

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ο Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου υπό το πρίσμα του Συλλόγου Διδασκόντων»

Παρασκευή Παντσίδου (ΑΜ 5005)

Επιβλέποντες Καθηγητές: Πέτρος Πασιαρδής
Νικόλαος Χανιωτάκης

ΒΟΛΟΣ, 2007



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

Αριθ. Εισ.: 5274/1
Ημερ. Εισ.: 24-04-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.200 92
ΠΑΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT	5
ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
Επισκόπηση ερευνών.....	9
Σημαντικότητα του Θέματος.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	15
1. Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων	15
1.1. Η πρώτη γενιά ερευνών.....	16
1.2. Δεύτερη γενιά ερευνών	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ	21
1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	21
1.1. Η έννοια της Ηγεσίας (Leadership).....	21
1.2. Η έννοια του Ηγέτη (Leader)	23
1.3. Η έννοια της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας (Educational Leadership).....	23
1.4. Η έννοια του Εκπαιδευτικού Ηγέτη – Διευθυντή σχολείου.....	24
2. Αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου	25
2.1. Αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	28
3. Ο ρόλος του διευθυντή σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	31
1. Η Έννοια της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση.....	31
2. Τυπολογία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	32
3. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	35
4. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.....	36
5. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στον ελλαδικό χώρο	37
6. Η Αξιολόγηση του διευθυντή.....	38
6.1. Προτάσεις για την αξιολόγηση του διευθυντή.....	41

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	43
1. Μεθοδολογία έρευνας	43
2. Ερευνητικά εργαλεία	44
2.1. Ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία.....	45
2.1.1. Ερωτηματολόγιο	45
2.2. Ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία.....	45
2.2.1. Συνέντευξη.....	46
3. Δείγμα	46
4. Συλλογή δεδομένων.....	47
5. Ανάλυση δεδομένων.....	48
6. Αποτελέσματα	50
6.1. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων 1 ^{ου} Δημοτικού Σχολείου	50
6.2. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων 2 ^{ου} Δημοτικού Σχολείου	67
6.3. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων Ειδικού Δημοτικού Σχολείου	84
7. Συζήτηση γενικών αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα	103
8. Προτάσεις	112
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	121

Πρόλογος

Μέσα από τα πορίσματα των διεθνών ερευνών, η σχολική ηγεσία επισημαίνεται ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου. Ο/η διευθυντής/ρια, ως καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, διερευνάται εμπειρικά στην εργασία αυτή, μέσα από τις αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων για το στυλ ηγεσίας του/της, με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισης - απόκλισης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης του/της διευθυντή/ριας.

Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος της παρούσης εργασίας τίθεται το θεωρητικό πλαίσιο και οριοθετείται το ερευνητικό πρόβλημα, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία, τον αποτελεσματικό διευθυντή σχολείου και την αξιολόγηση.

Στο δεύτερο μέρος, που αφορά στην ερευνητική μεθοδολογία, παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία, το δείγμα, ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της εμπειρικής διερεύνησης του θέματος σε τρία δημόσια δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι στην υλοποίηση αυτής της ερευνητικής εργασίας συνέβαλαν συνάδελφοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνά, και τους ευχαριστώ θερμά. Ακόμη, τις ευχαριστίες μου, για την άριστη συνεργασία και τις εποικοδομητικές συμβουλές, εκφράζω στον Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, Δρ. Πέτρο Πασιαρδή και στον Δρ. Νικόλαο Χανιωτάκη, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, επιβλέποντες καθηγητές αυτής της πτυχιακής εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ θερμά το σύζυγό μου, Γεώργιο Δαμουλάκη, για την αμέριστη συμπαράστασή του καθ'όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περίληψη

Αυτή η έρευνα, που στηρίζεται σε τρεις μελέτες περίπτωσης (case studies), οι οποίες διεξήχθησαν σε ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία, αναλήφθηκε με κύριο σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις των δασκάλων για τους/τις διευθυντές/ριες τους και το στυλ ηγεσίας τους. Η ερευνητική μας υπόθεση ήταν ότι η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη εξαρτάται (σε μεγάλο βαθμό) από τον τρόπο με τον οποίο άλλοι βλέπουν τον/την διευθυντή/ντρια ως ηγέτη. Όσον αφορά στην ερευνητική μεθοδολογία, οι εκπαιδευτικοί έλαβαν ένα ερωτηματολόγιο (το οποίο δανειστήκαμε από Pashiaridis,1999 και προσαρμόσαμε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα) που περιελάμβανε 53 δηλώσεις, ομαδοποιημένες στις ακόλουθες εννέα περιοχές: σχολικό κλίμα, ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου, ανάπτυξη προγραμμάτων, διεύθυνση προσωπικού, διοίκηση και οικονομική διαχείριση, μεταχείριση μαθητών, επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση, σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα και προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Αφότου συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγια και υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία, η ερευνήτρια επέστρεψε στο σχολείο για μια ημι-δομημένη συνέντευξη με τον/την διευθυντή/ρια. Οι περιοχές που συζητήθηκαν ήταν ανάλογες με εκείνες του ερωτηματολογίου, προκειμένου να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις και να συναχθούν κάποια συμπεράσματα για τις πιθανές συγκλίσεις ή αποκλίσεις μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτεπίγνωσης του/της διευθυντή/ριας. Τα αποτελέσματα είναι βασισμένα στις απαντήσεις των δασκάλων στο ερωτηματολόγιο και στη συνέντευξη με τον/την διευθυντή/ρια. Γενικά, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπάρχουν περιοχές στις οποίες διαπιστώθηκε σύγκλιση και κάποιες στις οποίες διαπιστώθηκε απόκλιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης του/της διευθυντή/ριας. Επίσης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά μια θετική στάση απέναντι στους/στις διευθυντές/ριες τους, αλλά υπάρχουν κάποιες περιοχές στις οποίες χρειάζεται να βελτιωθούν, όπως: διεύθυνση προσωπικού, επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση και σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα. Επιπλέον, η γραφειοκρατική και ιδιαίτερα συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποδεικνύεται ατελέσφορη και πρέπει να εγκαταλειφθεί. Ακόμη, οι διευθυντές/ριες πρέπει να εκπαιδευθούν σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και να τους δοθούν κίνητρα για αυτο-βελτίωση. Τέλος, σημειώνουμε ότι αυτού του είδους η έρευνα, μέχρι τώρα, χαρακτηρίζεται από τη σπανιότητά της στον ελλαδικό χώρο.

Abstract

This research, based on the case study methodology and carried out in three Greek public elementary schools, was undertaken with the main purpose of investigating the perceptions of elementary school teachers regarding their principals and their leadership styles. The assumption for this project was that the effectiveness of a leader is (to a great extent) depended on how others view him/her as a leader. As far as the research methodology is concerned, teachers received a questionnaire (borrowed by Pashiardis, 1999 and adjusted to the Greek educational context) which included 53 items, grouped under the following nine areas: school climate, school leadership and management, curriculum development, personnel management, administration and fiscal management, student management, professional development and in-service, relations with parents and the community and problem solving and decision making. After the questionnaires were collected and statistically processed, the researcher came back to the school for the semi-structured interview with the principal. The areas that were discussed were identical to those of the questionnaire in order to be able to make certain comparisons and draw some conclusions about possible discrepancies between what the teachers perceived and what the principal thought of himself/herself. The results are based on the teachers' responses to the questionnaire and the interview with the principal. From the overall results, it seems that there is some agreement and some disagreement between the teachers and the principal regarding the principal's view of himself/herself and the teachers' perceptions of him/her. Generally, the results indicate that teachers have a positive attitude towards their principals in general, but there are some areas principals need to improve, such as, personnel management, professional growth and development and relations with parents and the community. Furthermore, the bureaucratic and highly centralized structure of the Greek educational system proved to be ineffective and should be abandoned. Principals must be trained in Educational Administration and Management and to be given motives for self-improvement. This kind of research has been, until now, clearly marked by its paucity in Greece.

ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε ερευνητική προσπάθεια κατανόησης των κοινωνικών φαινομένων - από τον Αριστοτέλη και τον Πλάτωνα έως και τους σύγχρονους μελετητές - συγκλίνει στην αποδοχή του κομβικού ρόλου της εκπαίδευσης στην κοινωνική συγκρότηση. Κανείς δε διαφωνεί στο ότι η παιδεία είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας για την κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας είναι αντανάκλαση του κοινωνικού συστήματος. Κάθε σχολική μονάδα είναι ένα ανοιχτό σύστημα και παράλληλα υποσύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος.

Η σχολική μονάδα, ως ανοιχτό σύστημα, έχει εισροές (inputs), οι οποίες μέσα από μια διαδικασία (process) μετατρέπονται σε εκροές (outputs). Σύντομα αναφέρουμε ότι ως εισροές στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνονται συνήθως: οι μαθητές (οι ικανότητές τους, το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο), οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό ανθρώπινο δυναμικό, τα αναλυτικά προγράμματα, οι χρηματικοί πόροι, η υλικοτεχνική υποδομή και οι εγκαταστάσεις. Στην περίπτωση των εκροών, παρά τις όποιες δυσκολίες που οφείλονται στην ποικιλία των θεωρήσεων αναφορικά με το ποιοι είναι οι στόχοι της εκπαίδευσης / τα επιθυμητά αποτελέσματα, είναι κοινός τόπος ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις των μαθητών, μαζί με τις στάσεις και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, αποτελούν βασικές εκροές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαδικασία ή αλλιώς το «μαύρο κουτί» είναι η πορεία μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικές, οι παιδαγωγικές και οι διοικητικές λειτουργίες μετατρέπουν τις εισροές σε εκροές. Τέλος, το περιβάλλον είναι η εξωτερική δύναμη που επιδρά στην όλη λειτουργία του συστήματος (π.χ. εκπαιδευτικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις, γονείς, νομοθεσία, εκκλησία κ.ά.). (Πετρίδου, 2002· Πασιαρδής, 2004).

Αν η διοίκηση της σχολικής μονάδας αναφέρεται στη λήψη αποφάσεων, στον προγραμματισμό, στην οργάνωση, στη διεύθυνση και στον έλεγχο των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών λειτουργιών, τότε ο διευθυντής είναι αυτός που ασκεί ηγετικό ρόλο για την εξασφάλιση της ορθής εκτέλεσης των παραπάνω λειτουργιών και την αποτελεσματική λειτουργία του συστήματος. Ο διευθυντής, ως καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, διερευνάται εμπειρικά στην εργασία αυτή.

Ειδικότερα, η παρούσα εργασία εκπονείται με σκοπό την εμπειρική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή τους και το στυλ ηγεσίας του. Οι αντιλήψεις των δασκάλων, σχετικά με την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, μπορούν να παρέχουν ένα μέτρο της αποτελεσματικότητας του διευθυντή ως ηγέτη (Hoy & Miskel, 1996· Παπαναούμ, 1995, σε Ραμουκτσογλου, 2006). Έτσι θα λέγαμε ότι σκοπός δεν είναι η αντίληψη της αντικειμενικής πραγματικότητας με την αξιολόγηση των υποκειμενικών θεωρήσεων, αλλά η ορθή αντίληψη της υποκειμενικής πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, οι κύριοι στόχοι έρευνας είναι:

1) Να διερευνήσει τις αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων τριών δημόσιων δημοτικών σχολείων σχετικά με τους διευθυντές τους και το στυλ ηγεσίας τους.

2) Να διερευνήσει τις αντιλήψεις των ίδιων των διευθυντών όσον αφορά στο στυλ ηγεσίας τους.

3) Να συγκρίνει τις αντιλήψεις των διευθυντών με τις αντίστοιχες αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων και να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισης-απόκλισης μεταξύ των απόψεών τους.

Η ερευνητική υπόθεση είναι ότι η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι τον βλέπουν ως ηγέτη. Αυτή η αποτελεσματικότητα εξαρτάται επίσης και από τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι ηγέτες/διευθυντές αντιλαμβάνονται το ύφος της ηγεσίας τους. Οι διευθυντές διευθύνουν τα σχολεία τους και ασκούν τα καθήκοντά τους με βάση τις προσωπικές τους αντιλήψεις - ιδέες, καθώς επίσης και με βάση τις αντιλήψεις που οι άλλοι έχουν γι'αυτούς ως ηγέτες. Έτσι, εάν υπάρχει διάσταση στον τρόπο με τον οποίο ο σύλλογος διδασκόντων αντιλαμβάνεται την άσκηση του ρόλου του διευθυντή και στον τρόπο που ο διευθυντής αντιλαμβάνεται το ρόλο του, τότε είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα προκύψουν προβλήματα στη σχέση τους και στην εκτέλεση των καθηκόντων τους. Επιπλέον, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα καθορίζει τον τρόπο που ενεργούμε. Επομένως, η αντίληψη της πραγματικότητας αποτελεί την πραγματικότητά μας (Pashardis, 2001:11-12).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστεί η έννοια της αντίληψης (perception), μιας και αυτή αποτελεί κεντρικό άξονα στην εμπειρική διερεύνηση του θέματος με τους εκπαιδευτικούς και την έννοια της αυτεπίγνωσης της αποτελεσματικότητας (self-efficacy) που συνδέεται με τη διερεύνηση των αντιλήψεων των ίδιων των διευθυντών / την αυτοαξιολόγησή τους.

Η αντίληψη σύμφωνα με το Ζαβλανό (2002:54) «είναι μια νοητική και γνωστική διαδικασία, η οποία καθιστά τα άτομα ικανά να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τα γεγονότα που συντελούνται γύρω τους. Είναι δηλαδή μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και την επικρατούσα γι' αυτήν αντίληψη». Τα βασικά στοιχεία της αντιληπτικής διαδικασίας παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα:

Περιβαλλοντικά ερεθίσματα → Επιλογή → Οργάνωση → Ερμηνεία → Συμπεριφορά

Τα άτομα δέχονται τα ερεθίσματα (μέσω των πέντε αισθήσεών τους) από το περιβάλλον. Στη συνέχεια, επιλέγουν εκείνα τα στοιχεία που έχουν νόημα γι'αυτά. Μετά την επιλογή των ερεθισμάτων ακολουθεί το στάδιο της οργάνωσης, όπου κατηγοριοποιούνται και οργανώνονται τα ερεθίσματα με τέτοιο τρόπο, ώστε τα στοιχεία αυτά να έχουν νόημα για το άτομο. Ακολουθεί η ερμηνεία των ερεθισμάτων, η οποία οδηγεί σε μια συμπεριφορά. Επιπλέον, η αντιληπτική ικανότητα εξαρτάται από την προσωπικότητα, τη μάθηση και την παρακίνηση του ατόμου που παρατηρεί και επηρεάζεται από την πολιτιστική υποδομή του ατόμου. Επηρεάζει δηλαδή, την επιλογή, τη μέθοδο οργάνωσης, την ερμηνεία και κατά συνέπεια και τη συμπεριφορά (ό.π.:55).

