει η πολυπλοκότητα των σχολικών προβλημάτων και το εύρος ελέγχου των δραστηριοτήτων των διευθυντών, οι οποίοι καλούνται να διευθύνουν ομάδες, που ασχολούνται με καινοτόμα αντικείμενα που εκ των πραγμάτων δεν τα γνωρίζουν καταβάλλουν τεράστιες προσπάθειες γνωριμίας, κατανόησης, επίβλεψης και αξιολόγησής τους. Ενημερώνονται συνεχώς και προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες της ομαδικής δραστηριότητας.

Συνεργάζονται με όλους τους εκπαιδευτικούς, τους συμβουλεύουν, τους καθοδηγούν, επισημαίνουν τα προβλήματα και προτείνουν λύσεις για το καλό όλων και του σχολείου.

Η δημοκρατική καθοδήγηση είναι από τις βασικές διοικητικές τους αρχές τους σε κάθε ομαδική δραστηριότητα. Αποσκοπούν να εξασφαλίσουν την ατομική και ομαδική συναίνεση για την επιτυχία των από κοινού συμφωνηθέντων στόχων και αντικειμενικών σκοπών.

Η εμπλοκή και η συμμετοχή όλων σε ομαδικές δραστηριότητες είναι βασική μέριμνα των διευθυντών, αν και συναντούν την αδιαφορία, την απροθυμία και την έλλειψη ενδιαφέροντος από ορισμένους εκπαιδευτικούς, λόγω δημοσιούπαλληλικής νοοτροπίας.

Ο σύλλογος διδασκόντων είναι το βασικό όργανο μέσω του οποίου διεξάγεται η συλλογική διοίκηση και αποτελεί το πεδίο γόνιμου προβληματισμού όπου παρακινεί τη ζύμωση απόψεων και θέσεων και από τον οποίο προκύπτουν σημαντικές προτάσεις, επιλύονται προβλήματα και είναι καθοριστικός για την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να πιστέψουν σε έναν εποικοδομητικό σκοπό και προκαλούν για απαιτητική αποδοτικότητα, η οποία είναι αναγκαία για το ποιοτικό αποτελεσματικό σχολείο. Τονίζουν την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας, την αναγκαιότητα ανάπτυξης ομαδικής κουλτούρας και το ξεπέραςμα της κουλτούρας του ατομισμού. Η χρήση του συναινετικού στιλ λήψης αποφάσεων ενισχύει την ομαδική εργασία.

Ο τέταρτος άξονας διερεύνησης, η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα στη σχολική μονάδα, αποτελεί την τέταρτη ανεξάρτητη μεταβλητή, η οποία συσχετίζεται με τον διευθυντή-ηγέτη, με σκοπό την διεξαγωγή συμπεράσματος για το στιλ σχολικής ηγεσίας και την αποτελεσματικότητά του, στην υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα.

Στην έρευνά μας, παρατηρούμε ότι οι σχολικοί διευθυντές-ηγέτες καταβάλλουν προσπάθεια να αναπτύξουν μια υγιή κουλτούρα στη σχολική μονάδα τους, η οποία θα μπορούσε με ασφάλεια να προσδιοριστεί ως η συμμετοχική.

Ο προσδιορισμός και η διαμόρφωση της κουλτούρας αποτελεί ίσως έναν από τους πρώτους στόχους ενός ηγέτη, ο οποίος προσπαθεί να αναπτύξει υγιή κουλτούρα στη σχολική μονάδα, αφού έχει φανεί μέσα από έρευνες ότι είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη υψηλών ακαδημαϊκών επιπέδων μεταξύ των μαθητών (Bath, 1990,

Capro, 1993). Οι ηγέτες επιδιώκουν να δημιουργήσουν εσωτερική κουλτούρα και ειδικότερα να εδραιώσουν το αίσθημα της ομάδας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

Όπως δήλωσαν οι ίδιοι, κατέβαλαν και καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες να μετατρέψουν την ιεραρχική κουλτούρα που επικρατούσε στο σχολείο τους, με διάλογο, συμμετοχικές διαδικασίες σε κάθε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου, με ενθάρρυνση και συναδελφικότητα.

Διάφοροι μελετητές έχουν ξεχωρίσει συγκεκριμένες νόρμες της κουλτούρας των οποίων η υιοθέτηση είναι δυνατό να συμβάλει στην ενδυνάμωση και βελτίωση της σχολικής μονάδας. Για παράδειγμα, νόρμες συμπεριφοράς όπως η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, η υιοθέτηση κοινών στόχων, η ύπαρξη κοινού οράματος και αποστολής θεωρούνται σημαντικές για σκοπούς βελτίωσης (Bath, 1990).

Με βάση τους τέσσερις τύπους κουλτούρας που ορίζουν οι Cameron και Quinn (1999), η κουλτούρα που προσιδιάζει καλύτερα, με αυτή που προωθούν οι διευθυντές-ηγέτες, στα σχολεία που ερευνήσαμε είναι η κουλτούρα της «παρέας», η οποία έχει ως πυρηνικές αξίες τη συμμετοχικότητα, τη συνεργασία, τη συνοχή και την αφοσίωση. Συναντάται σε οικογενειακούς οργανισμούς ή οργανισμούς που επιδιώκουν σε μεγάλο βαθμό τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Οι ηγέτες είναι πάνω από όλα φιλικοί.

Δημιουργούν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να συζητούν και να επανεξετάζουν τις αξίες τους και τις παραδοχές τους σε θέματα που αφορούν την ποιοτική προοπτική σχολείου.

Οι διευθυντές-ηγέτες επιδιώκουν την μετασχηματιστική αλλαγή (transformative), η οποία είναι συνειδητή και αποσκοπεί στην αλλαγή νορμών και αξιών.

Η αλλαγή κουλτούρας ωστόσο, είναι δύσκολη και απαιτεί αρκετό χρόνο διότι προσκρούει στη δημοσιο-υπαλληλική νοοτροπία ορισμένων εκπαιδευτικών.

Η αλλαγή στην κουλτούρα είναι πολύπλοκη και δεν υπάρχουν ξεκάθαρες απαντήσεις. Εκείνο που μπορεί να λεχθεί με βεβαιότητα είναι ότι η αλλαγή αυτή δεν είναι εύκολη ούτε γρήγορη υπόθεση αλλά χρειάζεται συστηματική προσπάθεια και τη συμβολή όλων των άμεσα εμπλεκόμενων (Πασιαρδής, 2004).

Σχετικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών, μεταξύ επτά (7) σχολικών κλιμάτων, τοποθέτησε με σειρά προτεραιότητας τα τρία πρώτα ως εξής: Ανοικτό, οικείο, θετικό. Το ανοικτό

κλίμα προκύπτει από τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών και την ειλικρινή συνεργασία που διαπιστώνεται από τα όσα ανέφεραν. Το οικείο κλίμα διαμορφώνεται από τις φιλικές σχέσεις που φαίνεται να επιδιώκεται και επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό από τις ρύσεις τους. Το θετικό περιγράφεται παρακάτω.

Στην ερώτηση: Προσπαθείτε να δημιουργήσετε θετικό κλίμα στο σχολείο σας και με ποιο τρόπο;

Οι διευθυντές απάντησαν ομόφωνα, ότι προσπαθούν συνεχώς για τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο με κάθε δημοκρατικό και ανθρωπιστικό τρόπο.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που έχουν εντοπίσει αρκετοί ερευνητές (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000, Purkey και Smith, 1983).

Σύμφωνα, με την διαπίστωση του Πασιαρδή (2004), ότι «ανάμεσα στην ανεπίσημη και την επίσημη οργάνωση του σχολείου, προκύπτουν τρία είδη σχολικού κλίματος: α) το τυπικό-απρόσωπο, β) το άτονο και γ) το τυπικό-προσωπικό, εμείς σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών που συλλέξαμε, το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία που διερευνήσαμε, θα το χαρακτηρίζαμε ως τυπικό-προσωπικό.

Το τυπικό-προσωπικό κλίμα είναι αυτό που αρμόζει στα συστήματα που είναι οργανωμένα με δημοκρατικούς τρόπους. Το κλίμα αυτό προκύπτει στην περίπτωση που επικρατεί ισορροπία ανάμεσα στο εξωτερικό και το εσωτερικό σύστημα, με φυσικό συνεπακόλουθο να συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης (Hoy και Miskel, 2001).

Η διαμόρφωση ενός τυπικού-προσωπικού κλίματος είναι σε θέσει να βοηθήσει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου να πετύχουν τόσο τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου να πετύχουν τόσο τους γενικούς σκοπούς του σχολείου που καθορίζονται από την επίσημη πολιτεία, όσο και τους στόχους διδασκαλίας που θέτουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Πασιαρδής, 2004).

Συνεπώς, αναμένεται ότι ο διευθυντής του σχολείου, με τη δική του συμπεριφορά και δράση, θα εξασφαλίσει συνέπεια, συνέχεια και συνοχή στην εργασία του σχολείου και θα δημιουργήσει τέτοιο εργασιακό κλίμα που από τη μία θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους

διασφαλίζοντας ποιότητα στη διδασκαλία, αφού ο ίδιος είναι δεξιότηχνης της διδασκαλίας (Krug, 1992).

Η συμπεριφορά του αυτή είναι υποδειγματική σε σχολεία με θετικό κλίμα μάθησης. Η επιτυχία των μαθητών είναι σχετική με το κλίμα του σχολείου, το οποίο είναι σχετικό με την ηγεσία σ' αυτό (Squires, Huitt και Segars, 1979).

Επιπλέον, ο διευθυντής σε σχολεία με θετικό κλίμα, ενεργοποιείται προς την εφαρμογή καινοτομιών και απαραίτητων αλλαγών στη σχολική μονάδα. Ο ίδιος, προσανατολισμένος στο μέλλον, είναι σε θέση να αλλάξει τόσο τους στόχους όσο και τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά για να μπορέσει να υπάρξει συνεχής ανάπτυξη και βελτίωση (Goldhammer, Becker, Withycombe, Doyel, Miller, Morgan, Deloretto και Aldridge, 1971).

Η λειτουργική και εποικοδομητική συνεργασία συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Hampton et al 1987, σ. 334-345).

Οι ερευνώμενοι διευθυντές αντιμετωπίζουν με σεβασμό την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, φέρονται με αντικειμενικότητα προς όλους τους εκπαιδευτικούς και μεριμνούν για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου τους.

Ενδιαφέρονται για την αμφίδρομη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών, παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη στα μέλη της σχολικής μονάδας και επιδεικνύουν προσαρμοστικότητα.

Η αρμονική και συχνή επικοινωνία των διευθυντών με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς, είναι ο βασικότερος παράγοντας που συντελεί στο να διαμορφωθεί ένα θετικό για τη σχολική μάθηση κλίμα (Σαΐτης, 2002).

Ο πέμπτος άξονας διερεύνησης, η παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού στη σχολική μονάδα, αποτελεί την πέμπτη ανεξάρτητη μεταβλητή, η οποία συσχετίζεται με τον διευθυντή-ηγέτη, με σκοπό την διεξαγωγή συμπεράσματος για το στιλ σχολικής ηγεσίας και την αποτελεσματικότητά του, στην υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα.

Εν συνόψει, οι διευθυντές τους οποίους πήραμε συνέντευξη δείχνουν να ενδιαφέρονται για την παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού τους. Οι παρακινητικές τεχνικές στις οποίες φαίνεται να επικεντρώνονται είναι η θετική ενίσχυση και η συμμετοχή στη διοίκηση. Επιδιώκουν τον έπαινο σε μεγάλο βαθμό, την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης με

διάφορους τρόπους για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, την απονομή ηθικών αμοιβών, αν και αυτή δεν γίνεται με κάποια επισημότητα έτσι, ώστε τα επιτεύγματα της πρωτοβουλίας και της άμιλλας να προβάλλονται ως παράδειγμα προς μίμηση.