Όσον αφορά στην έννοια της αυτεπίγνωσης της αποτελεσματικότητας, αυτή αναφέρεται στο πιστεύω που έχει ένα άτομο, ότι μπορεί να εκτελέσει αποτελεσματικά το καθήκον που του ανατέθηκε. Είναι η αντίληψη της προσωπικής ικανότητας και αποτελεσματικότητας του ατόμου. Τα άτομα που έχουν αναπτυγμένη αυτεπίγνωση της αποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι έχουν τις απαραίτητες ικανότητες για δεδομένη εργασία και το απόθεμα των προσπαθειών που απαιτείται γι' αυτήν. (ό.π.:64)

Οι Petrie, Lindauer & Tountasakis (2001), μέσα από την εμπειρία τους σε ακαδημαϊκά προγράμματα για εκπαιδευτικούς ηγέτες που αναπτύχθηκαν στις ΗΠΑ, υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες, ειδικά στην εκπαίδευση, χρειάζονται ένα ενδοσκοπικό βλέμμα για να αποκτήσουν αυτογνωσία και να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως ηγέτη. Η αυτοανάλυση (self-analysis) και η αυτοαξιολόγηση (self-evaluation) είναι εργαλεία, τα οποία μέσω της συνειδητοποίησης του συστήματος αξιών, ενισχύουν την παραγωγικότητα, την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ηγετών. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι ο τρόπος που βλέπουμε τον εαυτό μας καθορίζει τον τρόπο που βλέπουμε τους άλλους και τις διαπροσωπικές μας σχέσεις, επηρεάζει τις προσδοκίες μας και παίζει σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και καταλήγουν ***«Η αντίληψη είναι πραγματικότητα».***

Επισκόπηση ερευνών

Η έρευνα για τη διεύθυνση του σχολείου αναπτύχθηκε με πολύ γοργούς ρυθμούς από το τέλος της δεκαετίας του '70 με αφετηρία τη διαπίστωση ότι η διεύθυνση του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης. Τόσο η έρευνα για την αποτελεσματικότητα όσο και η διδακτική έρευνα δείχνει ότι κύριος συντελεστής αποτελεσματικότητας είναι η άσκηση της διοίκησης και θεμελιώνεται η άποψη ότι η διεύθυνση του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα και στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 1995:31).

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

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

Στο ελληνικό συγκείμενο, οι ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι η διεύθυνση του σχολείου είναι μια σύνθετη λειτουργία, τόσο σε δεοντολογικό επίπεδο, όσο και στην καθημερινή άσκηση της, η οποία συναρτάται με αντιφάσεις, καθώς στο πεδίο δραστηριότητας του διευθυντή αντανακλώνται οι εκάστοτε επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και οι αντιλήψεις που επικρατούν στην τοπική κοινωνία. Οι σωστές επιλογές/αποφάσεις του διευθυντή παίζουν καθοριστικό ρόλο, παρότι φαίνεται να είναι μοναχικός και ανίσχυρος μπροστά σε ένα απρόσωπο και συγκεντρωτικό μηχανισμό

διοίκησης (Παπαναούμ, 1995). Επίσης, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής κατέχει καίρια θέση στη δομή της εκπαίδευσης, όχι όμως αποσαφηνισμένη εξουσία, ώστε να αναλαμβάνει και την ανάλογη ευθύνη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, αφού σε καθημερινή βάση ασχολούνται περισσότερο με θέματα ρουτίνας και λιγότερο με δημιουργικές πρωτοβουλίες (Σαϊτής, 1997, 1998).

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή, με κριτήριο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, είναι ένα θέμα που δεν έχει διερευνηθεί στον ελλαδικό χώρο. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία εντοπίστηκαν σχετικές μελέτες, οι οποίες έλαβαν χώρα στην Αμερική, την Κύπρο και την Πορτογαλία και σε αυτές πρόκειται να αναφερθούμε συνοπτικά στις επόμενες παραγράφους.

Ο Nakomsri (1977, σε Williams, 2000:266) ερευνήσε τις διαφορές στις αντιλήψεις των δασκάλων για το διευθυντή τους, σχετικά με τη συμπεριφορά του, το ρόλο του και την εκτέλεση των διοικητικών του καθηκόντων. Λαμβάνοντας υπόψη το μορφωτικό επίπεδο των δασκάλων έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές στις αντιλήψεις τους για το ρόλο, τη συμπεριφορά και τις διοικητικές ικανότητες του διευθυντή τους. Διαφορές υπήρχαν επίσης και σε σχέση με το φύλο, οι γυναίκες έδειξαν υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων ως εκπαιδευτικοί ηγέτες.

Ο Williams (2000), στη μελέτη με τίτλο “*Teacher’s perceptions of principal effectiveness in selected secondary schools in Tennessee*”, διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή τους σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Τενεσσί των ΗΠΑ. Χρησιμοποίησε ένα ερωτηματολόγιο για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του διευθυντή το “Audit of Principal Effectiveness” (APE). Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν κάποια τυχαία επιλεγμένα Γυμνάσια και κάποια από τα «εκλεκτά» Γυμνάσια της χώρας, που ήταν υποψήφια για αναγνώριση από το Εθνικό Πρόγραμμα Αναγνώρισης Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (National Secondary School Recognition Program). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή τους διέφεραν μεταξύ των δύο ομάδων σχολείων. Οι διευθυντές των Γυμνασίων που ήταν υποψήφια για αναγνώριση είχαν σημαντικά υψηλότερα σκορ από τους διευθυντές των τυχαία επιλεγμένων Γυμνασίων. Πιο συγκεκριμένα, διαφορά στις αντιλήψεις βρέθηκε στις περιοχές που είχαν σχέση με την ανάπτυξη του οργανισμού, τις κατευθύνσεις και τις διαδικασίες του οργανισμού, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τις

συναισθηματικές προσεγγίσεις, τη βελτίωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος. Διαφορές δεν υπήρχαν όσον αφορά στο περιβάλλον του οργανισμού, στις σχέσεις των εκπαιδευτικών και στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης.

Στις ΗΠΑ επίσης, οι LoVette, Watts, & Wheeler (2001) πρότειναν ένα εργαλείο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή, μέσω της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο αυτό φιλοδοξούσε να εντοπίζει τις περιοχές στις οποίες οι διευθυντές ήταν αποτελεσματικοί και εκείνες στις οποίες χρειαζόνταν υποστήριξη για ανάπτυξη και βελτίωση. Ένας επιπλέον σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να διερευνηθεί η δυνατότητα του εργαλείου «Προφίλ Διευθυντή» (Principal Profile) ως έγκυρου και αξιόπιστου μέτρου της απόδοσης των διευθυντών στις διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς, με τη χορήγησή του σε μεγαλύτερο πληθυσμό, ώστε να προκύψει ένα βελτιωμένο εργαλείο μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το διευθυντή τους το “Teachers' Perceptions of Principal” (TPOP). Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του εργαλείου σε 14 σχολεία της Λουϊζιάνα (Louisiana) έδειξαν ότι οι διευθυντές τείνουν να εκτιμήσουν τη γενική απόδοσή τους υψηλή όταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απεικονίζουν χαμηλές εκτιμήσεις. Αντιθέτως, οι διευθυντές που εκτιμώνται υψηλότερα από τους δασκάλους τείνουν να αυτοαξιολογούνται χαμηλότερα. Γενικά, ο μέσος όρος των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον διευθυντή τους, με βάση και στα 133 στοιχεία του ερωτηματολογίου, ήταν χαμηλότερος από το γενικό μέσο όρο της αντίληψης του διευθυντή για τον εαυτό του. (LoVette, et al., 2001:9)

Σχετικά με το στυλ ηγεσίας, οι ερευνητικές μελέτες των Allen, Glickman, & Hensley, 1998· Crow, Matthews, & McCleary, 1996, σε Zimmerman & Deckert-Pelton, 2003) έδειξαν ότι οι διευθυντές που δημιουργούν ένα δημοκρατικό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, απολαμβάνουν το σεβασμό τους. Επιπλέον, η έρευνα αποκάλυψε ότι οι διευθυντές που στηρίζονται στη συνεργασία, στην ανοικτή επικοινωνία και εστιάζουν στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, έχουν θετικότερη επιρροή στους εκπαιδευτικούς και στις παιδαγωγικές τους δεξιότητες (Blase & Blase, 1998· Conger & Kanungo, 1994· Sheppard, 1996, σε ό.π.). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι οι δάσκαλοι αποκρίνονται καλύτερα στις επιρροές των διευθυντών όταν αυτοί στηρίζονται περισσότερο σε δεξιότητες ανθρώπινων σχέσεων (Blase & Kirby, 2000) και στις τεχνικές διδασκαλίας, από ότι όταν στηρίζονται στη δύναμη της εξουσίας (Treslan & Ryan,

1986). Τέλος, οι Bulach και Peterson (1999), σε μια έρευνα 375 δασκάλων, διαπίστωσαν ότι η κύρια καταγγελία των δασκάλων για τους διευθυντές ήταν ότι δεν ήταν διαθέσιμοι να τους ακούσουν και ότι δεν υπήρχε εμπιστοσύνη στη σχέση τους (ό.π.).

Το θέμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους διευθυντές τους και το στυλ ηγεσίας τους, καθώς και οι απόψεις των ίδιων των διευθυντών για τον εαυτό τους, διερευνήθηκε με τα ίδια ερευνητικά εργαλεία, που χρησιμοποιούνται και στην παρούσα μελέτη (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση), σε έρευνες που έλαβαν χώρα στην Κύπρο και στην Πορτογαλία, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζουμε συνοπτικά στις επόμενες παραγράφους.

Οι Pashiardis και Orphanou (1999), διερεύνησαν τις αντιλήψεις των δασκάλων των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Κύπρου για τους διευθυντές τους και το στυλ ηγεσίας τους (*"An insight into elementary principalship in Cyprus: The teachers' perspective"*). Γενικά, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι είχαν μια θετική στάση απέναντι στους διευθυντές, αλλά υπήρξαν μερικές περιοχές όπου οι διευθυντές χρειάζεται να βελτιωθούν, αυτές είναι: διεύθυνση προσωπικού και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη. Επιπλέον, η έρευνα επισήμανε ότι η γραφειοκρατική και ιδιαίτερα συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου αποδείχθηκε ατελέσφορη/αναποτελεσματική και πρέπει να εγκαταλειφθεί, καθώς επίσης και ότι πρέπει να δοθούν κίνητρα στους διευθυντές για αυτοβελτίωση.

Στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, η έρευνα του Pashiardis (2001) με τίτλο: *"Secondary principals in Cyprus: the views of the principal versus the views of the teachers - a case study"*, είχε ως στόχο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των καθηγητών σχετικά με τους διευθυντές τους και το στυλ ηγεσίας τους, έδειξε ότι υπάρχουν περιοχές που οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν με εκείνες των διευθυντών και περιοχές όπου διαφέρουν σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα, συμφωνία υπήρξε σε τέσσερις από τις εννιά περιοχές του ερωτηματολογίου και αυτές ήταν: σχολικό κλίμα, ανάπτυξη προγραμμάτων, διαχείριση μαθητών και σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα. Διαφωνία υπήρξε σε δύο περιοχές: διεύθυνση προσωπικού και επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση. Τέλος, σε τρεις περιοχές (ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου, διοίκηση και οικονομική διαχείριση και επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων) υπήρξε κάποια συμφωνία και κάποια διαφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

Στην Πορτογαλία η έρευνα-μελέτη περίπτωσης των Pashiardis, Costa, Mendes & Ventura (2005) με τίτλο *"The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers - A case study from Portugal"*, πραγματοποιήθηκε σε ένα δημόσιο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη μελέτη αυτή διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διευθύντριά τους και συγκρίθηκαν με εκείνες της διευθύντριας για τον εαυτό της. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε μια γενική συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας. Γενικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε ένα υψηλό επίπεδο συλλογικότητας στη διαχείριση των πορτογαλικών σχολείων και αυτό φαίνεται να εξηγεί το μεγάλο βαθμό συμφωνίας που βρέθηκε μεταξύ των απόψεων των καθηγητών και της διευθύντριας για το ύφος της ηγεσίας της. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι παρόλο που τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, λόγω του μικρού δείγματος, ωστόσο υπήρχε η πεποίθηση ότι τα πορτογαλικά δημόσια σχολεία είχαν μια αίσθηση συναινετικού στυλ διεύθυνσης.

Σημαντικότητα του Θέματος

Αναγνωρίζεται ευρέως ότι η ηγεσία, όπως αυτή ασκείται από το διευθυντή του σχολείου, είναι μια κρίσιμη μεταβλητή στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Day et al., 2001). Πρόσφατα, οι Paletta και Vidoni (2006:46) επισήμαναν ότι οι περισσότερες αναλύσεις για τη σχολική ηγεσία δέχονται τον κρίσιμο ρόλο της σχολικής ηγεσίας για την ευημερία του ιδρύματος. Επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι πολύ σημαντικός, γιατί πολλές και διαφορετικές ομάδες ανθρώπων (οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και μέλη της κοινότητας) εξαρτώνται από τις αποφάσεις του και τις κατευθύνσεις του (Williams, 2000:265). Επομένως, η σπουδαιότητα του θέματος προκύπτει από τη σπουδαιότητα του ρόλου του διευθυντή, ο οποίος είναι από πολλές απόψεις το σημαντικότερο άτομο σε οποιοδήποτε σχολείο (Blumberg & Greenfield, 1980, σε LoVette, et al. 2001:3).

Επιπλέον, επειδή ένας αποτελεσματικός διευθυντής είναι το ζητούμενο για κάθε σχολείο και οι αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, παρέχουν ένα μέτρο της αποτελεσματικότητας του διευθυντή ως ηγέτη (Pamouktsoglou, 2006:5) κι επειδή επίσης, οι ηγέτες, ειδικά στην εκπαίδευση, χρειάζονται ένα ενδοσκοπικό βλέμμα για να αποκτήσουν αυτογνωσία και να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως ηγέτη (Petrie et al., 2001:355), η παρούσα μελέτη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ανατροφοδότησης των διευθυντών και να συμβάλει στην αύξηση της αυτεπίγνωσης της αποτελεσματικότητάς τους, εντοπίζοντας τις περιοχές στις οποίες χρειάζονται βελτίωση. Σύμφωνα με LoVette, et al., (2001) τα αποτελέσματα τέτοιου είδους ερευνητικών μελετών μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους σχολικούς συμβούλους και τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να εντοπιστούν οι «δυνατοί» τομείς των διευθυντών και να αναπτυχθούν σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης, μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης, στους τομείς που εντοπίζονται «αδυναμίες».

Τέλος, επειδή το θέμα της έρευνας αυτής χαρακτηρίζεται από τη σπανιότητά του στον ελλαδικό χώρο, θεωρούμε ότι μπορεί να ανοίξει το δρόμο για περαιτέρω έρευνα προς την κατεύθυνση της μέτρησης/αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των διευθυντών, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Κι ακόμη, επειδή ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς, η επίδειξη προθυμίας σε μια τέτοια μορφή αξιολόγησης, θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την καθιέρωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία αποτελεί ένα τόσο φλέγον θέμα στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

1. Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων

Οι πρώτες έρευνες στο χώρο της σχολικής αποτελεσματικότητας προέκυψαν από ένα σκεπτικό ανάλογο με εκείνο των οικονομολόγων της εκπαίδευσης. Έτσι, εισήλθαν και παρέμειναν στην εκπαίδευση, οι έννοιες της παραγωγικότητας, της αποδοτικότητας (efficiency)¹ και αποτελεσματικότητας (effectiveness)² Στη συνέχεια, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα (School Effectiveness Research-SER) απομακρύνθηκε από το «οικονομικό μοντέλο» και χρησιμοποίησε εκτεταμένα το μοντέλο των «εισροών-εκροών» (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999). Φαίνεται πως η επίδραση της θεωρίας των συστημάτων, με κυριότερους εκφραστές τους Getzels & Guba, ήταν καθοριστική. Θεωρείται ότι είναι μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Πασιαρδής, 2004:18) και χαρακτηρίστηκε ως ο πυρήνας της παιδαγωγικής έρευνας και επιστήμης (Creemers 1997, σε Πασιαρδής, 2004:100).

Το κίνημα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Movement of School Effectiveness) αναπτύχθηκε αρχικά στις ΗΠΑ, μετά τη δημοσίευση της «έκθεσης Coleman» το 1966. Προσπάθησε να διερευνήσει το βαθμό επίδρασης του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, της σχολικής κινητικότητας και επιτυχίας των μαθητών, με στόχο να ενισχύσει τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα (Παμουκτσόγλου, 2001).

Στις παραγράφους που ακολουθούν, θα παρουσιαστούν τα κύρια σημεία της κίνησης για τα αποτελεσματικά σχολεία καθώς και τα αποτελέσματα των ερευνών. Ο Creemers (1996, σε Verdis, et al., 2003:156) διακρίνει τη διαδρομή της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα σε "δύο γενιές". Η πρώτη γενιά / χρονική περίοδος περιλαμβάνει το διάστημα από το 1966 μέχρι το 1980 και η δεύτερη από το 1980 μέχρι το 2000. Η ομαδοποίηση αυτή θα χρησιμοποιηθεί και στην εργασία αυτή.

¹ Η έννοια της αποδοτικότητας αναφέρεται στη μετατροπή των εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό μικρότερες ποσότητες εισροών και με το λιγότερο κόστος. Η έννοια της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι πολύ σημαντική για τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πολιτική, διότι υπάρχει ενδεχομένως στενότητα των διαφόρων κατηγοριών/μορφών χρηματικών και ανθρωπίνων πόρων που χρησιμοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Είναι λοιπόν απαραίτητη η αποδοτική χρήση των υπαρχόντων πόρων, ώστε να μεγιστοποιείται η παραγωγή του εκπαιδευτικού αγαθού. (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999:12).

² Η έννοια της αποτελεσματικότητας έχει σχέση με την κοινωνική αποδοτικότητα και ειδικά για το σχολείο αναφέρεται στο κατά πόσο η σχολική πράξη επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999:14).

1.1. Η πρώτη γενιά ερευνών

Η έρευνα ορόσημο ή κατά τον Scheerens, (2004:2) «ο ακρογωνιαίος λίθος» στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα ήταν εκείνη του Coleman και των συνεργατών του (1966). Πρόκειται για μια τεράστια έρευνα (συλλογή δεδομένων από 4000 σχολεία και 465000 μαθητές), που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. και σηματοδότησε το χώρο της σχολικής αποτελεσματικότητας για περισσότερο από μια δεκαετία. Η έρευνα αυτή είχε στόχο να αποτυπώσει τις διαφορές στην επίδοση των μαθητών των διαφόρων σχολείων και να διερευνήσει κατά πόσον οι διαφορές αυτές επηρεάζονταν από παράγοντες εντός ή εκτός του σχολείου. Τα αποτελέσματα, που έγιναν γνωστά ως «έκθεση Coleman», έδειξαν ότι τη μεγαλύτερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών είχαν η οικογενειακή και οικονομική τους κατάσταση καθώς και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Η επίδραση των παραγόντων του σχολείου ήταν μόλις 5-9%. (Παμουκτσόγλου, 2001· Verdis, et al., 2003· Πασιαρδής, 2004· Scheerens, 2004).

Πέντε έτη μετά από τον Coleman, ο Jencks και οι συνεργάτες του (1972) εξήγαγαν παρόμοια συμπεράσματα για τα σχολεία των ΗΠΑ. Υποστήριζαν ότι ο σημαντικότερος καθοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής επιτυχίας ήταν το οικογενειακό υπόβαθρο και ότι τα σχολεία δεν μπορούσαν να επηρεάσουν στην κατανομή των εισοδημάτων (schools cannot affect the distribution of incomes).(Jencks et al., 1972, σε Verdis, 2003).

Οι μελέτες που προαναφέρθηκαν αποθάρρυναν και τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές, γιατί φάνηκε ότι τα σχολεία δε θα μπορούσαν να κερδίσουν στη μάχη ενάντια στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αδικίες (Verdis, et al., 2003), αφού υποστήριζαν ότι το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και κατά συνέπεια το σχολείο -σε σχέση με το περιβάλλον- είχε μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα (schools make no difference) (Παμουκτσόγλου, 2001, Ανδρεαδάκης, 2005). Το συμπέρασμα ότι τα σχολεία δεν μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στη σχολική επιτυχία του μαθητή και κατ' επέκταση στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αποτέλεσε την τάση της εποχής, η οποία αποτυπώνεται εύστοχα στα λόγια του Bernstein (1970, σε Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999:66) «*Τα σχολεία δεν είναι δυνατόν να αντισταθμίσουν τις ανισότητες της κοινωνίας*».

Η αντίκρουση αυτού του μηνύματος φάνηκε πως ήταν μια σημαντική πηγή έμπνευσης για την έρευνα (Scheerens, ό.π.). Κατά τη δεκαετία του '70 τα συμπεράσματα αυτά αμφισβητήθηκαν από μια σειρά μελετών, οι οποίες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement

of Effective Schools). (π.χ. Weber, 1971· Lezotte - Passalacqua, 1978· Brookover et al., 1979· Edmonds, 1979· Rutter et al., 1979). Στις μελέτες αυτές υποστηρίχθηκε ότι υπάρχουν σχολεία με κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και δίδουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα τα οποία θα προσδιόριζε η κοινωνικοοικονομική τους προέλευση (Ανδρεαδάκης, 2005).

Έτσι, στο τέλος της δεκαετίας του '70, οι έρευνες των Brookover (1979) και Edmonds (1979) μετέτρεψαν τα κομμάτια της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα σε ερευνητική κίνηση και τα αποτελέσματά τους είχαν εκτεταμένη επιρροή τόσο στους ερευνητές όσο και στους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (Verdis, et al., 2003,· Ανδρεαδάκης, 2005). Οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000:17) υποστηρίζουν ότι οι ερευνητές αυτοί έθεσαν τα θεμέλια της κίνησης για τα αποτελεσματικά σχολεία.

Συγκεκριμένα, ο Edmonds (1979, σε Lezotte, 1985:23) πρόσθεσε την έννοια της δικαιοσύνης στα ποιοτικά αποτελέσματα του σχολείου: "Απαιτώ ένα αποτελεσματικό σχολείο, το οποίο να φέρνει τα παιδιά των φτωχών σε εκείνα τα ελάχιστα επίπεδα απόκτησης βασικών σχολικών δεξιοτήτων που υπάρχουν στην απόδοση των μαθητών της μεσαίας τάξης". Πρόκειται για μια ελλοχεύουσα πεποίθηση της κίνησης σχολικής αποτελεσματικότητας ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν (Barker, et al., 1999). Ο Edmonds κατέληξε σε πέντε χαρακτηριστικά στοιχεία που συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο:

- α. Ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία.
- β. Υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών.
- γ. Έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.
- δ. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο.
- ε. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης και συχνές αξιολογήσεις των μαθητικών επιδόσεων

Στον ευρωπαϊκό χώρο, η πρώτη μελέτη σχολικής αποτελεσματικότητας ήταν εκείνη των Rutter et al., (1979), που έλαβε χώρα στο Ηνωμένο Βασίλειο και είχε τίτλο «Δεκαπέντε χιλιάδες ώρες» (*Fifteen Thousand Hours*). Ο Rutter και οι συνεργάτες του, μετά από μια εμπειρική έρευνα σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στο Λονδίνο, κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικές συνθήκες μέσα στο σχολείο έχουν σημασία, επηρεάζουν δηλαδή τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέσσερις συνθήκες θεωρήθηκαν ως οι σημαντικότερες: α) η ακαδημαϊκή έμφαση, β) η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, γ) η κατανομή επαίνων και τιμωριών / το σύστημα ανταμοιβής του σχολείου και δ) η σχολική ατμόσφαιρα που ευνοούσε την επιτυχία (Cole & Cole, 2002:465-467).

Στο τέλος της δεκαετίας του '70 είχε διαμορφωθεί ένα μοντέλο διερεύνησης της σχολικής αποτελεσματικότητας που αναγνώριζε την επίδραση του σχολείου στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και στόχευε στη σχετική αποτίμηση της επίδρασης αυτής. Αρχικά, η διαδικασία καταγραφής και αποτίμησης της σχολικής αποτελεσματικότητας διαπίστωνε την ύπαρξη κάποιων σχολείων, τα οποία ήταν περισσότερο αποτελεσματικά σε σχέση με τα υπόλοιπα και στη συνέχεια διερεύνησε τα χαρακτηριστικά των σχολείων αυτών. Οι έρευνες στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού, το οποίο ο Scheerens (2004) αποκαλεί ως «Μελέτες των κατ' ασυνήθιστο τρόπο αποτελεσματικών σχολείων», περιλάμβαναν μεταβλητές σχετικές με την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, την αποτελεσματική διαχείριση των ανθρωπίνων και των υλικών πόρων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ποιότητα της διδασκαλίας, το σχολικό κλίμα. ή τη δημιουργία κλίματος μάθησης στη σχολική πράξη (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

1.2. Δεύτερη γενιά ερευνών

Στις αρχές της δεκαετίας του '80, η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία κατέληξε στην παρουσίαση καταλόγων, οι οποίοι περιελάμβαναν τους βασικούς παράγοντες που φαίνονταν να επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και που θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν και σε άλλα σχολεία. Η έρευνα είχε βασιστεί παραδοσιακά στα δημοτικά σχολεία, επειδή θεωρήθηκε ότι αυτά τα σχολεία είχαν τη μέγιστη μακροπρόθεσμη επίδραση στη μάθηση (Barker, et al., 1999). Τη δεκαετία αυτή η έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας άρχισε να επεκτείνεται και σε άλλες χώρες, όπως στις Κάτω Χώρες, στη Νορβηγία, στο Ισραήλ, στην Ταϊβάν, στην Κίνα, στον Καναδά, στην Αυστραλία, στη Νέα Ζηλανδία και σε μερικές ανατολικές χώρες επίσης. (Verdis, et Al, 2003:158).

“*School Matters*” (Το σχολείο έχει σημασία) ήταν ο τίτλος της μελέτης του Mortimore και των συνεργατών του (1988), που έλαβε χώρα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και ήταν μια από τις πρώτες μελέτες που αξιοποίησαν τις νέες στατιστικές τεχνικές που αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του '80. Ερεύνησαν θεμελιώδη ζητήματα, όπως το μέγεθος της σχολικής επίδρασης, την έννοια της διαφορικής σχολικής αποτελεσματικότητας και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η κύρια θέση του Mortimore ήταν ότι το σχολείο

επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα. και προσδιόρισε ένα σύνολο δώδεκα αποτελεσματικών πρακτικών - χαρακτηριστικών που ήταν τα εξής: 1) σκόπιμη ηγεσία (purposeful leadership), 2) συμμετοχή του υποδιευθυντή στη διεύθυνση του σχολείου, 3) συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, 4) δέσμευση των εκπαιδευτικών στην πολιτική του σχολείου, 5) δομημένες συνεδριάσεις, 6) διδασκαλία που προκαλεί τη διανόηση, 7) εργασιοκεντρικό περιβάλλον από την πλευρά των εκπαιδευτικών, 8) εστίαση στις συνόδους, 9) μέγιστη επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και μαθητών, 10) λεπτομερής τήρηση αρχείων με τις εργασίες των μαθητών και με στοιχεία προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, 11) γονική συμμετοχή και 12) θετικό κλίμα με έμφαση στην επιβράβευση και την ενθάρρυνση.

Τη δεκαετία του '90 παρουσιάστηκαν αξιόλογες συνθετικές εργασίες, όπως των Levine and Lezotte (1990), Sergiovanni, (1991), Scheerens (1992), Creemers (1994), Reynolds et al. (1993), Sammons et al. (1995) και Cotton (1995), οι οποίες συνόψισαν τα αποτελέσματα των ερευνών για την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Ενδεικτικά και συνοπτικά παρουσιάζουμε στη συνέχεια δύο από αυτές:

α) η σύνθεση του Sergiovanni (1991:88-90) καταλήγει: Τα αποτελεσματικά σχολεία

1. είναι μαθητοκεντρικά
2. παρέχουν πλούσια ακαδημαϊκά προγράμματα
3. παρέχουν οδηγίες που προωθούν τη μάθηση
4. έχουν ένα θετικό σχολικό κλίμα
5. ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση
6. ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη του προσωπικού
7. έχουν κοινή/επιμεριστική ηγεσία (shared leadership)
8. ενθαρρύνουν τη δημιουργική επίλυση προβλήματος
9. συνεργάζονται με τους γονείς και την κοινότητα

β) η Sammons και οι συνεργάτες της (1995, σε Barker, et al., 1999) κάνοντας μια ανασκόπηση και σύνθεση των αποτελεσμάτων των ερευνητικών μελετών στη Βόρεια Αμερική και τη Μ. Βρετανία παρουσίασαν τους εξής παράγοντες αποτελεσματικότητας:

1. Επαγγελματική καθοδήγηση
2. Κοινό όραμα και στόχους
3. Περιβάλλον που ενισχύει τη μάθηση
4. Έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση
5. Αποτελεσματική διδασκαλία

6. Υψηλές προσδοκίες
7. Θετική ενίσχυση των μαθητών
8. Έλεγχος της προόδου των μαθητών
9. Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών
10. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας
11. Το σχολείο ως «οργανισμός μάθησης»
12. Σύνδεση με θεσμικούς φορείς
13. Αξιοποίηση μέσων-πόρων

Οι κατάλογοι αυτοί είναι χρήσιμοι, αλλά δε θα πρέπει να μεταφραστούν ως συγκεκριμένες συνταγές. Οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000:20) προτείνουν ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό να προσαρμόσουν τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου τους, για να μπορέσουν να εφαρμόσουν το καλύτερο δυνατό σχέδιο βελτίωσης για το σχολείο τους.

Σήμερα, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν οριοθετείται στο ερώτημα αν το σχολείο μπορεί να επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, μια και αποδέχεται ότι μπορεί. Έχει στραφεί σε μια νέα φάση: ερευνά τη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στην κατεύθυνση της περιρρέουσας κοινωνικής αντίληψης ότι το σημερινό σχολείο δεν επαρκεί για μια κοινωνία σε συνεχή εξέλιξη και αλλαγή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ

1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Το θέμα των εννοιών και των όρων ηγεσία (leadership), διεύθυνση (management) και διοίκηση (administration) έχει απασχολήσει κατά κόρον τους ερευνητές της Διοικητικής Επιστήμης. Σήμερα, οι έννοιες αυτές δε θεωρούνται συνώνυμες και θα προσπαθήσουμε να τις αποσαφηνίσουμε στη συνέχεια, υιοθετώντας την προσέγγιση του Πασιαρδή (2004), σύμφωνα με την οποία ο όρος ηγεσία είναι σαν όρος-ομπρέλα, όπου υπάγονται οι όροι διεύθυνση και διοίκηση. Ο όρος διεύθυνση έχει να κάνει με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού και την επίτευξη των στόχων του και ο όρος διοίκηση έχει να κάνει με τη διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών και τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας. Οι ρόλοι λειτουργούν συμπληρωματικά, ένας καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής. Το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί αποδίδει αυτές τις σχέσεις (ό.π.:212).



πηγή: Πασιαρδής, (2004:212)

1.1. Η έννοια της Ηγεσίας (Leadership)

*«Ηγεσία είναι σαν την ομορφιά,
είναι δύσκολο να την ορίσεις, αλλά την αναγνωρίζεις όταν την δεις»* Bennis, (1989)

Προσπαθώντας κανείς να οριοθετήσει την έννοια της ηγεσίας και να την εκφράσει μέσα σε λίγες γραμμές, αντιλαμβάνεται το εύρος και τη μοναδικότητά της.

Υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις με κοινά στοιχεία, αλλά και διαφοροποιήσεις ανάλογα και με τον τομέα, καθώς και με την εποχή που διατυπώθηκαν. Στη συνέχεια

παραθέτουμε τους πιο πρόσφατους ορισμούς.