Στην πράξη οι ηθικές αμοιβές χορηγούνται σπανιότατα και η απονομή περιορίζεται (άρθρο 62) σε απλή γραφειοκρατική ενέργεια. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στη δεκαετία 1990-2000 και σε σύνολο 45.000 δασκάλων απονεμήθηκαν μόνο οκτώ ηθικές αμοιβές, για εξαιρετη επίδοση (Σαϊτης, 2000^α, σ. 340).

Η υποβάθμιση του θεσμού αυτού μπορεί να αποδοθεί κυρίως στην έλλειψη ζωηρού ενδιαφέροντος εκ μέρους της πολιτικής ηγεσίας των κρατικών φορέων και «συντηρητική αντίληψη» του διευθυντικού προσωπικού, αφού οι περισσότεροι προϊστάμενοι είναι προσκολλημένοι στις παλιές γραφειοκρατικές διαδικασίες και αντικρούουν με κάθε τρόπο τις νέες ιδέες, επειδή οι ίδιοι δεν τις έχουν φανταστεί.

Στη δημόσια εκπαίδευση της χώρας μας, δεν υπάρχει ένα αποτελεσματικό σύστημα κινήτρων που να παρωθεί το διδακτικό προσωπικό μέσω της σύνδεσης της προσπάθειας, απόδοσης, αμοιβής.

Αρκετά αρνητικά χαρακτηριστικά του υφιστάμενου κλίματος, όπως π.χ. το ρουσφέτι, η αναξιοκρατία και ο κομματισμός συμβάλλουν στη δημιουργία της νοοτροπίας και της συμπεριφοράς της αδιαφορίας (Σαϊτης, 2002, σ. 169).

Οι διευθυντές μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας, γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των υφισταμένων τους και φροντίζουν για την ικανοποίησή τους, όσο είναι δυνατό.

Δίνουν έμφαση στον έπαινο και την ενθάρρυνση και κατανοούν τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.

Έχουν συνεχή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και επιδιώκουν την προσωπική επαφή.

Εν μέρει, ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς τους για τα αποτελέσματα διαφόρων πράξεών τους και πώς θα ενεργήσουν στο μέλλον σε διάφορα θέματα.

Σύμφωνα με τον Oldhan, (1976), η παροχή πληροφοριών στους υπαλλήλους (εκπαιδευτικούς) σχετικά με την επίδοσή τους μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της παρακίνησής τους. Αν και το πρόβλημα της μη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δημιουργεί τεράστιες δυσλειτουργίες στη λειτουργία του σχολείου, η οποία «αν γίνει σωστά, μπορεί να χρησιμεύσει ως μέσο παρακίνησης και ως καταλύτης της αλλαγής...» (Ζαβλανός, 1999, σ. 103).

Οι διευθυντές προσπαθούν να είναι παράδειγμα προς μίμηση στους υφισταμένους τους. Οι τεχνικές διοίκησής τους δεν βασίζονται σε απειλές και επιπλήξεις, ούτε χρησιμοποιούνται ως μέθοδοι παρακίνησης. Απεναντίας, προσπαθούν να αναπτύξουν το αίσθημα της ευθύνης και τη λήψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς τους.

Προσπαθούν να διαμορφώσουν κλίμα εμπιστοσύνης μέσα από τη δίκαιη συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε νεωτερισμούς και στην ελεύθερη έκφραση των ιδεών τους.

Ο έκτος άξονας διερεύνησης, η βελτίωση του διδακτικού προσωπικού στη σχολική μονάδα, αποτελεί την έκτη ανεξάρτητη μεταβλητή, η οποία συσχετίζεται με τον διευθυντή-ηγέτη, με σκοπό την διεξαγωγή συμπεράσματος για το στιλ σχολικής ηγεσίας και την αποτελεσματικότητά του, στην υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003), οι Ιάπωνες χρησιμοποιούν τον όρο Καίzen για τη λέξη βελτίωση. Καίzen είναι μια φιλοσοφία, ένας τρόπος ζωής, ίσως είναι η σπουδαιότερη έννοια για το ιαπωνικό μάνατζμεντ. Καίzen σημαίνει ότι πραγματοποιώ μικρές αλλαγές προς το καλύτερο και σε συνεχή βάση. Το kaizen αναφέρεται σε αλλαγές τόσο στα άτομα όσο και στις διαδικασίες. Το kaizen είναι διαφορετικό από την έννοια της καινοτομίας. Η καινοτομία αναφέρεται σε μεγάλες και ριζικές αλλαγές. Το kaizen αναφέρεται σε μικρές και βαθμιαίες βελτιώσεις. Η έννοια kaizen είναι ένας τρόπος σκέψης προσανατολισμένος στη διαδικασία και όχι προσανατολισμένος στα αποτελέσματα ο οποίος χαρακτηρίζει το Δυτικό τρόπο του μάνατζμεντ.

Σχετικά με τη σχολική βελτίωση και τον σχολικό ηγέτη οι Leithwood και Steinbach (1989^α) αναφέρουν ότι επιτυχημένος είναι εκείνος ο σχολικός ηγέτης, ο οποίος παρέχει τις καλύτερες λύσεις στα σχολικά προβλήματα και φροντίζει για την συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Ο Sammons (1999) αναφέρει ότι η βελτίωση, στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται με την σχολική ηγεσία, η οποία είναι παράγοντας κλειδί.

Οι Blase & Blase, 2001, Leithwood, 1992, Siegrist, 1999, αναφέρουν ότι ο σχολικός ηγέτης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν συνεργατική κουλτούρα, καλλιεργεί την βελτίωση των εκπαιδευτικών και διευκολύνει την ομαδική λύση των προβλημάτων.

Στην έρευνά μας, από τις απαντήσεις των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, του Νομού Λάρισας, παρατηρείται, ότι αναπτύσσεται μια τάση βελτίωσης, λόγω της αναγκαιότητας προσαρμογής στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας.

Η σχολική βελτίωση, ως ιδέα υπάρχει στη σκέψη των διευθυντών. Οι διευθυντές θα επιθυμούσαν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο όλοι οι συντελεστές του σχολείου θα αναπτύσσονται, θα ενθαρρύνονται και θα βελτιώνονται.

Επειδή όμως, η στρατηγική βελτίωσης είναι καθήκον της Πολιτείας, οι διευθυντές των σχολείων περιορίζονται σε βελτιώσεις στα λειτουργικά προγράμματα, τα οποία προσδιορίζουν τον τρόπο και τις λεπτομέρειες για την υλοποίηση των συνολικών στόχων που αναφέρονται στο στρατηγικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης. Το σύνολο των προσπαθειών βελτίωσης της σχολικής μονάδας εστιάζεται, κατά κύριο λόγο, στην πλευρά των τρεχουσών δραστηριοτήτων της. Ο προγραμματισμός βελτίωσης είναι κυρίως βραχυχρόνιος.

Το όραμα για το σχολείο τους, προσαρμόζεται στα πλαίσια του εύρους δράσης τους. Οι αναζητήσεις τους εστιάζονται σε ένα ανθρώπινο σχολείο που να παράγει παιδεία και πολιτισμό.

Από την πλευρά των διευθυντών γίνονται προσπάθειες δημιουργίας οράματος και παρακίνησης για τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών. Δεν σχηματίζονται όμως, ομάδες ποιότητας, στις οποίες ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να ανακαλύψουν τρόπους βελτίωσης της ατομικής και της ομαδικής εργασίας, τη βελτίωση όλων των διαδικασιών λειτουργίας.

Δεν υπάρχει προηγούμενη κουλτούρα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, ούτε ανάλογη εκπαίδευση ή επιμόρφωση, επομένως δεν υπάρχει συστηματικός σχεδιασμός συνεχούς βελτίωσης. Δεν υπάρχουν τα βήματα της στρατηγικής της συνεχούς βελτίωσης. Εφόσον, δεν υπάρχει και αξιολόγηση, τα πάντα είναι θέμα καλής θέλησης των διευθυντών και ανάλογης προσωπικής ευαισθησίας.

Ο έβδομος άξονας διερεύνησης, η διαχείριση συγκρούσεων στη σχολική μονάδα, αποτελεί την έβδομη ανεξάρτητη μεταβλητή, η οποία συσχετίζεται με τον διευθυντή-ηγέτη, με σκοπό την διεξαγωγή συμπεράσματος για το στιλ σχολικής ηγεσίας και την αποτελεσματικότητά του, στην υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα.

Τα αίτια που προκαλούν προστριβές μέσα σε μια οργάνωση είναι πολλά και διάφορα. Μπορεί να είναι, για παράδειγμα, το αποτέλεσμα ανταγωνισμού με σκοπό

την άσκηση επιρροής ή έλλειψης πόρων ή λανθασμένων μεθόδων διοίκησης ή ιδιαίτερων προσωπικών κινήτρων (Ζαβλανός, 1999, σ. 299-302, Χατζηπαντελή, 1999, σ. 150, Κατσορίδου, 1993, σ. 108-110).

Ως «σύγκρουση» μπορεί να οριστεί η πάλη μεταξύ δύο μερών «γύρω από τις αξίες και αξιώσεις για την κοινωνική θέση, δύναμη (ή εξουσία) και τους οικονομικούς πόρους που υπάρχουν σε στενότητα» Coser, 1956, σ. 8).

«Σύγκρουση», μπορεί να οριστεί η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου (ατόμου ή ομάδας), για την επίτευξη των στόχων του (Σαΐτης, 2002, σ. 218).

Μέχρι πρόσφατα η κλασική αντίληψη του μάνατζμεντ (Fr. Taylor, H. Fayol κ.ά.), η σύγκρουση σε μια οργάνωση θεωρούνταν ως ένα αρνητικό φαινόμενο, το οποίο έπρεπε να αποφεύγεται λόγω των επιπτώσεών του στη λειτουργία της οργάνωσης.

Η σύγχρονη διοικητική αντίληψη δέχεται ότι οι αντιθέσεις αυτές δεν είναι ούτε θετικές ούτε αρνητικές εκτός των αρνητικών τους συνεπειών, που λίγο – πολύ είναι φανερές, μπορεί να συντελέσουν θετικά στην ενεργοποίηση των ατόμων για μεγαλύτερη προσπάθεια και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης Μπουραντάς, 2001, σ. 420-421, Χυτήρης, 1994, σ. 221-222, Κανελόπουλος και Κατσιούλας 1983, σ. 260).

Οι συγκρούσεις που δημιουργούνται σε μια τυπική οργάνωση, όπως το σχολείο, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και ο χειρισμός διευθέτησης τους αποτελεί βασικό καθήκον του διευθυντή της σχολικής μονάδας, που κατά την άποψή μας, μπορεί να κρίνει και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή-ηγέτη.

Η σύγκρουση επομένως, είναι ένα αναπόφευκτο φαινόμενο της λειτουργίας της ομάδας και ο διευθυντής, οποιαδήποτε κι αν είναι η σύνθεση της σχολικής μονάδας, πρέπει να αναμένει ότι θα εμφανιστεί.

Αν μια σύγκρουση επιλυθεί ικανοποιητικά, το αποτέλεσμα θα είναι η συγκατάνευση των μελών της ομάδας και η συνέχιση της συνεργατικής σχέσης. Η μη ικανοποιητική αντιμετώπιση μπορεί να έχει και καταστρεπτικά αποτελέσματα για τη συνοχή της ομάδας, τη συγκεκριμένη στιγμή ή κάποια στιγμή στο μέλλον.

Με βάση τις κυριότερες πηγές συγκρούσεων που αναφέρει ο Σαΐτης (2002, σ. 224-226) και οι οποίες είναι το πρόβλημα κακής επικοινωνίας, το πρόβλημα οργανωτικών αδυναμιών, το πρόβλημα συγκρουόμενων στόχων, το πρόβλημα των ατομικών διαφορών, συντάξαμε και την ανάλογη ερώτηση. Η πλειοψηφία είκοσι

πέντε (25) διευθυντών δήλωσε ως κυριότερη πηγή συγκρούσεων, στον εργασιακό χώρο του σχολείου, τις ατομικές διαφορές.