Η ηγεσία, σύμφωνα με τους Day, Harris & Hadfield (2001), είναι η διαδικασία δημιουργίας και διατήρησης ενός οράματος, μιας κουλτούρας και των διαπροσωπικών σχέσεων και τη διαχωρίζουν από την έννοια της διεύθυνσης (management), που είναι ο συντονισμός, η υποστήριξη και ο έλεγχος των δραστηριοτήτων του οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Leithwood & Riehl (2003) η ηγεσία δεν είναι ένα μεμονωμένο ή προσωπικό φαινόμενο που εξάγεται από μια κοινωνική κατάσταση, είναι η εργασία που γίνεται για να ικανοποιήσει τις ανάγκες μιας κοινωνικής κατάστασης και ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες ανάγκες και τους στόχους, επιδιώκοντας να ολοκληρώσει κάτι για μια ομάδα προσώπων.

Κατά τον Πασιαρδή (2004:209), η ηγεσία κατέχει πυρηνική θέση τόσο στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών και ορίζεται ως εξής: *«Ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά».*

Ο Μπουραντάς (2005:197) αξιοποιώντας και συνθέτοντας τους πιο έγκυρους ορισμούς που υπάρχουν στη βιβλιογραφία καταλήγει στο εξής: *«ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μιας μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και την φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον».*

Στον πυρήνα των περισσότερων ορισμών της ηγεσίας δύο είναι οι λειτουργίες: η παροχή κατεύθυνσης και η άσκηση επιρροής. Κατά συνέπεια, μπορεί να ειπωθεί ότι οι ηγέτες κινητοποιούν και εργάζονται με άλλους για να αρθρώσουν και να επιτύχουν τις κοινές προθέσεις (Leithwood & Riehl, 2003:2).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνουμε ότι η ηγεσία, είτε ως ιδιότητα, είτε ως διαδικασία, είτε ως τέχνη, σημαίνει επιρροή.

1.2. Η έννοια του Ηγέτη (Leader)

Η έννοια του ηγέτη για τη Διοικητική Επιστήμη και τους οργανισμούς έχει διαφορετική σημασία από ότι για την Επιστήμη της Ιστορίας (π.χ. του «μεγάλου άντρα»). Οι ορισμοί είναι και εδώ πολυάριθμοι όπως και οι κατάλογοι που απαριθμούν τα χαρακτηριστικά τους.

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

Ο Πασιαρδής (2004:209) ορίζει τον ηγέτη ως εξής: *«Ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει».*

Κατά τον ίδιο τρόπο και ο Μπουραντάς (2005:198) δίνει τον ακόλουθο ορισμό: *«Ηγέτης είναι εκείνο το άτομο, το οποίο ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα».*

Από τους ορισμούς που αναφέραμε γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι το όραμα είναι ο “κοινός παρονομαστής” στην έννοια του ηγέτη. Για τους Calabrese and Zepeda (1999:11) όμως, οποιοδήποτε όραμα είναι άχρηστο, αν ο ηγέτης δεν ξέρει να παίρνει αποφάσεις που να οδηγούν σ’ αυτό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν *«ένα σωστό όραμα που συνοδεύεται από λάθος αποφάσεις, οδηγεί σε άβυσσο. Κάποιος όμως που ξέρει να παίρνει αποφάσεις, σπάνια διαλέγει ένα λάθος όραμα να ακολουθήσει, γιατί αποφασίζει με το ένα μάτι στο παρόν και το άλλο στο μέλλον».*

1.3. Η έννοια της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας (Educational Leadership)

Οι ορισμοί για την εκπαιδευτική ηγεσία φαίνεται να είναι τόσοι όσοι και αυτοί που προσπάθησαν να την ορίσουν ή να την ασκήσουν (Hallinger & Heck, 1996b, σε Leithwood & Riehl, 2003:7), γιατί τα πιο σύνθετα ανθρώπινα φαινόμενα φαίνονται να συνδέονται με τους πιο συγκεκριμένους ορισμούς (Williams, 2000:265).

Η μελέτη της εκπαιδευτικής ηγεσίας, έχει ως αποτέλεσμα ένα σημαντικό όγκο βιβλιογραφίας και συζητήσεων που αναλύουν τα μοντέλα ηγεσίας, τη φύση της ισχύος και της εξουσίας, τη σχέση του ηγέτη με τον οργανισμό, με τους εξωτερικούς παράγοντες και με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία έδειξε ότι η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η ορολογία μπορεί να διαφέρει και να συναντάμε π.χ. τους όρους «Ισχυρή ηγεσία» (Strong leadership) από τους Purkey & Smith (1983), «Εξαιρετική ηγεσία» (Outstanding leadership) από τους Levine & Lezotte (1990), «Εκπαιδευτική ηγεσία» (Educational leadership) από τον Scheerens (1992), «Επαγγελματική ηγεσία» (Professional leadership) από τους Sammons, et al. (1995) κλπ., ανεξάρτητα όμως από την ορολογία που χρησιμοποιείται, σημασία έχει ότι ο παράγοντας αυτός παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Ενδεικτικά, για την παραπάνω ορολογία, αναφέρουμε ότι για τους Sammons, et al., (1995) «Επαγγελματική ηγεσία» σημαίνει: σαφήνεια και αποφασιστικότητα, συμμετοχική προσέγγιση και επαγγελματισμό (McBeath, et al., 2004). Για τους Levine & Lezotte (1990) «Εξαιρετική ηγεσία», στα κατ' ασυνήθιστο τρόπο αποτελεσματικά σχολεία, σημαίνει: επιλογή και αντικατάσταση των δασκάλων, συχνό προσωπικό έλεγχο των σχολικών δραστηριοτήτων, διάθεση αρκετού χρόνου σε ενέργειες για σχολική βελτίωση, υποστήριξη των δασκάλων, εξεύρεση πόρων, ανώτερη εκπαιδευτική ηγεσία και αποτελεσματική υποστήριξη του προσωπικού (Barker, et al., 1999).

Τα τελευταία χρόνια, η συσσώρευση εμπειρικών στοιχείων επιβεβαιώνει την πολυπλοκότητα της έννοιας της ηγεσίας και την αύξηση του ενδιαφέροντος για την ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Leithwood & Riehl (2003:4) η εστίαση αυτή υπάρχει για τρεις λόγους: α) διερευνώνται συστηματικά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και υπάρχει ισχυρό ενδιαφέρον για το πώς οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν αυτά τα αποτελέσματα, β) το πλαίσιο για την εκπαιδευτική ηγεσία στα σχολεία, καθώς επίσης και τα μεγαλύτερα κοινωνικά, πολιτικά, και οικονομικά περιβάλλοντα, γίνονται πιο σύνθετα και προκύπτουν νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, και γ) τα αποτελέσματα των ερευνών για την ηγεσία παρέχουν την αιτιολόγηση για την εστίαση σε αυτήν.

1.4. Η έννοια του Εκπαιδευτικού Ηγέτη – Διευθυντή σχολείου

Στην εργασία αυτή ο όρος «εκπαιδευτικός ηγέτης» ταυτίζεται με το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής αναγνωρίστηκε ως εκπαιδευτικός ηγέτης από τους Neagley & Evans (1964, σε Williams, 2000:265). Αποτελεί κοινό τόπο στη βιβλιογραφία

ότι ο διευθυντής κατέχει μια θέση κλειδί και αποτελεί το όριο ανάμεσα στο σχολείο και τους εξωτερικούς παράγοντες. Πολύ εύστοχα ο Packwood (1981, σε Ιορδανίδης 2002:100) τον παρομοιάζει με το λαιμό μιας κλεψύδρας που δέχεται την πίεση από εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις.

Ο Πασιαρδής (2004:110), σκιαγραφεί το ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας ως εξής: *«Ο διευθυντής έχει το δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, θέτει τα χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη των στόχων και επιδιώκει τη συζήτηση και τη συνεργασία με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του μεταδίδει με ένα δυναμικό τρόπο την αποστολή του σχολείου, στην οποία παρουσιάζεται το όραμα για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο, γιατί ο καθορισμός οραμάτων και ο σχεδιασμός τους για τη μελλοντική λειτουργία του οργανισμού είναι ίσως η κύρια αποστολή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Για την υλοποίηση των γενικών σκοπών του σχολείου, ο διευθυντής προσπαθεί να αξιοποιήσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, γνωρίζοντας την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού, ώστε να μπορεί να προβεί στην ορθή κατανομή υποχρεώσεων και ευθυνών. Αναμένεται ότι με τη δική του δράση και συμπεριφορά με σωστή επικοινωνία και συνεργασία, θα δημιουργήσει τέτοιο εργασιακό κλίμα που από τη μια ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους».*

2. Αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου

Τα αποτελέσματα των ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία έδειξαν ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης συγκεντρώνει κάποια χαρακτηριστικά και εφαρμόζει κάποιες πρακτικές, που τον καθιστούν αποτελεσματικό στο έργο του.

Ο Southworth (1990:4) παρουσιάζοντας το αποτέλεσμα της προσπάθειας των Reid et al., (1987) να κατηγοριοποιήσουν τα αποτελέσματα των ερευνών για τα αποτελεσματικά σχολεία που έλαβαν χώρα στη Β. Αμερική. Μεταξύ των έντεκα κατηγοριών που εμφανίζονται να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στο σχολείο, η πρώτη κατηγορία που επιστούν την προσοχή είναι σχολική ηγεσία. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση αυτή οι έρευνες έδειξαν ότι η επιτυχής σχολική ηγεσία συνδέεται με:

1. Ισχυρό διοικητικό παράδειγμα (Weber, 1971· Brookover *et al.*, 1979· Edmonds, 1979, 1981· California State Department of Education, 1980· Glenn, 1981).
2. Δικαίωμα πρόσληψης προσωπικού (Austin, 1979, 1981).
3. Ενθάρρυνση και υποστήριξη των δασκάλων (Levine and Stark, 1981).
4. Ειδικευμένη ηγεσία (skilled leadership) στο να παράσχει ένα δομικό θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά (Levine and Stark, 1981).
5. Υψηλά επίπεδα επαφής γονέων-δασκάλων και γονέων-Διευθυντή (Armor *et al.*, 1976).
6. Ισορροπία μεταξύ ενός ισχυρού ρόλου ηγεσίας και μέγιστης αυτονομίας για τους δασκάλους (Armor *et al.*, 1976).
7. Ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία (Trisman *et al.*, 1976).
8. Προσήλωση στην πειθαρχία και ισχυρό πρότυπο συμπεριφοράς για τους δασκάλους και για τους μαθητές (NIE, 1978), (Reid *et al.*, 1987).

Ο Sergiovanni (1991, σε Barker, *et al.*, 1999) σε ανάλογη συνθετική εργασία, μεταξύ των εννέα κριτηρίων αποτελεσματικότητας που προαναφέρθηκαν, κατέληξε ότι εξέχουσα θέση κατείχε ο παράγοντας της ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά της οποίας απαρίθμησε κάτω από τον τίτλο:

«*Τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν συμμετοχική ηγεσία (shared leadership)*»

- οι διευθυντές γνωρίζουν το προσωπικό και μεταβιβάζουν δικαιώματα και εξουσία
- οι διευθυντές επικοινωνούν και ανταμείβουν το προσωπικό και τους μαθητές
- έχουν συγκεκριμένη κατεύθυνση
- το έργο των δασκάλων διευκολύνεται με την υιοθέτηση ενθαρρυντικών συμπεριφορών
- οι διευθυντές εμπλέκουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων και αυτή η συμμετοχή αρχίζει με την αποσαφήνιση των στόχων, των αξιών, και της αποστολή του σχολείου
- όλοι όσοι επηρεάζονται από τις αποφάσεις συμμετέχουν στη λήψη τους
- η επίλυση προβλήματος γίνεται μέσω της συνεργασίας και της ομαδικής λήψης αποφάσεων

Πιο πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα για τους αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες έχουμε από τη μελέτη των Day, Harris & Hadfield (2001) που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία και έδειξε ότι αποτελεσματικοί ήταν διευθυντές που

είχαν σαφές όραμα και αξίες, ενίσχυαν το προσωπικό με την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας, εφάρμοζαν υψηλά στάνταρτ για τους ίδιους και για τους άλλους και τα αξιολογούσαν, επεδίωκαν την υποστήριξη των ομάδων που επιδρούσαν στη σχολική κοινότητα, εξασφάλιζαν ότι είχαν μια εθνική στρατηγική άποψη των προσεχών αλλαγών, διαχειρίζονταν επιτυχώς τον προσωπικό και επαγγελματικό τους εαυτό, διαχειρίζονταν τις εντάσεις μεταξύ εξάρτησης και αυτονομίας, επιφυλακτικότητας και θάρρους, διατήρησης και ανάπτυξης, εστίαζαν στη βελτίωση των νέων και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου και παρέμεναν, παρά τις όποιες αντιξοότητες, ενθουσιώδεις και δεσμευμένοι στη μάθηση.

Ο Πασιαρδής (2004:215-217), αξιοποιώντας και συνθέτοντας τα αποτελέσματα των ερευνών και τους ορισμούς που έχουν δοθεί για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ηγέτη, υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι εκείνος ο διευθυντής σχολείου που μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές. Αφιερώνει αρκετό χρόνο στην εκπλήρωση της σαφώς διατυπωμένης αποστολής. Διασαφηνίζονται οι προσδοκίες που διατυπώνονται από το προσωπικό, στη βάση της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές έχουν υψηλές προσδοκίες πρώτα από τον εαυτό τους και ύστερα από τους άλλους. Επίσης, ο διευθυντής και το προσωπικό μοιράζονται πληροφορίες που μπορεί να τους κάνουν πιο αποτελεσματικούς στην εκτέλεση της εργασίας τους. Γενικά, ο διευθυντής καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, προσπαθεί να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και ενισχύει την ανέλιξη και επιμόρφωση του προσωπικού. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή για τους Andrews & Soder (1987, ό.π. 216) είναι το να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο.

Τέλος, σημειώνουμε ότι το να καταφέρει ο διευθυντής να δημιουργήσει ένα ζεστό-θετικό κλίμα μάθησης για όλους είναι ίσως το σπουδαιότερο, γιατί ένα ζεστό περιβάλλον δημιουργεί μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου και η αυτοεικόνα του σχολείου είναι στενά συνυφασμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομό του και τις ικανότητές του (NASSP, 1986, σε Pashiardis, 1998) και η αυτοεικόνα του διευθυντή είναι κάτι που θα μας απασχολήσει στο εμπειρικό μέρος αυτής της εργασίας.