Η εκτίμησή μας, μετά τις απόψεις των διευθυντών είναι, ότι επειδή κάθε σχολείο αποτελείται από άτομα με διαφορετικές γνώσεις, «πιστεύω» ή αντιλήψεις, φιλοσοφία ζωής, ηλικία, ενδιαφέροντα κ.λ.π. το καθένα, σε πολλές περιπτώσεις μια τέτοια σύνθεση σχολικής μονάδας δεν επιτρέπει αρκετές φορές την ανάπτυξη δικτύου θετικών αλληλεπιδράσεων, με συνέπεια η συνεργασία των ατόμων αυτών για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του σχολείου να οδηγεί συχνά σε αντιθέσεις.

Οι συγκρούσεις που οφείλονται στις οργανωτικές αδυναμίες και τις δήλωσαν ως κυριότερη πηγή συγκρούσεων οκτώ (8) διευθυντές και οι συγκρουόμενοι στόχοι που τους δήλωσαν τέσσερις (4) διευθυντές ως κυριότερη πηγή συγκρούσεων φαίνεται να οφείλονται στις οργανωτικές αδυναμίες του σχολικού συστήματος, δηλαδή στην έλλειψη διαδικασιών συντονισμού και σωστής πληροφόρησης.

Το πρόβλημα των συγκρουόμενων στόχων προκύπτει, όταν μεταξύ των μελών ή των ομάδων μιας σχολικής μονάδας υπάρχουν στόχοι που η επίτευξη του ενός αποκλείει την επίτευξη του άλλου. Όταν, για παράδειγμα, δύο δάσκαλοι της ίδιας σχολικής μονάδας επιθυμούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα επιμόρφωσης σε κάποιο Π.Ε.Κ. της χώρας, έτσι που η πραγματοποίηση της επιθυμίας του ενός αποκλείει την πραγματοποίηση της επιθυμίας του άλλου (δηλ. θα επιλεγεί ο ένας από τους δύο δασκάλους), τότε πολύ πιθανό είναι, κάθε δάσκαλος να αναπτύξει μια τέτοια συμπεριφορά που επιδιώκει να πραγματώσει το στόχο του σε βάρος του στόχου του συναδέλφου του και έτσι δημιουργείται η σύγκρουση. Η συμπεριφορά αυτή των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται πως οι επιδιώξεις τους βρίσκονται σε αντίθεση. Στην πραγματικότητα, όμως, οι στόχοι των δασκάλων δεν είναι συγκρουόμενοι, αλλά ουσιαστικά αποτελούν επιμέρους στόχους του σχολείου, αφού η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού συμβάλλει στην καλύτερη κατάρτιση του εκπαιδευτικού λειτουργού και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών.

Βλέπουμε λοιπόν ότι η σύγκρουση στην προκειμένη περίπτωση οφείλεται στις οργανωτικές αδυναμίες του σχολικού συστήματος, δηλαδή στην έλλειψη διαδικασιών συντονισμού και σωστής πληροφόρησης και στις ατομικές διαφορετικές αντιλήψεις των ατόμων σε ότι αφορά τους στόχους και τους τρόπους πραγματοποίησής τους (Σαϊτης, 2002, σ. 225).

Όσον αφορά τις μεθόδους διευθέτησης των συγκρούσεων στα ερευνώμενα σχολεία, για να διερευνήσουμε το στίλ ηγεσίας τους, δανειστήκαμε τους γενικούς τρόπους διευθέτησης των διαπροσωπικών και ομαδικών συγκρούσεων μέσα σε μια οργάνωση, που προτείνουν οι συγγραφείς (Hunt, 1981, σ. 94-95, Μπουραντάς, 2001, σ. 423, Ζαβλανός, 1999, σ. 395-410, Walton, 1969, Dean, 1995, σ. 142) και είναι η τεχνική της αποφυγής, του συμβιβασμού, της αντιπαράθεσης, της εξουσίας και του οργανώνειν.

Η πλειοψηφία είκοσι εννέα (29) διευθυντών ανέφερε ότι εφαρμόζει ως βασική μέθοδο επίλυσης των συγκρούσεων την τεχνική του οργανώνειν. Οι διευθυντές αναλύουν την κατάσταση σύγκρουσης σύμφωνα με τη φύση και τις συνθήκες που τη δημιούργησαν. Αφού ερευνηθούν οι αιτίες αποφασίζεται η καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης.

Σύμφωνα, με τον Σαΐτη (2002), η τεχνική του οργανώνειν είναι το καταλληλότερο μοντέλο για την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ ατόμων ή ομάδων όπως, είναι οι «πλάγιες συγκρούσεις» που προκύπτουν μεταξύ ατόμων του ίδιου ιεραρχικού επιπέδου. Σ' αυτή την περίπτωση οι αιτίες ή οι συνθήκες της σύγκρουσης εστιάζονται στην κακή οργάνωση και μπορεί να είναι: α) κοινή χρήση του μηχανολογικού κ.λ.π. εξοπλισμού (π.χ. του φωτοτυπικού μηχανήματος), β) σειρά εργασιών ή ροής πληροφοριών, που επιβάλλονται από το καθήκον ή από την ιεραρχία και γ) κανόνες ομοφωνίας για συλλογική δραστηριότητα. Γι' αυτό το λόγο, ο κυριότερος στόχος των προσπαθειών, που καταβάλλονται βάσει αυτού του μοντέλου, είναι να επιτευχθεί συντονισμός μεταξύ των συγκρουόμενων μερών.

Οκτώ (8) διευθυντές ανέφεραν ότι εφαρμόζουν ως βασική τεχνική επίλυσης των συγκρούσεων, την τεχνική της αποφυγής, διότι δεν θέλουν να χαλάσουν το καλό κλίμα του σχολείου και να δημιουργήσουν νικητές και ηττημένους.

Σύμφωνα με τον Thomas (1976) πρόκειται για μια προσέγγιση που σημαίνει την άρνηση ή την παραμέληση της σύγκρουσης. Αυτή μπορεί να ισχύει σε μια κατάσταση κατά την οποία θεωρείται απίθανη η επίλυση της σύγκρουσης. Η τεχνική αυτή είναι κατάλληλη, όταν η κατάσταση και η πιθανή έκβαση είναι ασαφείς, όταν η έκβαση εξαρτάται ή αναμένεται να επηρεαστεί από την επίλυση άλλων ζητημάτων, που ανακύπτουν ταυτόχρονα ή όταν έχουν προτεραιότητα κάποια άλλα θέματα. Μπορεί, επίσης, να είναι χρήσιμη και σε καταστάσεις, όπου τα ζητήματα είναι λιγότερο σημαντικά. Υπάρχει, όμως, περίπτωση «εφαρμογής» της και από την πραγματική αδιαφορία του διευθυντή για ένα πρόβλημα ή από την αποστροφή του

προς τη διαδικασία, που απαιτείται για την επίλυση της σύγκρουσης και τέλος, από τη συναίσθηση της αδυναμίας του να επιλύσει τη σύγκρουση.

Επτά (7) διευθυντές ανέφεραν ότι εφαρμόζουν ως βασική τεχνική επίλυσης των συγκρούσεων, την τεχνική του συμβιβασμού. Προσπαθούν δηλαδή, να δώσουν μια μέση λύση με το να γίνεται καταμερισμός των διαφορών μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων.

Σύμφωνα, με τον Σαϊτή (2002), με τον συμβιβασμό κανείς δεν χάνει, αλλά και κανείς δεν κερδίζει, είναι ένας απλός και αποτελεσματικός τρόπος διευθέτησης των συγκρούσεων μέσα σε μια σχολική μονάδα.

Για τον Thomas (1976) η προσέγγιση αυτή περιγράφει μια κατάσταση, όπου σημειώνεται μετριοπαθής κατηγορηματικότητα και διάθεση συνεργασίας. Αυτός ο προσανατολισμός βασίζεται στην υπόθεση ότι καθεμιά από τις πλευρές θα είναι ευτυχής, επειδή κέρδισε κάτι. Αυτό, ωστόσο, δεν είναι πάντα το ζητούμενο. Μερικές φορές αυτό που χάνεται μπορεί να γίνει ισχυρότερο στο μέλλον και να φυτέψει τους σπόρους για μια καινούρια σύγκρουση.

Στην ερώτηση, αν πρέπει να αποφεύγεται η χρήση εξουσίας ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων, όλοι οι διευθυντές απάντησαν ομόφωνα θετικά και ότι θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως έσχατη λύση όταν έχουν εξαντληθεί όλοι οι άλλοι τρόποι ή όταν είναι πολύ περιορισμένος ο χρόνος λήψης αποφάσεων.

Για τον Σαϊτή (2002), η χρήση εξουσίας ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων, στο χώρο του σχολείου πρέπει να αποφεύγεται, γιατί η μέθοδος αυτή καταλήγει σε κερδισμένους και χαμένους και άρα μειώνεται ο βαθμός συνοχής της ομάδας του διδακτικού προσωπικού και η λύση ενός προβλήματος πιθανόν να αποτελέσει την αιτία δημιουργίας κάποιου άλλου.

Ανακεφαλαιωτικά, θα λέγαμε ότι η καλύτερη τεχνική διευθέτησης των συγκρούσεων είναι αυτή που χρησιμοποιεί ως εργαλεία την κατανόηση, την εμπιστοσύνη και την βαθιά γνώση μιας συγκρουσιακής σχέσης.

Από αυτά που προηγήθηκαν, εκτιμούμε ότι αυτό που ενδιαφέρει τους διευθυντές που πήραμε συνέντευξη, είναι το θετικό κλίμα του σχολείου, η επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης και η έμφαση στην πρόληψη για να μη φτάνουν σε συγκρούσεις. Σε περιπτώσεις εμφάνισης συγκρούσεων, εξαντλούν όλα τα περιθώρια δημοκρατικού διαλόγου και συναινετικών διαδικασιών, αναζητώντας τρόπους ομαλής επίλυσης μιας σύγκρουσης χωρίς τη χρήση εξουσίας.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Από τη συσχέτιση της ηγεσίας, στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης και του τρόπου λήψης των αποφάσεων συνάγεται το συμπέρασμα της εφαρμογής του συμμετοχικού μοντέλου στον τρόπο λήψης αποφάσεων.

Από τη συσχέτιση της ηγεσίας και του τρόπου επικοινωνίας στις σχολικές μονάδες που διερευνήσαμε εξάγεται το συμπέρασμα ότι επιδιώκεται η αρμονική και αμφίδρομη επικοινωνία.

Από τη συσχέτιση της ηγεσίας και της ομαδικής δραστηριότητας στη σχολική μονάδα συμπεραίνεται η δημοκρατική καθοδήγηση σε κάθε ομαδική δραστηριότητα.

Από τη συσχέτιση της ηγεσίας, της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος εκφράζεται η ύπαρξη κουλτούρας συμμετοχικής διοίκησης και η ύπαρξη ανοικτού, οικείου και θετικού κλίματος μεταξύ των ερωτώμενων διευθυντών και των εκπαιδευτικών του σχολείου τους.

Από τη συσχέτιση της ηγεσίας και των τρόπων παρακίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού που απορρέει από την έρευνά μας, ο έπαινος, η θετική ενίσχυση και η συμμετοχή στη διοίκηση είναι τα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι διευθυντές των σχολείων που διερευνήσαμε.

Από τη συσχέτιση της ηγεσίας και της σχολικής βελτίωσης παρατηρείται ότι γίνονται προσπάθειες δημιουργίας οράματος και παρακίνησης για τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών, στα περιορισμένα πλαίσια των αρμοδιοτήτων τους.

Τέλος, από τη συσχέτιση ηγεσίας και του τρόπου διαχείρισης των συγκρούσεων αποκομίζεται ο συμπερασμός ότι οι ερευνώμενοι διευθυντές εξαντλούν όλα τα περιθώρια δημοκρατικού διαλόγου και συναινετικών διαδικασιών αναζητώντας τρόπους ομαλής επίλυσης μιας σύγκρουσης. Η χρήση εξουσίας στην επίλυση των συγκρούσεων γίνεται μόνο εφόσον εξαντληθούν όλοι οι άλλοι δημοκρατικοί και συμμετοχικοί τρόποι.