2.1. Αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ειδικότερα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που πρωτίστως μας ενδιαφέρει στην εργασία αυτή, ο Southworth (1990) παρουσίασε έναν κατάλογο με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο κατάλογος αυτός δεν είναι ούτε εξαντλητικός ούτε κατά σειρά προτεραιότητας, είναι μια ερμηνεία και επιλογή από διάφορες αναφορές και προέρχεται κυρίως από Coulson, (1986,1988)· DBS, (1987)· ILEA, (1985)· Mortimore *et al.*, (1988)· Nias *et al.*, (1989)· Southworth, (1988a, b). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτόν ένας αποτελεσματικός διευθυντής πληροί τα εξής:

- Δίνει έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω του επίμονου ενδιαφέροντός του για την εργασία και την ανάπτυξη των παιδιών και μέσω της προσοχής που δίνει στα σχέδια, τις πρακτικές και τις αξιολογήσεις των δασκάλων.
- Εξασφαλίζει ότι υπάρχουν ρητοί στόχοι προγράμματος σπουδών, οδηγίες και αρχείο μαθητών και ότι όλα αυτά χρησιμοποιούνται από το προσωπικό προκειμένου να καθιερωθούν η συνέπεια, η συνέχεια και συνοχή.
- Λειτουργεί ως υπόδειγμα: και εργάζεται πολύ και σκληρά για το σχολείο.
- Θέτει υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό του, τους μαθητές και το προσωπικό.
- Ενθαρρύνει τους άλλους να ηγηθούν και δέχεται θέσεις ευθύνης.
- Διευθυντής και Υποδιευθυντής λειτουργούν ως συνεργάτες.
- Γενικά, αλλά όχι πάντα, περιλαμβάνει τους δασκάλους (και μερικές φορές και άλλους) στον προγραμματισμό και στην οργάνωση του προγράμματος του σχολείου και υιοθετεί έναν συμβουλευτικό τρόπο προσέγγισης στη λήψη αποφάσεων.
- Έχει επίγνωση των αναγκών του σχολείου και των δασκάλων όσον αφορά στη συμμετοχή τους σε σειρές μαθημάτων συνεχούς επιμόρφωσης και γνωρίζει τις ανάγκες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.
- Είναι διακριτικός στην ψυχολογική υποστήριξη του προσωπικού: ενδιαφέρεται για την ανθρώπινη φύση τους, είναι πρόθυμος (περιστασιακά) να βοηθήσει όταν συγκρούεται ο προσωπικός με τον επαγγελματικό ρόλο (προβλήματα υγείας, διαφωνίες, κρίσεις, κτλ).
- Συνεχώς ερευνά όλες τις πτυχές του σχολείου ως οργανισμού, περιοδεύει το σχολείο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τη λήξη των μαθημάτων, επισκέπτεται τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις και αντιλαμβάνεται το σχολείο από διαφορετικές οπτικές παρατηρεί, ακούει και διευθύνει “περιπλανώμενος”.

- Αναπτύσσει και στηρίζει την προοπτική του σχολείου στο σύνολό της, εφ' όσον υπάρχει ένα κοινό και αποδεκτό όραμα, το οποίο αποτελεί συλλογική αποστολή.
- Παγιοποιεί και διατηρεί μια σχολική κουλτούρα που διευκολύνει την επαγγελματική και κοινωνική συνεργασία.
- Είναι ανεκτικός στην ασάφεια.
- Εξασφαλίζει ότι το σχολείο έχει ένα ρητό και κατανοητό πρόγραμμα ανάπτυξης και προσδοκά τις μελλοντικές εξελίξεις.
- Εμπλέκει τους γονείς και τους προϊσταμένους στην εργασία και τη ζωή του σχολείου, προβάλλει προς τα έξω τη θετική εικόνα του σχολείου, του προσωπικού και των παιδιών.

Είναι φανερό ότι στον κατάλογο αυτό του Southworth εμπεριέχονται πρακτικές, οι οποίες συμβάλλουν στην πετυχημένη άσκηση ηγεσίας στο χώρο του σχολείου. Ο κατάλογος αυτός (όπως και όλοι οι κατάλογοι που προέκυψαν από την έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία) είναι χρήσιμος, αλλά δεν θα πρέπει να μεταφραστεί ως συγκεκριμένες συνταγές για την πρακτική της διεύθυνσης του σχολείου. Η δυνατότητα και ο βαθμός εφαρμογής του εξαρτάται κάθε φορά από το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί κάθε σχολείο.

3. Ο ρόλος του διευθυντή σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατικό και ταυτόχρονα συγκεντρωτικό. Το πλαίσιο λειτουργίας της διοίκησης, αποτελείται από ένα πολύπλοκο σύνολο νόμων, κανόνων και οδηγιών, το οποίο, αφενός δεν επιτρέπει την παρέκκλιση και αφ' ετέρου υποτάσσει τους υφισταμένους στην εξουσία της κεντρικής διοίκησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η σχολική αυτονομία στην Ελλάδα είναι σχεδόν ανύπαρκτη σε όλους τους τομείς. Τα σχολεία δε διαθέτουν κανένα ποσοστό αυτονομίας όσον αφορά στην οργάνωση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, στην επιλογή σχολικών εγχειριδίων και μεθόδων διδασκαλίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005).

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία «ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό» (Υ.Α.353.1/324/105657/Δ1, ΦΕΚ1340 16/10/02, άρθρο 27).

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όμως, ο διευθυντής έχει μια θέση που μπορεί εύκολα να ελεγχθεί από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές, συρρικνώνοντας τις αρμοδιότητές του ή περιορίζοντας τη δυνατότητά του για λήψη αποφάσεων. Από την άποψη της κεντρικής εκπαιδευτικής εξουσίας, ο διευθυντής είναι απλά αποδέκτης εγκυκλίων και διαταγών, οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα κύρια διδακτικά και λειτουργικά θέματα του σχολείου (Παπαναούμ, 1995:108-109). Αλλά και στο σχολικό επίπεδο έχει περιορισμένη δύναμη, δεδομένου ότι το κύριο όργανο λήψης αποφάσεων είναι ο σύλλογος διδασκόντων (Ν.1566/1985). Οι μόνες διοικητικές αρμοδιότητες των διευθυντών εντοπίζονται στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας των σχολείων, στο λειτουργικό προγραμματισμό, στην αποτελεσματικότερη οργάνωση του σχολείου και του προσωπικού, στην καθοδήγηση και παρακίνηση του προσωπικού, αλλά και στον έλεγχο των λειτουργιών του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα και συν., 1999). Τέλος, εφόσον για την επιλογή/προαγωγή των εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις δεν υπάρχει καμία υποχρεωτική ή/και προαπαιτούμενη κατάρτιση, οι διευθυντές εκτελούν το ρόλο τους βασιζόμενοι περισσότερο στην εμπειρία, τη διαίσθηση και την ατομική τους ευαισθησία.

Από τα ανωτέρω είναι προφανές ότι σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο διευθυντής αποτελεί μεν το σύνδεσμο ανάμεσα στις αρχές διοίκησης της εκπαίδευσης και του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, αλλά είναι μάλλον ένας "αδύναμος κρίκος" στη διοικητική ιεραρχία.

Εντούτοις, τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι ακόμη και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως το ελληνικό, υπάρχει περιθώριο για ποικιλομορφία στις συλλήψεις ρόλου των διευθυντών και στην απόδοση μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο ενός σχολείου, ανεξάρτητα από τους διοικητικούς περιορισμούς. Οι σωστές επιλογές του διευθυντή παίζουν καθοριστικό ρόλο, παρότι φαίνεται να είναι μοναχικοί και ανίσχυροι μπροστά σε ένα απρόσωπο και συγκεντρωτικό μηχανισμό διοίκησης (Παπαναούμ, 1995). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει χώρος για δράση ανάλογα με τη φιλοσοφία, το "ύφος" και την επιστημονική συγκρότηση και παιδαγωγική κατάρτιση του κάθε διευθυντή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

1. Η Έννοια της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση

Η λέξη αξιολόγηση δεν είναι μονοσήμαντα προσδιορισμένη και μπορεί να σημαίνει πρακτικές από την καθημερινότητά μας έως την επιστήμη της αξιολόγησης, όπως αυτή διαμορφώθηκε και αναγνωρίστηκε το τελευταίο τρίτο του 20^{ου} αιώνα (Scriven, 1991, σε Μπαγάκης, 2006:63).

Για τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας (Βεργίδης & Καραλής, 1999:114).

Στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (1998:223) η αξιολόγηση ορίζεται ως *«εκτίμηση της αξίας (προσώπου ή έργου) με συγκεκριμένα κριτήρια και αναφέρεται κυρίως σε μαθητές και εκπαιδευτικούς»*.

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

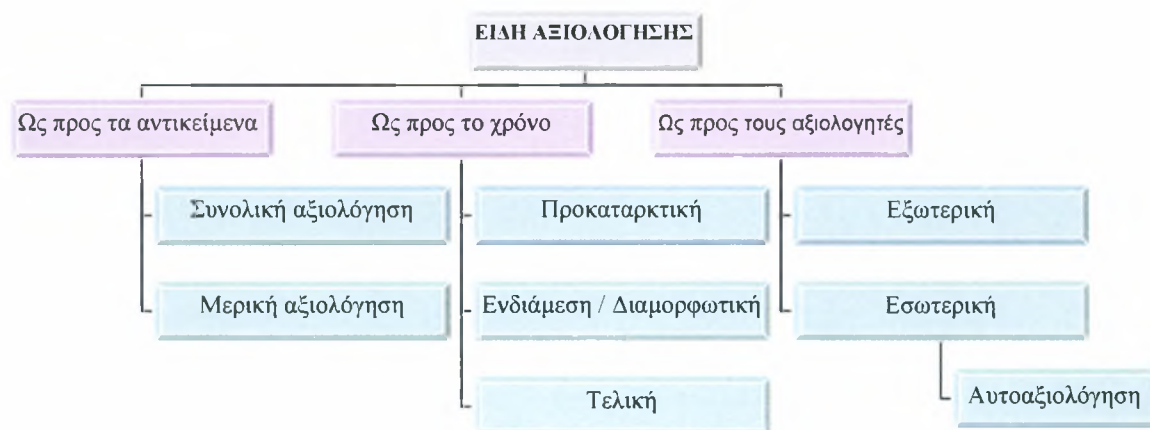
Ο Goldstein, (1986,σε Παλαιοκρασά κ.ά., 1997:17) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως τη *«συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών»*.

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

Από τους ορισμούς που παραθέσαμε, είναι σαφές ότι η αξιολόγηση προϋποθέτει τη συλλογή πληροφοριών και στοχεύει στη λήψη έγκυρων αποφάσεων.

2. Τυπολογία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Τα είδη ή οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που θα παρουσιάσουμε στις επόμενες παραγράφους αποτελούν μια σύνθεση των όσων υποστηρίζονται στη βιβλιογραφία από τους Πασιαρδή, 1996· Σολομών, 1999· Κουτούζη και Χατζηγευστρατίου, 1999 και Δημητρόπουλο, 2002 και σχηματικά αποδίδονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Τυπολογία αξιολόγησης

Το είδος ή η μορφή της αξιολόγησης αναφέρεται σε ένα γενικό σχέδιο, το οποίο ανταποκρίνεται κυρίως στο σκοπό της αξιολόγησης. Η κατηγοριοποίηση των μορφών της αξιολόγησης ανάλογα με τα κριτήρια, δηλαδή, ανάλογα με τα αντικείμενα που αξιολογούνται, το χρόνο που λαμβάνει χώρα και τους αξιολογητές έχει ως εξής:

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

α) τη συνολική αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου) και μπορεί να διεξάγεται ταυτόχρονα σε πολλά αντικείμενα μιας ή περισσότερων σχολικών μονάδων και

β) τη μερική αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται σε ένα επιμέρους αντικείμενο (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού, αξιολόγηση σχολικών βιβλίων, αναλυτικών προγραμμάτων κ.λπ.).

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

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

β) την ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία γίνεται, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της διαδικασίας, με βασικό σκοπό να εντοπιστούν οι αποκλίσεις σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό (καταγράφοντας τις αδυναμίες και τα προβλήματα), να διατυπωθούν προτάσεις και εναλλακτικές λύσεις και να γίνουν οι αντίστοιχες διορθωτικές παρεμβάσεις, που θα συμβάλλουν στην επιτυχία των αρχικών στόχων και

γ) την τελική ή αθροιστική αξιολόγηση, η οποία γίνεται, μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σκοπό την αποτίμηση των αποτελεσμάτων, τα οποία θα αξιοποιηθούν για τον ανασχεδιασμό και τη βελτίωση του προγράμματος.

III. Με κριτήριο τους αξιολογητές, δηλαδή, ανάλογα με τα πρόσωπα που αξιολογούν και τη σχέση τους με το αντικείμενο της αξιολόγησης έχουμε:

α) την εξωτερική αξιολόγηση, όπου ο αξιολογητής ή η ομάδα αξιολογητών δεν έχει καμία σχέση τόσο με την εκπαιδευτική μονάδα όσο και με το εκπαιδευτικό έργο που αξιολογείται. *"Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς, που τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση και το ρόλο της αξιολόγησης"* (Σολομών, 1999:15). Η πιο γνωστή μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η **επιθεώρηση**, που υπήρχε στην Ελλάδα μέχρι το 1982. Άλλη μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι η **παρακολούθηση (monitoring)**, δηλαδή, μηχανισμοί συλλογής στοιχείων από υπηρεσίες (π.χ. Υπουργείο Παιδείας), με σκοπό την καταγραφή των τάσεων και πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. εκπαιδευτικό και μαθητικό δυναμικού, κτιριακές εγκαταστάσεις) και τη συμπλήρωση των συμβατικών δεικτών εκπαίδευσης και κοινωνικής ανάπτυξης (π.χ. δείκτες Ο.Ο.Σ.Α.). Τέλος, μια άλλη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι και οι περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς **εντοπισμένες μελέτες** που αφορούν συνήθως στις επιδόσεις των μαθητών (π.χ. στη Γλώσσα ή στα Μαθηματικά) και σε θέματα ανάλογα με τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών δίνουν τη δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος και να γίνουν συγκρίσεις.

β) την εσωτερική αξιολόγηση, όπου ο αξιολογητής (ή η ομάδα αξιολογητών) έχει άμεση σχέση με το με το εκπαιδευτικό έργο ή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο αξιολογείται.

Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να προσλάβει τη μορφή της **ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης**, κατά την οποία οι ιεραρχικά ανώτεροι σε μια εκπαιδευτική μονάδα κρίνουν τους κατώτερους, (π.χ. οι διευθυντές τους εκπαιδευτικούς). Επίσης, μπορεί να υπάρξει και η αντίστροφη φορά της ιεραρχικής αξιολόγησης, δηλαδή, η καταγραφή των κρίσεων από τη μεριά των κατώτερων για τους ανώτερους στην ιεραρχία του σχολείου (π.χ. οι μαθητές τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί το Διευθυντή κ.ο.κ.). Η από κάτω προς τα πάνω ιεραρχική αξιολόγηση μπορεί να προσφέρει μια πρόσθετη ματιά που δρα συμπληρωματικά και εισάγεται με το σκεπτικό της διεύρυνσης της δημοκρατικής φύσης της αξιολόγησης, αλλά κατά το Σολομών (1999:18) δρα νομιμοποιητικά για την αναπαραγωγή της ιεραρχικής αξιολόγησης.

Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί, επίσης, να έχει τη μορφή της **συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης**, η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (κυρίως από τους εκπαιδευτικούς και συχνά από τους μαθητές και τους γονείς), οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα τις συνθήκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.

Τέλος, στην ειδική περίπτωση, όπου τα υποκείμενα και τα αντικείμενα της αξιολόγησης ταυτίζονται, χρησιμοποιείτε ο όρος "**αυτοαξιολόγηση**". Συγκεκριμένα ο Μπαγάκης (2006:64) επισημαίνει ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που έχει στόχο την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών γίνεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, δεν επιβάλλεται απέξω, αλλά προϋποθέτει τη συναίνεση των εκπαιδευτικών ή ομάδας εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας. Ακόμη, προϋποθέτει την ανάπτυξη αυτού που καλείται κουλτούρα αξιολόγησης (μια μη εύκολη κατάκτηση). Προϋποθέτει ακόμα την υποστήριξη του σχολείου και των εκπαιδευτικών του στο δύσκολο αυτό εγχείρημα. Υποστήριξη, βέβαια, δε σημαίνει ούτε καθοδήγηση, ούτε έλεγχο, ούτε επιβολή, ούτε επιθεώρηση. Αντίθετα, σημαίνει τη δημιουργία εκείνου του κλίματος, όπου οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται στις πρωτοβουλίες που παίρνουν, σημαίνει παροχή τεχνογνωσίας, σημαίνει διαδικασία χειραφέτησης για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Τέλος, προϋποθέτει τη βούληση των εκπαιδευτικών του σχολείου, κάτι που δεν πρέπει να θεωρείται ως δεδομένο.

3. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Είναι διεθνώς αποδεκτό ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι απαραίτητος θεσμός που υπηρετεί πολλαπλά το εκπαιδευτικό σύστημα και το κοινωνικό σύνολο. Ο βασικός της ρόλος εκφράζει τη γενικότερη φιλοσοφία που διέπει μια κοινωνία ως προς τη σκοπιμότητα μέτρησης και παρακολούθησης των αποτελεσμάτων και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, αντικατοπτρίζει και τις προτεραιότητες της πολιτείας, όσον αφορά στις προσδοκίες της για την προσφορά της παιδείας στη γενικότερη προσπάθεια επίτευξης των κοινωνικών και οικονομικών στόχων του κράτους (Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997:18).

Ο βασικότερος στόχος της αξιολόγησης είναι να μετρά με εύχρηστο και αντικειμενικό τρόπο την αποτελεσματικότητα των διάφορων προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων και να καταλήγει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα για τη βελτίωσή τους (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999:20).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, τα πράγματα δε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα. *«Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική που, αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, δίνει τη δυνατότητα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, αλλά και στους ίδιους τους εργαζόμενους, να διαπιστώσουν τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την διαδικασία της διοίκησης και να εντοπίσουν τα αίτια των προβλημάτων αυτών. Υπηρετεί, τελικά, όχι μόνο αυτούς που την εκτελούν ή την υφίστανται, αλλά και το ίδιο το κοινωνικό σύνολο»* (Κασσωτάκης, 1997:21). Ο ίδιος επίσης, σε πρόσφατη συνέντευξή του τονίζει: *«...αν θέλουμε να βελτιώσουμε το εκπαιδευτικό έργο, μέσω της αξιολόγησης, θα πρέπει να εφαρμόσουμε ένα σύστημα που να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη, τη συνεχή ποιοτική τους αναβάθμιση και την αξιοκρατική στελέχωση της εκπαίδευσης»* (ό.π., 2003:7).

Τέλος, παρά τις όποιες διαφορές, τείνει να είναι κοινή πεποίθηση μεταξύ των αναλυτών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πρέπει:

1. να συμβάλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο,
2. να προωθεί τις διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο,
3. να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και
4. να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999:1).

4. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Το ενδιαφέρον για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα, σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (σε Πασιαρδή κ.ά., 2005:39), απορρέει από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως ενός εργαλείου ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, όσο και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν στη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών με παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη.

Η αξιολόγηση αποτελεί έναν αναγκαίο μηχανισμό για να εκτιμάται αν και σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος, στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής προσφοράς. Αποτελεί βασικό στοιχείο οποιασδήποτε προσπάθειας εκσυγχρονισμού και ανάπτυξης της εκπαίδευσης, γιατί χωρίς αξιολόγηση τα μέτρα και οι μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται δεν αποτελούν τίποτα περισσότερο από τυχαίες και αυθαίρετες υιοθετήσεις ή αντιγραφές επίκαιρων διεθνών καινοτομιών, δεν κρίνονται ως προς τα αποτελέσματά τους, αλλά ως αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους (Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997:15).

Ο Κασσωτάκης (2003:7) υποστηρίζει ότι στην ελληνική εκπαίδευση η αξιολόγηση καθίσταται αναγκαία, όχι με τη μορφή του αυταρχικού ελέγχου και της εξωτερικής γραφειοκρατικής παρέμβασης, αλλά με τη μορφή της διαδικασίας διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, της παρακολούθησης των εξελίξεων, της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Τα τελευταία χρόνια, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης συνδέεται με τον όρο «λογοδοσία ή απόδοση λόγου» (accountability), ο οποίος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού λόγου τόσο στη βιβλιογραφία, όσο και στα πρόσφατα συνέδρια του Ο.Ο.Σ.Α., όπου προβάλλει ισχυρή η απαίτηση της απόδοσης λόγου από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Παλαιοκρασάς (1997:17) αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Όσο η οργανωμένη εκπαίδευση αποτελεί αποδεδειγμένα έναν από τους κυριότερους μοχλούς κοινωνικής ανάπτυξης και οικονομικής ευημερίας και εφόσον αυτή χρηματοδοτείται με χρήματα του λαού, θα πρέπει να λογοδοτεί για το αν αξιοποιούνται αποτελεσματικά και αποδοτικά οι πόροι που διατίθενται»*. Επίσης, ο Πασιαρδής

(2005:15) τονίζει ότι «η αξιολόγηση δε χρειάζεται μόνο για την ίδια τη βελτίωση των εκπαιδευτικών, αλλά και για να λογοδοτεί το σύστημα στην κοινωνία που το συντηρεί». Στο πνεύμα αυτό βρίσκεται και η κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την πρόσφατη δήλωση της Υπουργού Παιδείας κ. Μαριέττας Γιαννάκου-Κουτσίκου (στα ΜΜΕ, στις 15/9/06, πριν την έναρξη της μεγάλης απεργίας των δασκάλων διάρκειας 40 περίπου ημερών), «...οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δυνατό να πληρώνονται από το δημόσιο και να μην αξιολογούνται για το έργο τους...».

Συμπερασματικά, η ύπαρξη ενός πλαισίου αξιολόγησης στην εκπαίδευση θεωρείται αναγκαία, καθώς αυξάνεται διαρκώς η πίεση της κοινωνίας για «απόδοση λόγου» του εκπαιδευτικού συστήματος και από την άλλη γιατί αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη για την επισήμανση και την αντιμετώπιση των «κακώς κείμενων» της εκπαίδευσης.

5. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στον ελλαδικό χώρο

Η ελληνική κοινωνία εξελίχθηκε από μια κοινωνία αγροτοποικιμικού τύπου σε μια κοινωνία που η δομή της στηρίζεται σε μια κρατική δημοσιούπαλληλική δομή (Κασσωτάκης, 1995). Με την εξέλιξη αυτή το ελληνικό κράτος απέκτησε μια εντελώς συγκεντρωτική και κεντρικά οργανωμένη γραφειοκρατική δομή. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως αντανάκλαση των δομών της κρατικής εξουσίας, έγινε γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό, απόλυτα ελεγχόμενο και απέκτησε ιεραρχική δομή (Καζαμίας, 1995:49). Μπορεί κανείς, λοιπόν, να αντιληφθεί γιατί στον ελλαδικό χώρο υπάρχει μια τόσο σημαντική υστέρηση και στασιμότητα της αξιολόγησης στην πρώιμη φάση (επιθεώρηση) καθώς και αδυναμία να μετεξελιχθεί, όπως συνέβη στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και στις ΗΠΑ, σε μια καθαρά επιστημονική δραστηριότητα.

Ενώ διεθνώς υπάρχει έντονη κινητικότητα και προβληματισμός σχετικά με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η Ελλάδα εξακολουθεί μια από τις ελάχιστες χώρες στην Ευρωπαϊκή Ένωση που δεν έχει καθιερώσει ακόμα κάποιο σύστημα αξιολόγησης. Παρότι προβλέπεται από την ισχύουσα νομοθεσία (Ν.2986/2002), εντούτοις, μέχρι σήμερα δεν εφαρμόζεται, οι νόμοι, δηλαδή, είναι ανενεργοί. Επιπλέον, αποτελεί πεδίο αντιπαραθέσεων και χρόνιας αντιδικίας μεταξύ των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών και του Υπουργείου Παιδείας και το θέμα παραμένει ανοικτό, πολωμένο, ακανθώδες και συνεχώς επίκαιρο. Το αποτέλεσμα είναι η παντελής έλλειψη πληροφόρησης / αποτίμησης της κατάστασης της παιδείας.

6. Η Αξιολόγηση του διευθυντή

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

Επίσης, οι Lipham, Rankin και Hoeh (σε Thomas, et al., 2000) έχουν υποστηρίξει ότι δεν έχει επινοηθεί ακόμα κάποια εξ ολοκλήρου ικανοποιητική μέθοδος για τη μέτρηση της απόδοσης του διευθυντή. Επισημαίνουν ότι τα ερωτηματολόγια, οι πίνακες ελέγχου (checklists), οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση, οι κλίμακες, οι βιντεοσκοπήσεις και τα κρίσιμα γεγονότα προσπαθούν να μετρήσουν την απόδοση εντούτοις, αυτά τα όργανα και οι διαδικασίες μετρούν μόνο τη συχνότητα της συμπεριφοράς παρά τη δυναμική ή την ποιότητά τους. Εντούτοις, παρά τις αδυναμίες των παραπάνω διαδικασιών αυτές χρησιμοποιούνται ακόμα για να συλλέξουν στοιχεία για τις επίσημες αξιολογήσεις των διευθυντών. Τελευταία, στον κατάλογο των μεθόδων αξιολόγησης του διευθυντή έχουν προστεθεί και οι φάκελοι επιτευγμάτων και οι αυτοαξιολογήσεις.

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

Για να αναπτυχθεί ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης του διευθυντή, ο Sweeney (2001:299) υποστηρίζει ότι πρέπει να δώσουμε απαντήσεις σε τέσσερα βασικά ερωτήματα: 1) Ποια είναι τα κριτήρια για τη διοικητική αξιολόγηση; 2) Πόσο υψηλά θα είναι τα πρότυπα/στάνταρτς για την απόδοση; 3) Πώς θα μετρηθεί η απόδοση του διευθυντή; 4) Πώς θα βοηθήσουμε το διευθυντή να βελτιωθεί μετά από την αξιολόγηση;

Κατά τον ίδιο μελετητή υπάρχουν πέντε βασικοί άξονες στους οποίους πρέπει να στηρίζεται ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης διευθυντών, αυτοί είναι:

1. Φιλοσοφία και στόχοι: Θα πρέπει να εξασφαλιστεί ότι το σύστημα αξιολόγησης απεικονίζει τη φιλοσοφία της περιοχής του σχολείου. Εάν, παραδείγματος χάριν, η φιλοσοφία της περιοχής είναι να δίνεται έμφαση στις βασικές δεξιότητες πρέπει να εξακριβώσουμε εάν αυτό πραγματοποιείται. Αντιθέτως, εάν η περιοχή δίνει έμφαση στην επαγγελματική/τεχνική εκπαίδευση θα εστιάσουμε στην απόδοση σε εκείνη την περιοχή. Επιπλέον, εάν η φιλοσοφία της περιοχής έχει σχέση με την πειθαρχία των μαθητών, τη συμμετοχή της κοινότητας, την ανάπτυξη του προσωπικού και άλλες πλευρές του εκπαιδευτικού προγράμματος, αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό από όλα τα μέλη.

2. Κρίσιμες επαγγελματικές δραστηριότητες: Θα πρέπει να ξεκαθαριστεί ποιες δραστηριότητες θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική επιτυχία και να αξιολογήσουμε τη δυνατότητα του διευθυντή να ανταποκριθεί σε αυτούς τους στόχους.

3. Λειτουργικές διαδικασίες: Ποιος, πότε, τι, και πώς θα λειτουργήσει το σύστημα. Δηλαδή, πρέπει να καθοριστεί ποια στοιχεία θα συλλεχθούν και από ποιους, ποιοι θα τα συλλέξουν και πώς θα χρησιμοποιηθούν.

4. Μορφές και αρχεία: Προτείνεται να χρησιμοποιηθεί μια κλίμακα, ίσως τύπου Likert, που να δείχνει το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής έχει ανταποκριθεί στα πρότυπα απόδοσης που καθορίστηκαν.

5. Δοκιμή/έλεγχος: Η αξιολόγηση είναι μια σύνθετη δραστηριότητα που αν χειριστεί με λάθος τρόπο μπορεί να προκαλέσει αμηχανία ή/και ζημιά στα άτομα και το σχολικό σύστημα. Γι' αυτό θα πρέπει να δοκιμάζεται και να προσαρμόζεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της κάθε περιοχής.

Επομένως, κατά το σχεδιασμό ενός συστήματος αξιολόγησης πρέπει να εξασφαλίζεται η υποστήριξη της σχολικής κοινότητας. Οι μορφές και οι διαδικασίες που θα υιοθετηθούν πρέπει να κάνουν την αξιολόγηση των διευθυντών ένα θέμα επαγγελματικό και όχι προσωπικό (ό.π.:298-300).

Μια άλλη διάσταση στο πεδίο της αξιολόγησης του διευθυντή έρχεται από τις ΗΠΑ, από το Κέντρο Αξιολόγησης της Εθνικής Ένωσης Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Assessment Center of National Association of Secondary School Principals), το οποίο μετά από μακροχρόνιες μελέτες, πρότεινε δώδεκα διαστάσεις ικανοτήτων που αφορούν στα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των πετυχημένων διευθυντών, τα οποία ταυτόχρονα αποτελούν και περιοχές προς αξιολόγηση. Αυτά είναι: 1) Ανάλυση προβλήματος (Problem analysis), 2) Κρίση (judgment), 3) Οργανωτική ικανότητα (Organizational ability), 4) Αποφασιστικότητα (Decisiveness),

5) Ηγεσία (Leadership), 6) Ευαισθησία (Sensitivity), 7) Αντοχή στην πίεση (Stress tolerance), 8) Προφορική επικοινωνία (Oral communication), 9) Γραπτή επικοινωνία (Written communication), 10) Εύρος ενδιαφερόντων (Range of interests), 11) Προσωπική παρώθηση (Personal motivation), 12) Εκπαιδευτικές αξίες (Educational values) (NASSP, 1982:371).

Η αξιολόγηση των διευθυντών σε περιοχές που σχετίζονται με τις ικανότητές τους είναι μια από τις προσεγγίσεις που συναντάμε στη βιβλιογραφία. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι οι προσωπικές ιδιότητες/ικανότητες του διευθυντή είναι οι πλέον υπεύθυνες για τη βελτίωση, την ακαδημαϊκή ποιότητα ή τη γενική αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η προσέγγιση αυτή έχει επικριθεί από τους Louden και Wildy (1996, σε Thomas, et al., 2000), οι οποίοι μετά από την ανάλυση τέτοιων πρακτικών στις ΗΠΑ, την Αγγλία, την Ουαλία και την Αυστραλία, κατέληξαν στα εξής: α) οι κατάλογοι ιδιοτήτων των διευθυντών έχουν ως συνέπεια να τεμαχίζεται η επαγγελματική απόδοση και να αγνοούνται οι αλληλεξαρτήσεις τους, β) διαχωρίζεται η απόδοση από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται και γ) η διατύπωση των κριτηρίων υπονοεί έναν βαθμό ακριβείας που είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτός στο πραγματικό επαγγελματικό πλαίσιο.

Περαιτέρω εξέταση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι εκτός από την προσέγγιση που αφορά στις προσωπικές ιδιότητες, άλλες σημαντικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση του διευθυντή είναι βασισμένες στις ακόλουθες πτυχές: 1) αποτελέσματα, 2) περιγραφή εργασίας (job description) και 3) αποτελέσματα ερευνών σχετικά με το ρόλο και τις συμπεριφορές που βελτιώνουν τη σχολική ακαδημαϊκή απόδοση ή αλλιώς τις «καλές πρακτικές». (Thomas, Holdaway & Ward, 2000:218).

Σχετικά με την πρώτη κατηγορία, οι Heck και Marcoulides (σε Thomas, et al., 2000:216-218) έδειξαν ότι η αξιολόγηση που βασίζεται στα αποτελέσματα συχνά περιορίζεται στα αποτελέσματα των δοκιμασιών/τεστ, τα οποία μετριοούνται εύκολα. Επιπλέον, σημείωσαν ότι οι μεμονωμένοι διευθυντές δεν πρέπει να θεωρούνται υπεύθυνοι για τα επιτεύγματα γιατί δεν έχουν τον έλεγχο σε όλες τις μεταβλητές από τις οποίες αυτά εξαρτώνται.