Επίσης, δεν υπήρξε διαφοροποίηση των απαντήσεων, άξια ιδιαίτερης επισήμανσης, ανάλογα με το είδος του σχολείου, το φύλο των διευθυντών, την ηλικία τους και τα χρόνια υπηρεσίας τους.

Από τα πιο πάνω πορίσματα της ανάλυσης της έρευνας που προηγήθηκε εξάγεται ασφαλώς το συμπέρασμα, ότι οι διευθυντές που μελετήσαμε διοικούν με το δημοκρατικό-συμμετοχικό στιλ ηγεσίας.

Ο δημοκρατικός-συμμετοχικός προσανατολισμός συμπεραίνεται διότι οι διευθυντές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή και στην ανάμιξη των ανθρώπων στις διάφορες δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί δρουν με αυθορμητισμό, αυτενέργεια και αυτο-κατεύθυνση με σκοπό να φτάσουν σε τέτοιο βαθμό αυτοσυνείδησης όπου ο σκοπός του σχολικού οργανισμού και η δέσμευση του ατόμου να ενοποιηθούν. Προωθείται η σύμπραξη με σκοπό να ενισχύει και να συμπληρώνει ο ένας τον άλλο. Οι διευθυντές δημιουργούν συνθήκες που αυξάνουν τη δημιουργικότητα, την αποτελεσματικότητα και το ηθικό των εκπαιδευτικών. Ωθούν τους εκπαιδευτικούς προς την αυτο-κατεύθυνση για να εκδηλώσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες.

Οι διευθυντές-ηγέτες που διερευνήσαμε μοιράζονται τη λήψη αποφάσεων με τα μέλη του σχολείου τους. Είναι συμβουλευτικοί και συναινετικοί ηγέτες. Συσκέπτονται με τους υφισταμένους τους πριν λάβουν μια απόφαση. Ενθαρρύνουν τη συζήτηση της ομάδας για ένα θέμα και μετά λαμβάνουν μια απόφαση η οποία αντανακλά την γενική άποψη (συναίνεση) των μελών της ομάδας. Όλοι οι εργαζόμενοι που εμπλέκονται στις συνέπειες μιας απόφασης έχουν την ευκαιρία να παρέχουν δεδομένα. Μια απόφαση δεν θεωρείται τελική μέχρι να προκύψει η μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση. Μεταβιβάζουν την τελική εξουσία στην ομάδα. Λειτουργούν ως συλλέκτες απόψεων και κάνουν ψηφοφορία πριν τη λήψη αποφάσεων.

Η άσκηση του δημοκρατικού-συμμετοχικού στιλ ηγεσίας, σ' ένα σχολικό οργανισμό κρίνεται από τους ίδιους, στην συντριπτική πλειοψηφία τους, ως το μόνο αποτελεσματικό και κατάλληλο στιλ ηγεσίας που μπορεί να καρποφορήσει, λόγω της ιδιομορφίας του σχολικού χώρου, αλλά και λόγω της υψηλής ωριμότητας που διαθέτει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Μπουραντάς (2005, σ. 234) αποφαινεται ότι με βάση τη λογική και όλες τις θεωρίες, όταν η ωριμότητα των ατόμων είναι υψηλή, τα καταλληλότερα στιλ ηγεσίας είναι τα συμμετοχικά-δημοκρατικά.

Οι διευθυντές θεωρούν ότι με τον δημοκρατικό-συμμετοχικό τρόπο ηγεσίας, λόγω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις λήψεις αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δικές τους τις αποφάσεις και κατά συνέπεια αισθάνονται υπευθυνότητα, δέσμευση (commitment) και διάθεση να προσπαθήσουν για την υλοποίησή τους. Επίσης, η συμμετοχή τους κάνει να αισθάνονται πιο δημιουργικοί, υψηλότερη αυτό-εκτίμηση και γενικά υψηλότερη ικανοποίηση.

Όπως πιστεύουν οι ίδιοι, μέσω της δημοκρατικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις λήψεις των αποφάσεων αξιοποιούνται οι δημιουργικές ιδέες τους, οι εμπειρίες και οι γνώσεις τους. Από τη συμμετοχικότητα και τη συλλογικότητα προκύπτει η αλληλο-εκπαίδευση με την οποία βοηθούνται οι εκπαιδευτικοί στην ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και εξοικονομείται χρόνος στους ίδιους για δημιουργικότερες δραστηριότητες από την στενή επίβλεψη των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005, σ. 238), οι επιδόσεις είναι υψηλότερες για τον προϊστάμενο-ηγέτη, για τρεις ακόμη λόγους. Πρώτον, αξιοποιώντας μέσω της συμμετοχής, τις ιδέες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις όλων των συνεργατών του, συνήθως, οδηγείται σε καλύτερες αποφάσεις. Δεύτερον, η ωριμότητα των συνεργατών και το συμμετοχικό στιλ είναι ίσως ο μόνος τρόπος που ένας προϊστάμενος μπορεί να εξοικονομήσει το χρόνο που πάντα του λείπει, αφού δεν χρειάζεται να χάνει χρόνο για στενή επίβλεψη των συνεργατών του και να αποφασίσει για οτιδήποτε. Ταυτόχρονα, μπορεί να μεταβιβάσει εξουσία, να αναθέσει ευθύνες – αρμοδιότητες στους συνεργάτες του, ώστε ο ίδιος να ασχοληθεί με περισσότερο κρίσιμα ή αναπτυξιακά ζητήματα. Τρίτον, η συμμετοχή αποτελεί σημαντική μαθησιακή διαδικασία που οδηγεί στην ανάπτυξη των ανθρώπων αλλά και του ίδιου του ηγέτη. Άρα, η περίπτωση ώριμων συνεργατών και συμμετοχικού στιλ ηγεσίας είναι η ιδανική από άποψη επιδόσεων – αποτελεσματικότητας. Γι' αυτό, λοιπόν, αρκετοί ισχυρίζονται ότι το συμμετοχικό στιλ είναι το πιο αποτελεσματικό. Ναι, έχουν δίκιο, αλλά με μια σημαντική – κρίσιμη προϋπόθεση: Ότι υπάρχει η απαιτούμενη ωριμότητα των συνεργατών.

Στην προκειμένη περίπτωση, οι διευθυντές-ηγέτες που διερευνήσαμε, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, ασκούν τους ηγετικούς ρόλους, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί μέσω της προσπάθειας δημιουργίας του οράματος, της παρακίνησης, της καθοδήγησης, της εκπαίδευσης και της ανάπτυξής τους να λειτουργήσουν ως δημιουργική ομάδα.

Το στιλ ηγεσίας, όπως αναφέρει ο Μπουραντάς (2005) ως στοιχείο του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή-ηγέτη, είναι κρίσιμο για την αποτελεσματικότητα. Δεν υπάρχει καλό ή κακό στιλ. Ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να επιλέγει για την κάθε περίπτωση το καταλληλότερο στιλ ηγεσίας. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να προσαρμόζει το στιλ ηγεσίας στη ωριμότητα των συνεργατών του, ως άτομα και ως ομάδα. Όταν αυτή είναι χαμηλή ταιριάζουν τα πιο αυταρχικά στιλ, ενώ όταν είναι υψηλή ταιριάζουν τα πιο συμμετοχικά. Ο ηγέτης πρέπει να

γνωρίζει ότι μπορεί να αντιμετωπίσει την «περίπτωση ανωριμότητας των συνεργατών του» και αναγκαστικά, θα πρέπει να έχει αυταρχικό στυλ. Όμως είναι δική του ευθύνη να βελτιώσει, να αναπτύξει των ωριμότητα των συνεργατών και να εξελίξει το στυλ του προς το συμμετοχικό, διότι τότε θα έχει τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις και ταυτόχρονα την υψηλότερη ικανοποίηση των συνεργατών του. Όταν ο ηγέτης αναλαμβάνει για πρώτη φορά μια ομάδα και δεν γνωρίζει καλά τους συνεργάτες του και κατά συνέπεια, την ωριμότητά τους είναι καλύτερο να ξεκινήσει από λιγότερο συμμετοχικό στυλ και όταν διαπιστώσει ότι η ωριμότητα των ατόμων είναι υψηλή, να το κάνει περισσότερο συμμετοχικό. Διότι το αντίστροφο είναι πολύ δύσκολο, δηλαδή να ξεκινήσει από συμμετοχικό και αν διαπιστώσει χαμηλή ωριμότητα, να το κάνει αυταρχικό. Ο ηγέτης, όταν αναλαμβάνει μια ομάδα πρέπει να ενημερώνεται από τον προκάτοχό του για την ολόπλευρη προσωπικότητα των ατόμων της ομάδας και να διαφοροποιεί το στυλ ανάλογα με την ωριμότητα του κάθε συνεργάτη.

Κάποια άλλα στοιχεία του χαρακτήρα της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών που διαπιστώσαμε από την έρευνά μας, και τα οποία πιστεύουμε ότι είναι αρκετά καθοριστικά για να χαρακτηρίσουμε το στυλ ηγεσίας ως δημοκρατικό-συμμετοχικό, και θα λέγαμε ότι ενισχύουν ιδιαίτερα τον παραπάνω χαρακτηρισμό είναι η ευαισθησία, το γνήσιο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα η αυστηρότητα.

Η ευαισθησία για τους ανθρώπους, να είναι δηλαδή ο ηγέτης ανθρώπινος, αποτελεί προϋπόθεση για να αναπτυχθεί η σχέση επιρροής μεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών του. Ο ηγέτης πράγματι νοιάζεται για τους ανθρώπους του. Νοιάζεται για την ικανοποίηση των αναγκών τους, τα προβλήματά τους, τις αγωνίες τους, τα όνειρά τους και τις φιλοδοξίες τους (Μπουραντάς, 2005, σ. 240).

Ταυτόχρονα με την ευαισθησία και το γνήσιο ενδιαφέρον, των σχολικών ηγετών για τους εκπαιδευτικούς παρατηρούμε ότι το ηγετικό τους στυλ διέπεται και από αυστηρότητα.

Η συνύπαρξη της ευαισθησίας και της αυστηρότητας, των δύο δηλαδή αυτών χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του ηγέτη είναι απαραίτητη και συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητά του. Ευαισθησία χωρίς αυστηρότητα δεν επιτρέπει στον ηγέτη να πάρει δύσκολες αποφάσεις, να απαιτήσει και να επιτύχει υψηλές επιδόσεις. Αυστηρότητα χωρίς ευαισθησία κάνει τον ηγέτη ανελέητο. Το συμμετοχικό σε καμιά περίπτωση δεν σημαίνει έλλειψη αυστηρότητας. Το στυλ μπορεί να είναι συμμετοχικό, ταυτόχρονα όμως η αυστηρότητα, με την έννοια που

προαναφέραμε, πρέπει να υπάρχει. Η ευαισθησία, το γνήσιο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και η αυστηρότητα πρέπει να συνυπάρχουν σε όλες τις περιπτώσεις (Μπουραντάς, 2005, σ. 239-242).

Επίσης, οι διευθυντές-ηγέτες που πήραμε συνέντευξη, προσπαθούν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών τους με την ακεραιότητα του χαρακτήρα τους, της οποίας κύρια στοιχεία είναι η αξιοπιστία, η συνέπεια, η διαφάνεια, η ειλικρίνεια, η εντιμότητα και η αντικειμενικότητα. Έχουν σταθερά πιστεύω, αξίες και αρχές και προσπαθούν να έχουν δίκαιη συμπεριφορά προς όλους. Τους διακρίνει η ταπεινότητα (humility) – σεμνότητα και μια ισχυρή θέληση – πείσμα να φτιάξουν ένα καλό σχολείο.

Ο G. Collins, στο βιβλίο του Good to Great (2001), για πρώτη φορά υποστηρίζει με εμπειρικά δεδομένα την ταπεινότητα – σεμνότητα ως βασικό χαρακτηριστικό του ηγέτη. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της ερευνητικής του ομάδας, οι ηγέτες που δημιούργησαν εξαιρετικές (great) επιχειρήσεις διακρίνονται από την ταυτόχρονη και παράδοξη, σε ένα βαθμό, ύπαρξη δύο χαρακτηριστικών. Από τη μία, τους διακρίνει η ταπεινότητα (humility) και από την άλλη, μια ισχυρή θέληση – πείσμα να δημιουργήσουν εξαιρετικές επιχειρήσεις. Είναι ευγενικοί, γαλήνιοι, ταπεινοί και ταυτόχρονα ατρόμητοι και πείσμονες. Είναι φιλόδοξα άτομα, όμως, η φιλοδοξία τους, πρώτα από όλα, αφορά την επιτυχία του οργανισμού και όχι την προσωπική τους επιτυχία.

Οι διευθυντές-ηγέτες δίνουν μεγάλη σημασία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου τους.

Από την ανάλυση που κάναμε, διαπιστώσαμε ότι το στυλ της σχολικής ηγεσίας είναι μια σύνθετη λειτουργία στην ελληνική πραγματικότητα. Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, το στυλ ηγεσίας των σχολικών ηγετών, της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, προσαρμόζεται σε ένα πλαίσιο καθορισμένων αρμοδιοτήτων. Κατ' αρχάς, η θέση του διευθυντή έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων. Σε σχέση με την κεντρική διοίκηση, ο διευθυντής είναι αποδέκτης εγκυκλίων και διαταγών, οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα κύρια θέματα του σχολείου, διδακτικά και λειτουργικά, όμως και σε επίπεδο ενδο-σχολικό έχει περίπου τον ίδιο ρόλο, σε σχέση με τα άλλα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Έτσι, μπορεί να πει κανείς ότι η θέση του διευθυντή αποτελεί εκ προδιαγραφής έναν ισχυρό μάλλον «κρίκο» στην ιεραρχική διάταξη των επιπέδων

διοίκησης, ανάμεσα στον προϊστάμενο διεύθυνσης και στο σύλλογο διδασκόντων. Αν συνεκτιμήσει κανείς τη σχεδόν ανύπαρκτη αυτονομία της σχολικής μονάδας σε σημαντικές ρυθμίσεις πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, (που αφορούν π.χ. τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια κ.λ.π.), διαπιστώνει πόσο περιορισμένες δυνατότητες λήψης αποφάσεων έχει ο διευθυντής (Παπαναούμ, 1995).

Από την πλευρά τους, οι ίδιοι, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, επιθυμούν ενίσχυση του ρόλου τους, τόσο από πλευράς κύρους όσο και διοικητικής υποστήριξης. Ιδιαίτερα έντονη κριτική γίνεται από τους περισσότερους για τη γραφειοκρατική δομή του σχολικού συστήματος, κριτική στην οποία μπορεί να διακρίνει κανείς δύο τάσεις. Μια πρώτη υποστηρίζει ότι πρέπει να εξορθολογιστεί το σύστημα με την αξιοποίηση της τεχνολογίας και την απλοποίηση του διοικητικού μηχανισμού, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στο λιγότερο δυνατό χρόνο, αποδεχόμενοι την εξάρτηση της λειτουργίας του σχολείου από την κεντρική διοίκηση. Μια άλλη τάση διαμορφώνεται από τις απόψεις εκείνων οι οποίοι ζητούν την αποδέσμευση από τη γραφειοκρατία, με την έννοια της αυτονόμησης της σχολικής μονάδας από την κεντρική διοίκηση, γιατί δεν έχουν τα περιθώρια και τη δύναμη να αναπτύξουν, από κοινού με τους συναδέλφους τους, το εκπαιδευτικό έργο που οραματίζονται.

Η συντριπτική πλειοψηφία τους ζητούν επίμονα την ανάπτυξη πλούσιας σχολικής ζωής και επιμένουν στη συμμετοχή των καθηγητών σε δραστηριότητες πέραν των στενά διοικητικών. Διαφαίνεται έτσι, η ανάγκη πολλών να γίνει το σχολείο γενικά ή τουλάχιστον «το δικό τους» σχολείο, ένα σχολείο που πραγματικά «παιδαγωγεί».

Από την ανάλυση των απαντήσεών τους με σημείο αναφοράς την καθημερινή σχολική πραγματικότητα, διαπιστώνεται η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σε θεωρητικό επίπεδο και πώς τον επιτελούν. Φαίνεται ότι στην καθημερινή πρακτική τους παραμερίζουν στόχους, όπως «αποτελεσματική διοίκηση» και «ανάπτυξη σχέσεων» και καταναλώνουν το χρόνο τους στην επίλυση πάσης φύσεως προβλημάτων, συχνά πέραν του οριοθετημένου ρόλου τους.

Οι περισσότεροι παραιτούνται από την προσέγγιση των θεμάτων σε μια ολόπλευρη προσέγγιση των θεμάτων και μια μακροχρόνια προοπτική, αντιμετωπίζουν δηλαδή τα θέματα βραχυπρόθεσμα και με έμφαση στις άμεσες

ανάγκες. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία φαίνεται ότι καταναλώνουν το χρόνο τους για την επίλυση λειτουργικών προβλημάτων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιθυμία τους για δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και επιμόρφωσης, καθώς και η ενίσχυση του κύρους τους.

Τα πεδία δραστηριότητας του διευθυντή-ηγέτη, φαίνεται αρκετά πολύπλοκο, το οποίο συνίσταται σε έναν εσώτερο πυρήνα επιταγών και σε ένα πλαίσιο εξωτερικών περιορισμών, όμως μέσα στο πλαίσιο αυτό υπάρχουν περιθώρια ατομικών επιλογών, με την έννοια ότι μπορεί να κάνει κανείς τα ίδια πράγματα διαφορετικά, όπως και άλλα τα οποία δεν απαιτούνται ούτε και απαγορεύονται. Το αν θα αξιοποιηθούν επομένως αυτές οι δυνατότητες, εξαρτάται από την ικανότητα του κάθε διευθυντή να διευρύνει το πεδίο δράσης του και να κάνει τις σωστές επιλογές.

Οι διευθυντές των Ενιαίων Λυκείων, των Γυμνασίων και των ΤΕΕ φαίνεται να είναι «αδύναμοι» σε έναν απρόσωπο συγκεντρωτικό μηχανισμό διοίκησης, δεν έχουν τις προϋποθέσεις ούτε και την υποστήριξη που χρειάζονται, για να ανταποκριθούν στο έργο τους. Ασφαλώς, η συστηματική εκπαίδευσή τους, η προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης, τα ισχυρά κίνητρα και η συνεχή υποστήριξη μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματικότητά τους σε συνάρτηση με τη βελτίωση του συστήματος διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πρέπει, επομένως, οι επιμέρους ρυθμίσεις να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο προγραμματισμό για τη στελέχωση της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με μια περισσότερο ευέλικτη και αποκεντρωμένη δομή διοίκησης. Στην κατεύθυνση αυτή η ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή σχολείου θα πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική αναβάθμιση του κλάδου των εκπαιδευτικών. Είναι ακόμη αναγκαίο να ενισχυθεί σταδιακά η αυτονομία της σχολικής μονάδας και να γίνει ουσιαστική σύνδεσή της με την τοπική κοινότητα, έτσι, κάθε διευθυντής θα μπορεί να επιτελεί το έργο του, αξιοποιώντας τις κεντρικές ρυθμίσεις ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του σχολείου του.

Από όσα παραθέσαμε σχετικά με το διαμορφούμενο στιλ ηγεσίας, της μελέτης περίπτωσης που διερευνήσαμε, στο πεδίο δράσης περιορισμένων αρμοδιοτήτων, της συγκεντρωτικής δομής διοίκησης, του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρότι δεν υπάρχει επίσημη μέριμνα για μόρφωση και επιμόρφωση των διευθυντών στην εκπαιδευτική διοίκηση και ενδιαφέρον για τη βελτίωση και την ανάπτυξη της θέσης

και του έργου τους, παρατηρείται ότι το στυλ ηγεσίας τους είναι αρκετά αποτελεσματικό.

Παρά την «εμπειρική» και «αυτοσχέδια» διοίκηση που ασκούν, επειδή δεν υπάρχει κουλτούρα ανάπτυξης της ηγεσίας και συστηματική προσέγγιση της καλλιέργειάς της μέσα από ολοκληρωμένα αναπτυξιακά προγράμματα, καθοδήγησης και συμβουλευτικής για την διαμόρφωση, τροποποίηση και αναδιαμόρφωση ανάλογα με το περιβάλλον, του ιδανικού προτύπου ηγεσίας που κυρίως, θα στηρίζεται στην επιστημονική έρευνα και ανάλυση, την εμπειρία και τις υποδειγματικές πρακτικές που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, είναι αρκετά αποδοτικοί στο έργο τους.

Παρά το ότι, δεν υπάρχει το πλαίσιο προσαρμογής της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να διευκολύνεται, να υποστηρίζεται και να ενισχύεται η άσκηση της ηγεσίας, η ανάπτυξη του συγκεκριμένου στυλ ηγεσίας από τους συγκεκριμένους διευθυντές-ηγέτες είναι προϊόν της σύγχρονης αναγκαιότητας.

Οι γρήγορες αλλαγές και οι ανατρεπτικές προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι σύγχρονοι διευθυντές-ηγέτες, παρά το περιορισμένο πεδίο δράσης τους, τούς κάνουν να δραστηριοποιούνται προσαρμοστικά, μέσα από την αντιμετώπιση πραγματικών ζητημάτων που προκύπτουν, ζητώντας τη βοήθεια και τη στήριξη του συλλόγου διδασκόντων.

Με τα λιγοστά επιστημονικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους, πραγματοποιούν αρκετά φιλότιμες προσπάθειες για την υλοποίηση ενός ρεαλιστικού μικρο-οράματος που σχετίζεται κυρίως με πράξεις για το καλό του σχολείου τους. Κάνουν προσπάθειες έτσι ώστε το όραμά τους να αγγίξει το μυαλό, την καρδιά και την ψυχή τους. Η επικοινωνία του οράματος, είναι συνεχής και μέσω παραδείγματος – συμπεριφοράς. Θέτουν εφικτούς στόχους και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών. Δημιουργούν κίνητρα για ομαδική συνεργασία, εξασφαλίζουν την ανοικτή επικοινωνία και το θετικό κλίμα, επιτυγχάνουν την συναίνεση μέσω διαλόγου και επιχειρημάτων. Προωθούν τον αμοιβαίο σεβασμό, τον αυτο-σεβασμό, την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών, αποδοχή της διαφορετικότητας. Επιβραβεύουν εξαιρετικές ομαδικές συμπεριφορές και ενέργειες που συμβάλλουν στο ομαδικό πνεύμα – κλίμα και συνεργασία. Εμπυχώνουν, ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τους συνεργάτες τους, όταν έχουν να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις στο περιβάλλον του σχολείου.

Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνας, η σημαντικότερη πρόταση/εισήγηση που μπορεί να κάνει κάποιος είναι ίσως η ανάγκη δημιουργίας μεταπτυχιακών

προγραμμάτων στην Εκπαιδευτική διοίκηση, όπου οι μελλοντικοί διευθυντές θα προετοιμάζονται κατάλληλα για το επίπονο έργο που τους περιμένει. Ένα τέτοιο πρόγραμμα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση θα βοηθούσε στην απόκτηση ηγετικών ικανοτήτων, όπως ικανότητες υποκίνησης (motivation) προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ικανότητες αποτελεσματικής αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας, γνώσεις για τη λειτουργία του προγραμματισμού, στρατηγικό μάνατζμεντ, τεχνικές προγραμματισμού και λήψης αποφάσεων, τη λειτουργία της οργάνωσης, το σχεδιασμό σύγχρονων οργανισμών, το σχεδιασμό μιας εργασίας, τη λειτουργία του ελέγχου, τις τεχνικές ελέγχου, τον προγραμματισμό και τη διοίκηση χρόνου, τη διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού, τη διαχείριση ατόμων που δεν αποδίδουν αποτελεσματικά, τη διαχείριση αλλαγής, προσωπικής παραγωγικότητας και άγχους και πολλές άλλες βασικές αρχές μάνατζμεντ.

Μια δεύτερη πρόταση είναι αυτή της συνεχούς επιμόρφωσης των εν ενεργεία διευθυντών από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα Πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης μπορεί να περιλαμβάνει θέματα όπως, αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω και παράλληλα είναι δυνατό να πάρει διάφορες μορφές. Για παράδειγμα μπορεί να γίνεται με τη μορφή ομιλιών από ειδικούς επιστήμονες σε συνδυασμό με βιωματική ή προσομοιωτική μάθηση (simulations) ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Μια τρίτη πρόταση θα μπορούσε να είναι η δημιουργία στο Υπουργείο Παιδείας μιας μονάδας συλλογής και καταγραφής των πιο πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης και σε θέματα ευρύτερου εκπαιδευτικού προβληματισμού σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο. Η μονάδα αυτή σκοπό θα έχει τη διανομή περιλήψεων των κυριότερων αποτελεσμάτων ερευνών, σχετικών με θέματα που αφορούν τα σχολεία και την εκπαίδευση γενικότερα, θα ενεργεί δηλαδή ως μία «τράπεζα πληροφοριών». Η διανομή των περιλήψεων αυτών θα μπορούσε να γίνεται με την αποστολή μηνιαίου πληροφοριακού δελτίου ή δελτίου ενημέρωσης σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας.

Τέλος, η άποψή μας είναι ότι ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να προσπαθήσει να βελτιώνει με κάθε τρόπο το εφαρμοζόμενο δημοκρατικό-συμμετοχικό στιλ ηγεσίας, με τους τρόπους που προαναφέραμε, ενσωματώνοντας σ' αυτό τη φιλοσοφία της Ολικής Ποιότητας στο σχολείο, και καθιστώντας την όλη δομή του σχολείου-

συστήματος απλή και ευέλικτη, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει καίρια και αποτελεσματικά όποιες αλλαγές λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον.

Να ενημερώνει τους καθηγητές για τη σημασία της ολικής ποιότητας στην πραγματοποίηση του έργου τους. Να φροντίζει οι αλλαγές να γίνονται βήμα-βήμα, προοδευτικά, έτσι ώστε κάθε βελτίωση να ενσωματώνεται πλήρως στο σύστημα.

Να αναγνωρίζει, να ανταμείβει, να δίνει ανατροφοδότηση και να ενισχύει την απόδοση του προσωπικού.

Να δημιουργεί ομάδες σχεδιασμού, προγραμματισμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της ποιότητας, συμμετέχοντας και ο ίδιος, ενθαρρύνοντας τις ιδέες τους και εξασφαλίζοντας τα απαραίτητα μέσα λειτουργίας της ομάδας.

Να εστιάζει στην ποιότητα των διαδικασιών της διδασκαλίας – μάθησης. Ο διευθυντής-ηγέτης, έχοντας επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και το μαθητή δημιουργεί προϋποθέσεις για τον σχηματισμό κατάλληλων δομών που θα προωθούν την λειτουργικότητα της φιλοσοφίας της Ολικής Ποιότητας στην τάξη. Διευκολύνει την εισαγωγή της, ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη φιλοσοφία του συστήματος, τις τεχνικές και τις βασικές δεξιότητες. Ενδυναμώνει την απόδοση του προσωπικού στην τάξη. Παρέχει ανατροφοδότηση, συντρέχει στο έργο των εκπαιδευτικών και διαμορφώνει μαζί τους, τους σκοπούς των μαθημάτων σύμφωνα με τις αρχές της διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Η εκπαιδευτική ηγεσία προωθεί την αφοσίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού στις αξίες και στους σκοπούς του οργανισμού, με ταυτόχρονη ανάπτυξη πολιτικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, επικοινωνίας, κινήτρων, αναγνώρισης και μέτρησης αποτελεσματικότητας. Τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να διαδραματίσουν ένα περισσότερο σύνθετο και πολύπλοκο ρόλο και επομένως, να καλλιεργήσουν και να ανανεώσουν τις πνευματικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες, αξιοποιώντας τα πορίσματα του ευρύτερου χώρου της παιδαγωγικής επιστήμης αλλά και της επιστήμης της διοίκησης.

Είναι πλέον αναγκαιότητα που πηγάζει από τη διεθνή εμπειρία, η ποιοτική σχολική ηγεσία, να αντιμετωπίζει το σχολικό οργανισμό με την περιπλοκότητα που αρμόζει σε ένα βιομηχανικό και εμπορικό οργανισμό.

Η ποιοτική σχολική ηγεσία θα χρειαστεί στελέχη που θα διαθέτουν χαρακτηριστικά καλού εκπαιδευτικού και καλού manager, με ιδιαίτερη έμφαση στη συνέπεια, την υπευθυνότητα και τη διαλλακτικότητα. Θα αξιώσει στελέχη με όραμα και καινοτόμες δράσεις, οπλισμένα με υπομονή και θέληση που θα χειρίζονται το

ανθρώπινο δυναμικό με σεβασμό και αναγνώριση του κύρους και της προσφοράς του.

Η ποιοτική σχολική ηγεσία θα στραφεί στην προσαρμογή και τον εναρμονισμό της σχολικής μονάδας στα τεκταινόμενα του κοινωνικού γίνεσθαι και στις απαιτήσεις της κοινωνικής αναγκαιότητας.

Επίλογος

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνάς μας, με την οποία διερευνήσαμε το στίλ (τρόπο) ηγεσίας των διευθυντών των Ενιαίων Λυκείων, των Γυμνασίων και των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων του Νομού Λάρισας και της αποτελεσματικότητάς του συγκεκριμένου στίλ ηγεσίας θα θέλαμε να υπενθυμίσουμε ότι η αιτία για τη μελέτη αυτής της βασικής λειτουργίας της ηγεσίας, του στίλ της σχολικής ηγεσίας των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας ήταν το γεγονός της σημαντικότητας αυτής της βασικής συνιστώσας της ηγεσίας, η οποία χαρακτηρίζει τον τρόπο διοίκησης των σχολικών ηγετών και την διοικητική τους κουλτούρα.

Στην εισαγωγή αναλύσαμε τις βασικές έννοιες της ηγεσίας, της σχολικής ηγεσίας, του στίλ ηγεσίας και του στίλ της σχολικής ηγεσίας. Ακολούθησαν λίγα λόγια για τους τύπους σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γενικά και παραθέσαμε το νέο Σχέδιο Νόμου για την «Οργάνωση και λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» που δημοσιεύθηκε από το ΥΠΕΠΘ στις 8/5/2006.

Καταγράψαμε την υπηρεσιακή δομή, τις υπηρεσίες και τις δραστηριότητες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας και αναφερθήκαμε σε λίγες γραμμές στην πόλη της Λάρισας.

Αναλύσαμε τη θέση του διευθυντή στη διοικητική δομή του ελληνικού σχολικού συστήματος και τις θεωρητικές προσεγγίσεις στην προβληματική της διεύθυνσης σχολείου.

Συνεχίσαμε με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, τη διατύπωση του προβλήματος και του ερευνητικού στόχου και τις ερευνητικές υποθέσεις.

Πραγματοποιήσαμε ανάλυση της μεθοδολογίας της έρευνας και της ερευνητικής διαδικασίας.

Υποστηρίξαμε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας, αναλύσαμε το δείγμα της συνέντευξης, κάναμε παρουσίαση των δεδομένων, κάναμε ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων και προκύψανε τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Επιχειρώντας μια περίληψη των συμπερασμάτων σε αδρές γραμμές θα λέγαμε ότι οι διευθυντές της μελέτης περίπτωσης που διερευνήσαμε διοικούν με το δημοκρατικό-συμμετοχικό στιλ ηγεσίας.

Με βάση τις δηλώσεις των συγκεκριμένων διευθυντών, εφαρμόζεται το συγκεκριμένο στιλ ηγεσίας λόγω της ιδιομορφίας και της ευαισθησίας του σχολικού περιβάλλοντος και την δεδομένη ωριμότητα της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του σχολείου τους λόγω σπουδών και παιδαγωγικής καλλιέργειάς τους.

Το δημοκρατικό –συμμετοχικό στιλ ηγεσίας προκύπτει από όλο το φάσμα των ενεργειών των ερευνώμενων διευθυντών, το οποίο καταδεικνύει ολοφάνερα τον παραπάνω προσανατολισμό τους και την ολόπλευρη δημοκρατική-συμμετοχική στάση τους σε κάθε έκφραση της διοικητικής τους συμπεριφοράς.

Παρότι, δεν υπάρχει η ανάλογη Πολιτειακή μέριμνα για την παροχή των σχετικών διοικητικών-ηγετικών εφοδίων τόσο σε επίπεδο σπουδών όσο και σε επίπεδο επιμόρφωσης μέσω διαφόρων ευέλικτων τρόπων διδασκαλίας για την συνολική κάλυψη των αυξημένων αναγκών των διευθυντών και των υποψηφίων διευθυντών, διαπιστώνεται αυξημένος βαθμός υπευθυνότητας, συνέπειας, ανάληψης δημιουργικών πρωτοβουλιών στο μέτρο του δυνατού, κοινωνικής ευαισθησίας, αλτρουϊστικής και θυσιαστικής διάθεσης προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου.

Η ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στον άνθρωπο, τη συλλογικότητα και την συμμετοχικότητα, καλύπτει αρκετά κενά του διοικητικού οπλοστασίου τους, λόγω της έλλειψης συστηματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους.

Το ρίσκο στις αποφάσεις τους είναι απόρροια της μεγάλης ευαισθησίας τους στον ανθρώπινο παράγοντα. Είναι αυστηροί και ευέλικτοι αλλά όχι τυπολάτρες.

Θα λέγαμε ότι είναι παραδειγματική η στάση τους στην αποδοχή του καινούργιου, της αλλαγής, της υιοθέτησης καινοτομιών και της προσπάθειας να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν οτιδήποτε καινούργιο θα τους βοηθήσει στην αποτελεσματικότητά τους στο τόσο ευαίσθητο λειτούργημα που επιτελούν, παρά την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, την ελλιπή παιδαγωγική και διοικητική καθοδήγηση από την εκάστοτε κεντρική διοίκηση του υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Είναι θαρραλέοι, ταπεινοί και σε κάθε ενέργειά τους αποσκοπούν στην βελτίωση και καλυτέρευση του σχολείου τους.

Αυτή η ταπεινή προσωπική μας έρευνα, αλλά και η έρευνα των Καθηγητών και των νυν μεταπτυχιακών φοιτητών και των μελλοντικών φοιτητών, τόσο στην Ελλάδα, από το αξιόλογο, νεοσύστατο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, αλλά και άλλων ελληνικών Πανεπιστημίων που δειλά – δειλά ενσωματώνουν την Εκπαιδευτική Διοίκηση στα Εκπαιδευτικά τους προγράμματα όσο και η έρευνα των Καθηγητών και μεταπτυχιακών φοιτητών του αξιόλογου Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών της Κύπρου, πιστεύουμε ότι πολλά υπόσχονται στην έρευνα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Πρέπει να αρχίσει ένας ερευνητικός διάλογος μεταξύ των παραγωγών και χρηστών των αποτελεσμάτων της έρευνας και να γίνει αποτελεσματική δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους, έτσι ώστε να αρχίσει η ριζική αναμόρφωση και αναδιάρθρωση των οργανωσιακών δομών της εκπαίδευσης. Η ερευνητική επικοινωνία των ερευνητών και των ανθρώπων της εκπαιδευτικής πράξης πρέπει να ενεργοποιηθεί για να βοηθήσει στην επίλυση όλων των πιεστικών προβλημάτων της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνά μας, που αφορά τη διερεύνηση του στίλ σχολικής ηγεσίας πιστεύουμε ότι θα αποτελέσει το εφαλτήριο για νέες μελέτες αυτού του τόσο νευραλγικού τομέα της σχολικής ηγεσίας. Επειδή όπως, όλα τα πράγματα καλλιεργούνται και αναπτύσσονται με τη συστηματική εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση, έτσι και η καλλιέργεια της ικανότητας βελτίωσης – ανάπτυξης της ωριμότητας των συνεργατών και η εξέλιξη του στίλ ηγεσίας προς το δημοκρατικό-συμμετοχικό-ανθρωπιστικό, θα συνεισφέρει τα μέγιστα στην πραγματοποίηση των υψηλότερων δυνατών επιδόσεων και ταυτόχρονα στην υψηλότερη ικανοποίηση των συνεργατών τους.

Επειδή το δημοκρατικό-συμμετοχικό-ανθρωπιστικό στίλ ηγεσίας αποτελεί πρότυπο προς μίμηση και στόχο ζωής, η ενσάρκωσή του απαιτεί σαφή προσδιορισμό και μεγάλες θυσίες. Ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός οργανισμός έχει ανάγκη την αέναη, συστηματική και πειθαρχημένη προσπάθεια από τα ηγετικά στελέχη.

Πιστεύουμε ότι η έρευνά μας, θα συνεισφέρει στον προβληματισμό της συνεχούς βελτίωσης του ηγετικού προτύπου στίλ διοίκησης που προαναφέρθηκε μέσω της εφαρμογής της στρατηγικής εστίασης στο μέλλον, της συστηματικής επανεξέτασης της στρατηγικής με βάση το μέλλον, την καλλιέργεια σχολικής

κουλτούρας που ενισχύει τη συνεχή βελτίωση, προσαρμογή, αλλαγή και μάθηση με συνεχείς βελτιωτικές αλλαγές και καινοτομίες παντού, σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα Ρέππα (1999), «Η επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό», στο βιβλίο Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Β', Κεφάλαιο 3^ο Πάτρα.
- Αθανασούλα Ρέππα (1999), «Λήψη Αποφάσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης», στο βιβλίο Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Α', Κεφάλαιο 3^ο Πάτρα.
- Ανδρέου Απ. και Παπακωνσταντίνου Γ. (1994), Εξουσία και Οργάνωση- Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος, Εκδόσεις Νέα Σύνορα Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα.
- Γεωργιάδου Β. και Καμπουρίδης Γ. (2005), Ο διευθυντής – ηγέτης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 10, σ. 121-129.
- Δημητρόπουλος Ε. (2003), Αποφάσεις – Λήψη Αποφάσεων, Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Ζαβλανός Μ. (1982), Αδυναμίες στο σύστημα διοίκησης στην εκπαίδευση, Λόγος και Πράξη, τ. 16, σ. 3-7.
- Ζαβλανός Μ. (1998), Μάνατζμεντ, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Ζαβλανός Μ. (2003), Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Ζαβλανός Μ. (1991), Οργάνωση και Διοίκηση, Τρίτη Έκδοση, Τόμος Α' και Β', Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Ζαβλανός Μ. (1999), Οργανωτική Συμπεριφορά, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Θεοφανίδης Σ. (1999), Ποιος είναι ο ηγέτης, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Θεοφιλίδης Χρ. (1994), Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου, Λευκωσία.

- Ιωσηφίδης Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Καλογήρου Κ. (1979), Ανθρώπινες σχέσεις στο χώρο εργασίας, Εκδόσεις Καραμπερόπουλος, Πειραιάς.
- Κανελλόπουλος Χ. (1990), Μάνατζμεντ Αποτελεσματική Διοίκηση, Τρίτη Έκδοση, Εκδόσεις International Publishing, Αθήνα.
- Λάζος Γρηγόρης, (1998), Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Λογοθέτης Ν., (1993), Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας, από τον Deming στον Taguchi και το SPC, Αθήνα.
- Μακρυδημήτρης Αντ. (1989), Θεωρία των Αποφάσεων, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα.
- Μιχαλακόπουλος Γ. (1987), Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία, «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», τ. 7, σ. 149-193.
- Μιχόπουλος Αν., (1998), Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι, ΙΙ, αυτό-έκδοση, Αθήνα.
- Μιχόπουλος Αν., (1993), Η εκπαίδευση στο πλαίσιο τη οργανωτικής θεωρίας, Αθήνα.
- Μπουραντάς Δ. (2005), Ηγεσία, Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου Σ. (1997), Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, Εκδόσεις Ανίκουλα, Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ Ζωή (1995), Η Διεύθυνση Σχολείου, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Παρίτσης Ν. Κ. (1989), «Συστημική θεώρηση της διευθυντικής συμπεριφοράς» στο βιβλίο: Διοίκηση Συστημάτων, Εισαγωγή-Επιμέλεια Μιχ. Δεκλερής, Εκδόσεις Αν. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα, σ. 411-453.
- Πασιαρδή Γ. (2001), Το Σχολικό Κλίμα, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Πασιαρδής Π., Πασιαρδή Γ. (2000), Αποτελεσματικά Σχολεία, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Πασιαρδής Π. (2004), Εκπαιδευτική ηγεσία, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Πετρίδου Ε. (1998), Διοίκηση- Μάνατζμεντ, εκδόσεις Ζυγός, Θεσσαλονίκη.

- Πηγιάκη Π. (2004), Εθνογραφία – Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική έρευνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. (1994), Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. (2001), Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. (2005), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. (2005), Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. (2002), ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Δεύτερη Έκδοση, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Στρατάκης Μ. (2001), Συνέντευξη – Τεχνική και οριοθετήσεις, 2^η έκδοση, Εκδόσεις Γερμανός, Θεσσαλονίκη.
- Τζάνη Μ. και Παπακωνσταντίνου Γ. (1998), Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Αθήνα.
- Τζωρτζάκης Κ. και Τζωρτζάκη Α. (1999), Οργάνωση και Διοίκηση, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Rosili, Αθήνα.
- Τριλιανός Α. (1987), «Η άσκηση της εξουσίας και ο διευθυντής σχολείου» στο Περιοδικό Λόγος και Πράξη, Χειμώνας, τεύχος 31.
- Φαναριώτης Π. (1995), Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων, Τόμος Πρώτος και Δεύτερος, Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα.
- Φαναριώτης Π. (1999), Διοίκηση Δημοσίων Υπηρεσιών και Οργανισμών, Δημόσια Διοίκηση II, Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα.
- Φασουλής Κ. (2001), Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης, Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος 4, σ. 186-198.
- Φίλιας Β., (1998), Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών, Δεύτερη έκδοση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Χολέβας Ι. (1989), Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων, Αθήνα.
- Armstrong M. (1988), Ο πετυχημένος Manager, Μετάφραση Σολοδήμος Α., Τέταρτη Έκδοση, Εκδόσεις Nubis, Αθήνα.
- Bell J. (1999), Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

- Breakwell G. (1999), Η συνέντευξη, (Επιμ.) Α. Κάντας, Β' έκδοση, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Cohen L. (2000), Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Drucker P. (1998), Το Αποτελεσματικό Στέλεχος, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Dubrin A. J. (1998), Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ, Επιμέλεια Ν. Σαρρής, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, 4^η Έκδοση, Αθήνα.
- Goleman D. κ.ά. (2002), Ο Νέος Ηγέτης, Μετάφραση Ξενάκη Χρ., Κουμπαρέλη Μπ., Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Grove Andrew (1996), Μάνατζμεντ υψηλής απόδοσης, Μετάφραση Ένη Κουκούλα, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Harvard Business Review (2002), Για την Αλλαγή, Επιμέλεια Κατσαντώνης Γ., Μετάφραση Σοκοδήμος Α., Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Harvard Business Review (2003), Για την Ηγεσία, Επιμέλεια Κλειδάριθμος, Μετάφραση Σοκοδήμος Α., Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Harvard Business Review (2003), Για την Πρωτοποριακή σκέψη, Επιμέλεια Κατσαντώνης Γ., Μετάφραση Σοκοδήμος Α., Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Koontz H. and O'Donnell (1984), Οργάνωση και Διοίκηση, Εκδόσεις Παπαζήση, Μετάφραση Βαρδάκος Χρ., τόμος Α', 1984, τόμος Β', 1980, τόμος Γ', 1983, Αθήνα.
- Μάνφρεντ Κετς ντε Βρις (2005), Αιχμάλωτοι της ηγεσίας, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Mason J. (2003), Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας, Μετ. Δημητριάδου Ε., Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Maxwell John (2000), Οι 21 Απαράβατοι νόμοι της ηγεσίας, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Montana Patrick and Charnov Bruce, Μάνατζμεντ (1993), Μετάφραση Κατσαντώνη Σ. Και Κατσαντώνης Γ., Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Payne J. και Payne S. (2001), Μάνατζμεντ: Πώς να το εφαρμόσετε, Μετάφραση Μ. Ανδρέου, Εκδόσεις Κριτική, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Weaver C. (2000), Management Ολικής Ποιότητας, Μετάφραση Μανωλοπούλου Ε., Εκδόσεις Anubis, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Argyris Ch. (1957), *Personality and Organisation*, Horperand Row, New York.
- Beckhard R. and Harris R. T., (1987), *Organisational Transitions: Managing Complex Change*, 2nd ed., Addison-Wesley, Reading, Mass.
- Bell L. (1991), *Educational management: An agenda for the 1990s*, *Educational Management Administration*, 19, 3, σ. 136-140.
- Bennett N., Crawford M. and Cartwright M. (2004), *Effective Educational Leadership*, Paul Chapman Publishing, The Open University.
- Bennett S. J. (1974), *The School: An Organisational Analysis*, Blackie, London.
- Bennis W. (1989), *On becoming a leader*, Addison – Wesley.
- Burgess R. (1988), *Understanding Leadership through event analysis*.
- Cartwright O., Zander A. (εκδ.), (1960), *Group Dynamics: Research and theory*, Evanston, Illinois, Row, Peterson.
- Clark D. L. κ.ά. (1989), *Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry*, στο: J. L. Burdin (εκδ.), *School leadership*, London SAGE, σ. 159-186.
- Cunningham W. and Cordeiro P. (2006), *Educational Leadership*, Third Edition, Pearson Education, Boston.
- Day C., Harris A., Hadfield M., Tolley H., Beresford J. (2003), *Leading Schools in times of change*, Open university Press, Maidenhead – Philadelphia.
- Deming W. E., (1993), *The New Economics for Industry, Government, Education*, MIT Center for Advanced Engineering Study, Cambridge, M A.
- De Bevoise W. (1984), *Synthesis of research on the principal as instructional leader*, *Educational Leadership*, σ. 15-20.
- Daignan P. A., Macpeherson R. J. S. (1989), *Educational Leadership: An Australian project*, *International Journal of Educational Management*, 3, 1, σ. 13-23).
- Dwyer D. C. κ.ά. (1983), *Five principals in action: Perspectives on industrial management*, San Francisco, Far West Laboratory for Educational Research and Development.

- Gordon St. (2004), Professional Development for School Improvement, Pearson Education, Boston.
- Filley A. C./House R. S. (1969), Managerial process and organizational behavior, Illinois, Scott, Foresman.
- Firestone W. A. (1991), Educators, researchers and the effective schools movement, στο: J. R. Bliss/κ.ά. (εκδ.), Rethinking effective schools research and practice, London, Prentice-Hall, σ. 12-27.
- Fullan M. (2003), Successful school improvement, Open University Press.
- Fullan M. (2001), The New Meaning of Educational Change, third edition, Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Garvin D. A., (1988), Managing Quality, The Free Press, New York.
- Glickman C., Gordon S., Ross-Gordon J. (2004), Supervision and Industrial Leadership, Sixth Edition, Pearson Education, Boston.
- Greenfield W. D. (1986), Moral, social and technical dimensions of the principal ship, Peabody Journal of Education, 63, 1, σ. 130-149.
- Hammersley M. & Atkinson P., (1995), Ethnography, second edition, Tavistock Publications, London.
- Hallinger Ph. (1992), The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders, Journal of Educational Administration, 30, 3, σ. 35-48.
- Halpin A. (1966), Theory and Research in Administration, MacMillan, New York.
- Hart A. W. (1991), Leader succession and socialization: A synthesis, Review of Educational Research, 61, 4, σ. 451-474.
- Hemphill J. K. /Coons A. E. (1950), Leader behavior description, Columbus, Ohio State University.
- Hemphill J. K. (1968), "What is leadership?", The Canadian Administrator, 8, 2, σ. 5-8.
- Hoyle E. (1986), The management of schools: Theory and practice, στο: E. Hoyle/A. McMahon (εκδ.), The management of schools, World Yearbook of Education, London, Kogan Paul, σ. 11-26.
- House E. (1979), Technology versus craft: A ten year perspective on innovation, στο: P. Taylor (εκδ.), New directions in curriculum studies, The Falmer Press, σ. 137-151.

- Hughes M. (1987), Theory and practice in educational management στο: M. Hughes κ.ά. (εκδ.), Managing education, the system and the institution, London, Cassell, σ. 1-39.
- Katz R. L. (1974), Skills of an effective administrator, Harvard Business Review, 52, σ. 90-102.
- Katz D. and Kahn R. L. (1978), The Social Psychology of Organisations, John Wiley, 2nd ed., New York.
- Kowalski T. (2005), Case studies on Educational Administration, Forth Edition, Pearson Edition.
- Kydd L, Crawford M., Riches C. (2000), Professional development for educational management, Open University Press, Buckingham.
- Leithwood K. A., Montgomery D. J. (1986), Improving principal effectiveness: The principal profile, Ontario, OISE Press.
- Likert R. (1961), New Patterns of Management, McGraw-Hill, New York.
- McGregor D. (1960), The human side of enterprice, N. York, McGraw-Hill.
- Matthews L. J., & Crow M. G. (2003), Being and Becoming a Principal, Pearson Education, Boston.
- Miller L., Lieberman, A. (1988), School improvement in United States: Nuances and numbers, Qualitative Studies in Education, 1, σ. 3-19.
- Miles M. B. (1993), 40 years of change in schools: Some personal reflections, Educational Administration Quarterly, 29, 2, σ. 113-148.
- Mintzberg H. (1973), The nature of managerial work, N. York, Harper and Row.
- Oliva P. (1993), Supervision for today's Schools, fourth edition, by Longman Publishing Group.
- Pitner N. (1988), The study of administrator affects and effectiveness στο: N. J. Boyan (εκδ.), Handbook of research on educational administration, Longman, σ. 99-122.
- Purkey S. Smith M. (1983), Effective schools: A review, The Elementary School Journal, 85, 4, σ. 427-452.
- Rebores R. (1995), Personnel Administration in Education, Forth Edition, Allyn & Bacon A Simon & Schuster Company, Massachusetts.
- Saiti A. (2003), "Management in Education: Evidence from Greek Secondary Education", Management in Education, Vol. 17, 2, pp. 34-38.

- Sergiovanni Th. J. The principalship, a reflective practice, USA, Allyn and Bacon.
- Slater D. C. (1987), The management of change: The theory and the practice, στο: M. Hughes κ.ά. (εκδ.), *Managing education, the system and the institution*, London, Cassell, σ. 445-468.
- Snowden Petra & Gorton Richard (2002), *School Leadership and Administration*, Sixth Edition, McGraw-Hill Companies, New York.
- Southworth G. (1990), Leadership and effective primary schools, *School Organisation*, 10, 1, σ. 3-16.
- Stogdill R. (1974), *Handbook of Leadership*, New York.
- Urben G., Hughes L., Norris C., *The Principal – Creative Leadership for Excellence in Schools*, fifth edition.
- Wescler R. I. (1961), *Creativity Leadership Rescuers*, Washington, D. C.
- West-Burnham J., (1990), *Education Management*, Longman.
- Willower D. J. (1982), School organisations: Perspectives in juxtaposition, *Educational Administration Quarterly*, 18, 3 σ. 89-110.
- Wolcott H. (1973), *The man in the principal's office: A ethnography*, N. York, Holt, Rinehart Winston.

Παράρτημα I

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Ερωτηματολόγιο της Διπλωματικής Εργασίας

Θέμα της Εργασίας:

Στιλ Ηγεσίας των Διευθυντών Ενιαίων Λυκείων, Γυμνασίων και ΤΕΕ του Ν.

Λάρισα.

Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε επτά (7) άξονες. Κάθε άξονας εμπεριέχει τέσσερις (4) ερωτήσεις, $7 \times 4 = 28$ ερωτήσεις.

1. Σχολική ηγεσία και λήψη αποφάσεων

- α) Υπάρχουν αποφάσεις που θα έπρεπε να τεθούν υπόψη του συλλόγου αλλά αποφασίζετε ατομικά ή το αντίστροφο;
- β) Οι αποφάσεις που λαμβάνετε εμπεριέχουν προσωπικό ρίσκο ή τηρείτε το γράμμα του νόμου σε κάθε περίπτωση; Π.χ. τήρηση ωραρίου, κάλυψη συναδέλφων, αντιμετώπιση μιας κατάληψης, άσχημη συμπεριφορά ενός εκπαιδευτικού, αναγκαστική προσέλευση των εκπαιδευτικών στο σχολείο ενώ ο δρόμος έχει πάγο και δεν υπάρχει επίσημη ανακοίνωση από τη διεύθυνση.
- γ) Όταν παίρνετε αποφάσεις σας ενδιαφέρει να είστε όσο γίνεται πιο αντικειμενικός ή λαμβάνετε υπόψη και την τήρηση ισορροπιών; Π.χ. διαφορετική συμπεριφορά σε παλιούς σε χρόνια υπηρεσίας συναδέλφους;
- δ) Είστε αυστηρός στις αποφάσεις σας; Όταν δεν τηρούνται οι αποφάσεις σας πώς αντιδράτε;

2. Σχολική ηγεσία και επικοινωνία στη σχολική μονάδα

- α) Υπάρχουν εμπόδια στην προφορική και γραπτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας και πώς τα ξεπερνάτε;
- β) Κάνετε φιλικές συγκεντρώσεις εντός και εκτός σχολείου με τους εκπαιδευτικούς σας για να γνωριστείτε καλύτερα;
- γ) Είστε επαρκώς ενημερωμένος για τους υφισταμένους σας;
- δ) Θεωρείτε ότι είστε αποτελεσματικός στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές;

Βαθμολογείστε την επικοινωνία
σας με τους εκπαιδευτικούς

Βαθμολογείστε την επικοινωνία
σας με τους μαθητές

άριστα πολύ καλά καλά μέτρια

άριστα πολύ καλά καλά μέτρια

3. Σχολική ηγεσία και ομαδική δραστηριότητα

- α) Δίνετε πρωτοβουλίες στις διάφορες ομάδες του σχολείου σας; Τις ομάδες εργασίας τις επιβλέπετε ο ίδιος ή εργάζονται μόνες τους και αξιολογείτε τα αποτελέσματα;
- β) Αισθάνεστε ότι μπορείτε να προσανατολίσετε τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας σας προς την επίτευξη των στόχων που έχετε θέσει;

Σε μεγάλο βαθμό ικανοποιητικά ελάχιστα.

γ) Όταν βάζετε στόχους στην ομάδα σας τους πετυχαίνετε ή υπάρχουν εμπόδια και ποια;

δ) Ο σύλλογος διδασκόντων προτείνει λύσεις σε διάφορα θέματα και πώς τις αντιμετωπίζετε;

4. Σχολική ηγεσία και σχολική κουλτούρα – σχολικό κλίμα

α) Εξετάζοντας τον τύπο κουλτούρας της σχολική σας μονάδα δηλ. αν είναι ιεραρχική, συμμετοχική, καινοτομική, τι ποσοστό θα δίνετε στην καθεμία;

β) Τι κουλτούρα βρήκατε στο σχολείο σας; Πώς τη διαχειριστήκατε; Κάνετε προσπάθειες να τη βελτιώσετε και ποιες είναι αυτές;

γ) Έχει λεχθεί ότι το σχολικό κλίμα είναι η προσωπικότητα του σχολείου. Στο σχολείο σας ποια κατηγορία κλίματος επικρατεί; Ανοικτό, αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο, κλειστό, τυπικό απρόσωπο, τυπικό προσωπικό, άτονο, θετικό;

δ) Προσπαθείτε να δημιουργήσετε θετικό κλίμα στο σχολείο σας και με ποιο

τρόπο;

5. Σχολική ηγεσία και παρακίνηση του Διδακτικού Προσωπικού

- α) Γιορτάζετε τις επιτυχίες και τα σημαντικά γεγονότα των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;
- β) Προσπαθείτε να διαγνώσετε τι παρακινεί τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σας;
- γ) Σε ποιο βαθμό δίνετε έμφαση στον έπαινο και στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών;
- Πολύ μεγάλη μεγάλη μέτρια μικρή καθόλου
- δ) Δημιουργείτε κλίμα εμπιστοσύνης για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών; Πώς;

6. Σχολική ηγεσία και σχολική βελτίωση

- α) Κάνετε προσπάθειες να εμφυσήσετε ενδιαφέρον για την υλοποίηση ενός

οράματος στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας; Π.χ. να αλλάξετε την εικόνα του σχολείου προς την έξω κοινωνία.

β) Φροντίζετε για τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών σας και με ποιο τρόπο;

γ) Πραγματοποιείτε βραχυχρόνιο και μακροχρόνιο προγραμματισμό βελτίωσης;

δ) Έχετε κάποιο όραμα για το σχολείο σας;

7. Σχολική ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο

α) Πώς χειρίζεστε δύσκολα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (μόνιμα αργοπορημένους, αντιδραστικούς, επιθετικούς); Επιβάλλετε κάποια τιμωρία σε ανάρμοστη συμπεριφορά;

β) Να ιεραρχήσετε τις κυριότερες πηγές των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο του σχολείου σας (κακή επικοινωνία, οργανωτικές αδυναμίες, συγκρουόμενοι στόχοι, ατομικές διαφορές);

γ) Χρησιμοποιείτε κάποιες μεθόδους διευθέτησης των συγκρούσεων στο σχολείο;

Ιεραρχήστε τις. (τεχνική της αποφυγής, του συμβιβασμού, της αντιπαράθεσης, χρήση της εξουσίας, τεχνική του οργανώνειν);

δ) Νομίζετε ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρέπει πάντοτε να αποφεύγουν τη χρήση εξουσίας ως μέσο επίλυσης συγκρούσεων;

Περιεχόμενα

1. Περίληψη σ. 2
2. Εισαγωγή σ. 2-6
3. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σ. 6-11
4. Η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σ. 11-13
5. Η πόλη της Λάρισας σ. 13-14
6. Η θέση του διευθυντή Ενιαίου Λυκείου – Γυμνασίου – ΤΕΕ στη διοικητική δομή του ελληνικού σχολικού συστήματος σ. 14-15
7. Βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη Διεύθυνση Σχολείου σ. 16-21
8. Βιβλιογραφική έρευνα για την διδακτική έρευνα και τη διεύθυνση σχολείου σ. 21-28
9. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της ηγεσίας και της σχολικής ηγεσίας σ. 28-36
10. Στόχος της έρευνας σ. 36-40
11. Υποθέσεις της έρευνας σ. 40-41
12. Μεθοδολογία της έρευνας – ερευνητική διαδικασία σ. 41-46
13. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της συνέντευξης σ. 46-47
14. Το δείγμα της συνέντευξης σ. 47-49
15. Παρουσίαση δεδομένων σ. 49-62
16. Ανάλυση – Ερμηνεία σ. 63-78
17. Συμπεράσματα και προτάσεις σ. 79-89
18. Επίλογος σ. 89-92
19. Βιβλιογραφία σ. 92-99
20. Παράρτημα 1 – Ερωτηματολόγιο της Διπλωματικής Εργασίας σ. 99-105



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000089152