Η δεύτερη προσέγγιση της αξιολόγησης, βασισμένη στην περιγραφή της εργασίας, προτάθηκε το 1988 στις ΗΠΑ από τη Μικτή Επιτροπή Προτύπων για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation). Η περιγραφή της εργασίας εστιάζει στο τι αναμένεται να κάνει ο διευθυντής. Η αξιολόγηση έπειτα καθορίζεται από την απόκλιση μεταξύ της πραγματικής και της

αναμενόμενης απόδοσης.

Οι Heck και Marcoulides (ό.π.:219) τάσσονται υπέρ μιας τρίτης προσέγγισης, η οποία βασίζεται σε ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τη βελτίωση, τη σχολική αποτελεσματικότητα και την απόδοση. Θεωρούν ότι μια πολυδιάστατη και ευέλικτη προσέγγιση είναι αυτή που χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των ψυχομετρικών παρατηρήσεων απόδοσης και πρέπει να χρησιμοποιείται στις αξιολογήσεις της απόδοσης των διευθυντών.

6.1. Προτάσεις για την αξιολόγηση του διευθυντή

Οι Harrison και Peterson (1988, σε Thomas, et al., 2000:220) υποστηρίζουν ότι τα στάδια της διαδικασίας αξιολόγησης πρέπει να είναι σαφή, συγκεκριμένα, και κατανοητά τόσο από τον αξιολογητή όσο και από τον αξιολογούμενο. Προσδιόρισαν τρία στάδια για μια αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης: α) ορισμός κριτηρίων, β) ορισμός δείγματος και γ) ανακοίνωση των αποτελεσμάτων και των προσδοκιών για ανάπτυξη στο διευθυντή. Άλλοι ερευνητές (π.χ., Castetter, 1996 Luck & Manatt, 1984 Stufflebeam, 1995, ό.π.) έχουν συμφωνήσει με αυτά τα στάδια και πρόσθεσαν ένα ακόμη σημαντικό συστατικό, την καθιέρωση προτύπων απόδοσης στις περιοχές που πρόκειται οι διευθυντές να αξιολογηθούν.

Ο Anderson (1991, ό.π.:221) παρατήρησε ότι η ανάπτυξη ενός επιτυχούς προγράμματος αξιολόγησης απαιτεί από τα σχολικά συστήματα να προγραμματίζουν προσεκτικά τη διαδικασία. Απαρίθμησε εννέα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν για να αναπτυχθούν αποτελεσματικές πρακτικές αξιολόγησης, αυτά είναι: 1) σαφής προσδιορισμός των σκοπών της αξιολόγησης, 2) ανάπτυξη ξεκάθαρων προσδοκιών απόδοσης, 3) συμμετοχή των διευθυντών στον προγραμματισμό της διαδικασίας, 4) ενθάρρυνση της στοχοθεσίας και του αναστοχασμού από τους διευθυντές, 5) συχνή παρατήρηση της δράσης τους, 6) συμμετοχή των δασκάλων στην παροχή ανατροφοδότησης, 7) συλλογή στοιχείων, 8) υιοθέτηση μια κυκλικής προσέγγισης στην αξιολόγηση και 9) απόδοση ανταμοιβής. Προσδιόρισε, επίσης, διάφορες δραστηριότητες που πρέπει να ενσωματωθούν στην εποπτική διαδικασία, όπως μια συζήτηση πριν από την παρατήρηση με προσεκτική καταγραφή των λεγόμενων και των συμπεριφορών των διευθυντών, ανατροφοδότηση και βοήθεια για υλοποίηση

προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι παραπάνω απόψεις του Anderson μάλλον θα υποστηρίζονταν από τους περισσότερους ειδικούς της αξιολόγησης.

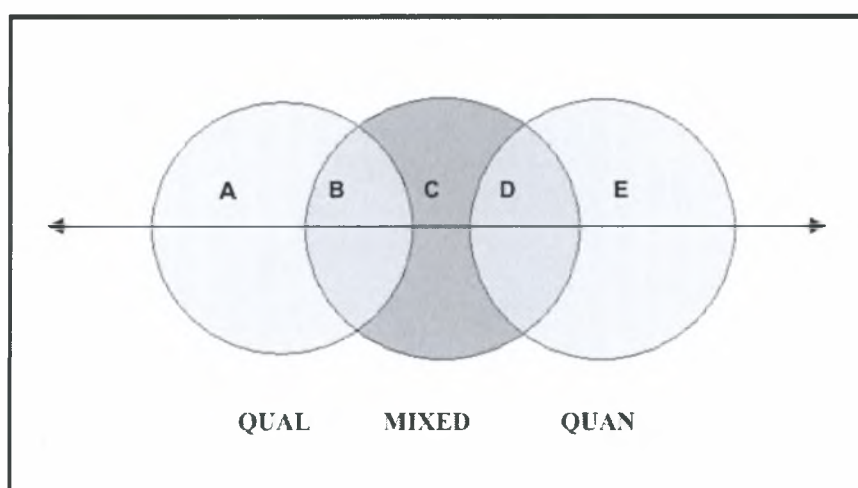
Συνοψίζοντας τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση του διευθυντή απαιτεί: 1) συλλογή πληροφοριών/δεδομένων για την απόδοση σε κάθε μια από τις περιοχές που σχετίζονται με τον επιθυμητό τρόπο άσκησης του ρόλου του, 2) να λαμβάνεται υπόψη το τοπικό πλαίσιο, 3) να υπάρχει ευελιξία για τις διαφορετικές αντιλήψεις ως προς την άσκηση του ρόλου και 4) να είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που θα αντλεί δεδομένα από διαφορετικές πηγές.

Τέλος, σημειώνουμε ότι μια από τις πηγές άντλησης δεδομένων είναι ο σύλλογος διδασκόντων. Οι ερευνητές προτείνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που απαρτίζουν το σύλλογο διδασκόντων είναι σημαντικές για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών. Τα αποτελέσματα τέτοιων αξιολογήσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εντοπιστούν οι «δυνατοί» τομείς των διευθυντών και για να αναπτυχθούν σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης όπου χρειάζεται (LoVette, et al., 2001:16). Αυτή την πρόταση υιοθετούμε στην παρούσα ερευνητική μελέτη, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται σε επόμενο κεφάλαιο.

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Μεθοδολογία έρευνας

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα υπάρχουν τρεις ευδιάκριτες “μεθοδολογικές κοινότητες”, που αποδίδονται σχηματικά παρακάτω (Σχήμα 1) και είναι οι εξής: α) οι ποσοτικά προσανατολισμένοι ερευνητές, β) οι ποιοτικά προσανατολισμένοι ερευνητές, και γ) οι ερευνητές που χρησιμοποιούν μικτή μεθοδολογία (Teddlie, 2005:212).



Σχήμα 2. Μεθοδολογικός προσανατολισμός (πηγή: Teddlie, Ch., 2005:212)

Η **Ζώνη Α** αποτελείται ολοκληρωτικά από ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους, ενώ αντίθετα η **Ζώνη Ε** αποτελείται ολοκληρωτικά από ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους. Η **Ζώνη Β** αντιπροσωπεύει πρώτιστα ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους, με μερικά ποσοτικά συστατικά, ενώ αντίθετα η **Ζώνη Δ** αντιπροσωπεύει πρώτιστα ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους, με μερικά ποιοτικά συστατικά. Η **Ζώνη C** αντιπροσωπεύει μικτή μεθοδολογία. Το βέλος δείχνει το μεθοδολογικό προσανατολισμό. Η κίνηση προς τη μέση δείχνει ενσωμάτωση/ συγκερασμό των ερευνητικών μεθόδων. Η κίνηση μακριά από το κέντρο (προς τα άκρα) δείχνει ένα μεγαλύτερο διαχωρισμό των ερευνητικών μεθόδων. (Tashakkori and Teddlie, 2003: 690,708, σε Teddlie, 2005:212)

Στο ερώτημα: «**Ποια είναι η καλύτερη μέθοδος για να διερευνηθεί το ερευνητικό πρόβλημά;**» η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας απαντά: «*Μια χρήσιμη προσέγγιση στα σύνθετα ερευνητικά ζητήματα μπορεί να είναι να συνδυαστούν οι μέθοδοι, παρά να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά ποιοτικές ή ποσοτικές προσεγγίσεις*» (Debats, Drost, & Hansen, 1995 Tashakkori & Teddlie, 1998 Wenger, 1999 σε Shapiro et al. 2003:22). Πρόσφατα, οι Cassell, Symon, Buehring & Johnson (2006:291) επισήμαναν ότι οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν πολλά να προσφέρουν στον ερευνητή της διοίκησης διευκολύνοντας την πρόσβαση στις υποκειμενικές εμπειρίες της ζωής στον οργανισμό.

Ακόμη, σημειώνεται ότι η έρευνα που χρησιμοποιεί ποιοτικές τεχνικές μπορεί να παρέχει πλούσιες ιδέες σε ζητήματα που ενδιαφέρουν τους επαγγελματίες και τους ερευνητές στο πεδίο της διοίκησης (Boje, 2001; Crompton and Jones, 1988, Prasad and Prasad, 2002; Reason and Rowan, 1981; Van Maanen, 1979, σε Cassel, et al. 2006).

Επιπροσθέτως, ο Teddlie, (2005:223) υποστηρίζει ότι η διερεύνηση θεμάτων που αφορούν στην εκπαιδευτική ηγεσία, στην πρακτική των δασκάλων και στα αποτελέσματα της μάθησης είναι ιδιαίτερα σύνθετη και απαιτεί επιδέξιο συνδυασμό διάφορων μεθοδολογικών προσεγγίσεων. *«Τα παραγωγικότερα ερευνητικά σχέδια σε αυτήν την περιοχή θα είναι πιθανώς η χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων»* (ό.π.).

Επομένως, η ανάμιξη ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους ανάλογα με τους ερευνητικούς στόχους και τις ερωτήσεις. Στην παρούσα έρευνα θα ακολουθήσουμε την πρόταση των Shapiro, et al. (2003:23): *«οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν αφότου συλλεχθούν τα ποσοτικά στοιχεία για να εμπλουτίσουν τα στοιχεία και να διαμορφώσουν τα αναδύμενα ζητήματα»*.

Συγκεκριμένα, κατά τις «επιταγές» της βιβλιογραφίας και ένεκα της προηγούμενης διερεύνησης του θέματος στην Κύπρο (1999, 2001) και την Πορτογαλία (2005), όπου χρησιμοποιήθηκαν μικτές ερευνητικές μέθοδοι, δηλαδή, έγινε χρήση ποσοτικών (ερωτηματολόγιο) και ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων (συνέντευξη, παρατήρηση) και στην παρούσα ερευνητική εργασία θα χρησιμοποιηθούν τα ίδια ερευνητικά εργαλεία, τα οποία παρουσιάζονται στις επόμενες παραγράφους.

2. Ερευνητικά εργαλεία

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

6.1. Ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία

2.1.1. Ερωτηματολόγιο

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τα αποτελεσματικά σχολεία και την αποτελεσματική Διεύθυνση (principalship) (Duke, 1982; Duttweiler and Hord, 1987; Hoy and Miskel, 1996; Imants *et al.* 1995; Gold-hammer *et al.*, 1971; Pashiardis, 1998; Sergiovanni and Starratt, 1998; Sessions, 1996, σε Pashiardis 1999, 2001) οδήγησε, το Μάρτιο του 1998, τον Αν. Καθηγητή του Πανεπιστημίου της Κύπρου Δρ. Πέτρο Πασιαρδή, στην κατασκευή ενός ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα), μέσω της σύνταξης 57 δηλώσεων, που οργανώθηκαν σε εννέα περιοχές και θεωρείται ότι αντιστοιχούν στις κύριες λειτουργίες της σχολικής ηγεσίας και διαχείρισης και είναι οι εξής: 1) Σχολικό κλίμα, 2) Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου, 3) Ανάπτυξη προγραμμάτων, 4) Διεύθυνση προσωπικού, 5) Διοίκηση και Οικονομική διαχείριση, 6) Μεταχείριση μαθητών, 7) Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση, 8) Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα, 9) Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων. Επίσης, στο τέλος οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να γράψουν πρόσθετα σχόλια σχετικά με ζητήματα που θεωρούσαν σημαντικά.

Το ερωτηματολόγιο εξετάστηκε πειραματικά σχετικά με τα καθήκοντα και το ύψος της ηγεσίας ενός διευθυντή στη στοιχειώδη και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου. Θεωρήθηκε ότι είναι πολύ αξιόπιστο δεδομένου ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας του είναι: $r = 0,94$ (α Cronbach = 0.94) και η εγκυρότητά του βεβαιώθηκε από ομάδα ειδικών. Χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα τύπου Likert, με διαστήματα από 1 έως 4, που δείχνει ότι ο διευθυντής συμπεριφέρεται με τον τρόπο που περιγράφεται σε κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου ως εξής: 1= Ποτέ, 2= Μερικές φορές, 3= Πολλές φορές, 4= Πάντα.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκτιμήσουν τους διευθυντές τους με την επιλογή του αριθμού 1-4, που απεικόνιζε ακριβέστερα την αντίληψή τους για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους.

6.2. Ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία

Η χρήση των ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων (συνέντευξη, παρατήρηση) έγινε από τη σκοπιά της εθνογραφικής προσέγγισης στην ηγεσία (Gronn and Ribbins, 1996, σε Pashiardis, 1999, 2001). Η εθνογραφική συνέντευξη ή συνέντευξη βάθους

συνοδεύει και συμπληρώνει τη συμμετοχική παρατήρηση. Χρησιμοποιείται ως μέτρο σύγκρισης για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των συμπερασμάτων και των ερμηνειών του ερευνητή (Λυδάκη, 2001, σε Πασχαλιώρη-Μίλεση, 2005:25). Η παρατήρηση, που χρησιμοποιήθηκε συνδυαστικά με τις άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων, κρίθηκε κατάλληλη μιας και το υπό έρευνα θέμα αφορά μικρές ομάδες και συνεπώς παρατηρήσιμες.

2.2.1. Συνέντευξη

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων και τη στατιστική τους επεξεργασία, ακολούθησε μια ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) με τον κάθε διευθυντή, χρησιμοποιώντας ένα πρωτόκολλο βασισμένο στο ερωτηματολόγιο. Οι περιοχές που συζητήθηκαν ήταν παρόμοιες ή/και ίδιες με εκείνες του ερωτηματολογίου, προκειμένου να γίνουν ορισμένες συγκρίσεις και να συναχθούν συμπεράσματα για τις πιθανές αποκλίσεις μεταξύ αυτών που οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται για το διευθυντή τους και των αντιλήψεων του διευθυντή για τον εαυτό του. Στις περιπτώσεις που παρουσιάζονται σε αυτή τη μελέτη, η κάθε συνέντευξη ήταν διάρκειας μιας ώρας περίπου.

3. Δείγμα

Η επιλογή του δείγματος δεν ήταν εύκολη υπόθεση, με δεδομένο ότι επιθυμούσαμε να απευθυνθούμε σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία (10/θέσια και άνω), προκειμένου να συναντήσουμε ένα σχετικά μεγάλο σύλλογο διδασκόντων, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία. Στην ελληνική επαρχία όμως, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ο αριθμός των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων δεν είναι μεγάλος και επιπλέον, λόγω της ευαισθησίας του θέματος, δεν ήταν πολλοί αυτοί που ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν στην έρευνά μας. Σε μια πρώτη (προσωπική και τηλεφωνική) επαφή της ερευνήτριας με κάποιους διευθυντές διαπιστώθηκε επιφυλακτικότητα και δισταγμός. Με όσους ήταν πιο θετικοί, ήρθαμε σε επαφή περιγράφοντας αναλυτικά τη φύση του προγράμματος και τη σημασία της συμβολής τους σε αυτό. Καταλήξαμε σε

τρία σχολεία (δύο 12/θέσια δημοτικά σχολεία κι ένα 6/θέσιο ειδικό δημοτικό σχολείο) και συμφωνήσαμε με τους διευθυντές να τους επισκεφθούμε μετά τη λήξη της απεργίας της ΔΟΕ¹, η οποία διήρκεσε τελικά 6 εβδομάδες!

Τελικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 33 (13+10+10 από κάθε σχολείο) εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων το 46% ήταν άνδρες και το 54% ήταν γυναίκες. Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί έκπληξη αφού οι περισσότεροι από τους δασκάλους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι γυναίκες (Υπουργείο Παιδείας, στατιστικά στοιχεία 2004-05). Όσον αφορά στην ηλικία του δείγματος, ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι μισοί άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα των 40-49 ετών, ένα 15% ήταν άνω των 50 ετών και μόνο ένας ήταν κάτω από 30 ετών. Τα δεδομένα αυτά ήταν αναμενόμενα εφόσον απευθυνθήκαμε σε σχολεία της πόλης, στα οποία, ως επί το πλείστον, υπηρετούν εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας, άρα μεγάλοι σε ηλικία. Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας το 53% είχαν περισσότερα από δεκαπέντε χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, γεγονός που τους επέτρεψε να έχουν μια ακριβέστερη εικόνα του τι συμβαίνει στα σχολεία και επομένως, να δώσει περισσότερη αξιοπιστία στις απαντήσεις τους. Ένα άλλο χαρακτηριστικό του δείγματος σχετικά με τις σπουδές τους ήταν ότι μόνο τρεις από τους συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και δύο είχαν διετή μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο. Αυτό, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία τους, δεν είναι περίεργο, αφού οι μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών είναι προσόν που τελευταία αποκτά κυρίως η νέα γενιά εκπαιδευτικών. Τέλος, ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα του δείγματος ήταν ότι σχεδόν 65% των συμμετεχόντων δίδασκε στο συγκεκριμένο σχολείο για λιγότερο από τέσσερα έτη, γεγονός καθόλου παράξενο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου ο θεσμός των αποσπάσεων πλήττει τη σταθερότητα του συλλόγου διδασκόντων (Σαΐτης, 2000).

4. Συλλογή δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συλλέχθηκε κατά τη διάρκεια μιας ημερήσιας επίσκεψης στο κάθε δημοτικό σχολείο το Νοέμβριο του 2006. Στους εκπαιδευτικούς που ήταν παρόντες στο σχολείο εξηγήσαμε, παρουσία του διευθυντή, το σκοπό της έρευνας, γιατί μια ειλικρινής και έντιμη παρουσίαση της ιδιότητας και

¹ Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, η συνδικαλιστική οργάνωση των δασκάλων

των σκοπών για τους οποίους διεξάγεται η έρευνα θα υπερκεράσει τα εμπόδια της καχυποψίας, της περιέργειας ή της σκόπιμης παραποίησης. (Πασχαλιώρη-Μίλεση, 2005:25). Αφού τους διαβεβαιώσαμε για την ανωνυμία και την εμπιστευτική χρήση των στοιχείων, διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο και κλήθηκαν να το συμπληρώσουν με τις ακόλουθες οδηγίες: "Βαθμολογείτε το διευθυντή σας για το πώς εκτελεί τα καθήκοντά του χρησιμοποιώντας την κλίμακα που έχετε στα χέρια σας".

Στη συνέχεια, ο διευθυντής αποχώρησε ενώ, η ερευνήτρια παρέμεινε στο γραφείο των δασκάλων για τυχόν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν την ίδια ημέρα από την ερευνήτρια.

Μετά από την πρώτη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, επισκεφθήκαμε και πάλι τα σχολεία για τη συνέντευξη με το διευθυντή. Αρχικά ζητήσαμε να μαγνητοφωνήσουμε τη συνέντευξη, αν δεν είχε αντίρρηση και πραγματικά κανείς από τους διευθυντές του δείγματος δεν ήταν αντίθετος. Η ημι-δομημένη συνέντευξη βασίζονταν στις περιοχές του ερωτηματολογίου και στις (ποσοτικοποιημένες από τη στατιστική επεξεργασία) απαντήσεις των δασκάλων. Η συνέντευξη, διάρκειας μιας ώρας περίπου, διεξήχθη στο γραφείο του διευθυντή σε ένα σχετικά άτυπο και χαλαρό ύφος.

5. Ανάλυση δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο "SPSS for Windows 14.0". Οι στατιστικές αναλύσεις στηρίχθηκαν στα εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics) με σκοπό την συγκέντρωση, ταξινόμηση και παρουσίαση των πρωτογενών δεδομένων σε κατανοητή μορφή, δηλαδή, εύρεση μέσων όρων (means), διάμεσων (medians), σταθερών αποκλίσεων (standard deviations), απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων (frequencies-relative frequencies). Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου με εκείνα των συνεντεύξεων (congruence analysis), ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισης / απόκλισης των απόψεων που εκφράστηκαν.

Όσον αφορά στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και στις συνεντεύξεις, η γενική αναλυτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε ήταν η ανάλυση

περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε ως μια τυποποιημένη μέθοδος που οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου και στην ποσοτικοποίηση των απαντήσεων στις ανοιχτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων και του περιεχομένου των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων (Πασχαλιώρη-Μίλεση, 2005:22).

Με την προϋπόθεση ότι είναι πράγματι σημαντικό να ανακαλυφθεί ποια είναι η σύλληψη της πραγματικότητας από τα μέλη ενός οργανισμού και επίσης, σύμφωνα με τον Basse (1999, σε Pashardis, et al. 2005:592), οι άνθρωποι σε μια ιδιαίτερη κατάσταση μπορούν να αντιληφθούν τον (ίδιο) κόσμο ελαφρώς διαφορετικά. Από αυτή την έρευνα αναμένεται, μέσω της σύγκρισης όλων των διαθέσιμων στοιχείων, να είμαστε σε θέση να φθάσουμε σε αντικειμενικότερες μετρήσεις της αποτελεσματικής διεύθυνσης. Τέλος, η ανάλυσή δεν επιδιώκει τη γενίκευση, αλλά την κατανόηση και τον προσδιορισμό των ζητημάτων στους τομείς ενδιαφέροντος και τη συναγωγή κάποιων συμπερασμάτων.

6. Αποτελέσματα

6.1. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου

Το ποσοστό απάντησης των ερωτηματολογίων, που άγγιξε το 92%, ήταν εξαιρετικά υψηλό και πέρα από κάθε προσδοκία. Συγκεκριμένα, την ημέρα και ώρα που επισκεφθήκαμε το σχολείο ήταν παρόντες δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο δεκατρείς από αυτούς.

Το σχολείο

Το δωδεκαθέσιο (12/θ) δημοτικό σχολείο που επισκεφθήκαμε βρίσκεται κοντά στο κέντρο της πόλης της Κοζάνης, η οποία είναι πρωτεύουσα του ομώνυμου νομού της Δυτικής Μακεδονίας. Το σχολείο ιδρύθηκε το 1966 και σήμερα φοιτούν σε αυτό 235 μαθητές. Κάθε τάξη έχει δύο τμήματα των 20 μαθητών περίπου. Όσον αφορά στους εργαζομένους του σχολείου, εκτός από το διευθυντή, υπηρετούν σε αυτό δεκαεπτά εκπαιδευτικοί και τέσσερις βοηθητικό προσωπικό (υπεύθυνοι κυλικείου και καθαριότητας).

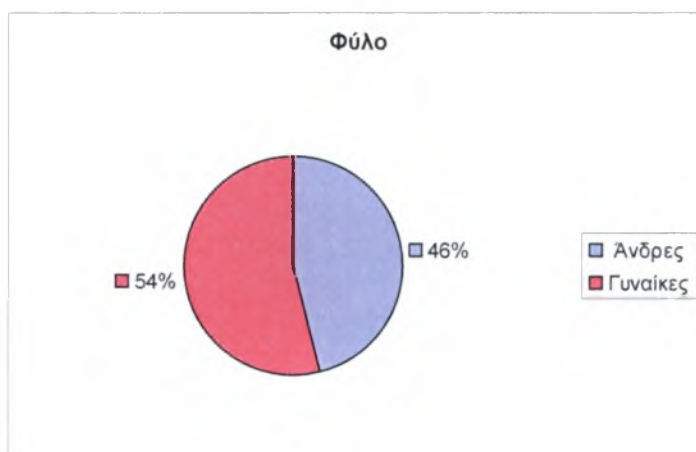
Ο διευθυντής

Ο διευθυντής είναι άνδρας, ηλικίας περίπου 55 ετών κι έχει 31 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Στην αρχή της καριέρας του υπηρέτησε σε ολιγοθέσια επαρχιακά σχολεία, σε ορεινές και απομακρυσμένες περιοχές της Βόρειας Ελλάδας. Δεν υπηρέτησε ποτέ ως υποδιευθυντής και ανέλαβε για πρώτη φορά καθήκοντα διευθυντή στο συγκεκριμένο σχολείο πριν από τέσσερα χρόνια. Πέραν του πρώτου βασικού πτυχίου, ολοκλήρωσε το πρόγραμμα της εξομοίωσης των δασκάλων¹ κι επίσης, παρακολούθησε μαθήματα χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή. Δεν επιμορφώθηκε σε θέματα διοίκησης πριν αναλάβει τα καθήκοντά του, παρά μόνο παρακολούθησε κάποιες σχετικές ημερίδες και σεμινάρια κατά τη διάρκεια της θητείας του ως διευθυντής.

¹ Πρόκειται για ένα πρόγραμμα του Υπ.Ε.Π.Θ. σε συνεργασία με τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας, διάρκειας 2-4 εξαμήνων, προκειμένου να εξομοιωθούν τα πτυχία των αποφοίτων των παλιών Παιδαγωγικών Ακαδημιών (όπου η φοίτηση ήταν διετής), με εκείνα των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων (όπου η φοίτηση είναι τετραετής).

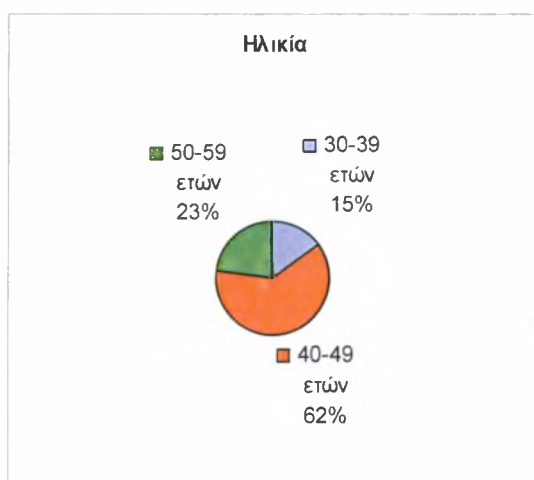
Ο σύλλογος διδασκόντων – δημογραφικά στοιχεία

Ο σύλλογος διδασκόντων, όπως προαναφέραμε αποτελείται από δεκαεπτά εκπαιδευτικούς, σε αναλογία δέκα γυναίκες και επτά άνδρες, εκ των οποίων δώδεκα είναι δάσκαλοι, δύο γυμναστές, δύο αγγλικών και μια μουσικός.

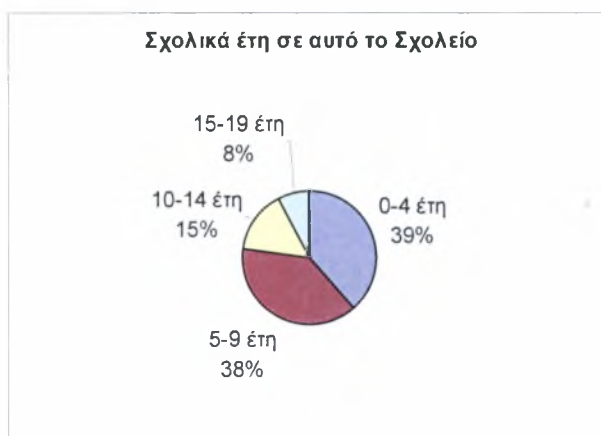


Από τα δημογραφικά στοιχεία, της τελευταίας σελίδας του ερωτηματολογίου, προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία:

Οι δεκατρείς εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας στο συγκεκριμένο σχολείο κατέχουν μόνο πρώτο πτυχίο. Στην πλειοψηφία τους ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 40-49 ετών και επομένως θεωρούνται έμπειροι εκπαιδευτικοί, αφού έχουν περισσότερα από είκοσι έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.



Επίσης, αν λάβουμε υπόψη τις συχνές μεταβολές του εκπαιδευτικού προσωπικού, λόγω του συστήματος των αποσπάσεων και του θεσμού της «βελτίωσης θέσης» που ισχύουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα λέγαμε ότι το συγκεκριμένο σχολείο έχει μια σχετική σταθερότητα στο σύλλογο διδασκόντων, εφόσον το 61% των εκπαιδευτικών εργάζεται για περισσότερο από πέντε χρόνια στο σχολείο αυτό.



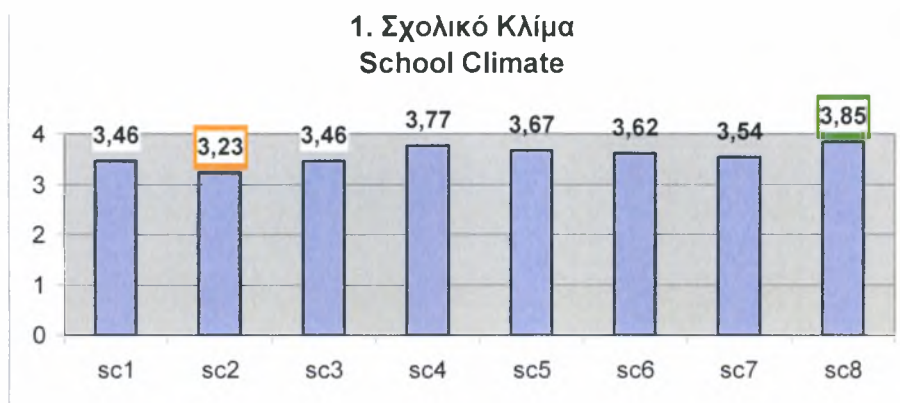
Τέλος, επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα με μεγάλη προθυμία και εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα, πράγμα το οποίο υποσχθήκαμε να παρέχουμε μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Συζήτηση αποτελεσμάτων περιοχών ερωτηματολογίου

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια είναι βασισμένα στη συνέντευξη με το διευθυντή και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε μια από τις εννιά περιοχές του ερωτηματολογίου. Επαναλαμβάνουμε ότι η κλίμακα του ερωτηματολογίου ήταν: 1 = Ποτέ, 2 = Μερικές φορές, 3 = Πολλές φορές, 4 = Πάντα.

1. Σχολικό κλίμα

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου με τίτλο "Σχολικό Κλίμα" περιλαμβάνονταν οκτώ δηλώσεις. Ο διευθυντής είχε την υψηλότερη βαθμολογία στο όγδοο στοιχείο (sc8, mean = 3.85), όπου δηλώνεται ότι ο διευθυντής «Αναπτύσσει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει προγράμματα που ευκολύνουν τη δημιουργία ενός θετικού, ανθρώπινου κλίματος εργασίας».



Με βάση τις γραπτές απαντήσεις των δασκάλων στο ερωτηματολόγιο, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως υπάρχει ένα θετικό σχολικό κλίμα. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς σημείωσε: *«Σωστός διευθυντής συνεπάγεται καλό κλίμα στο σύλλογο διδασκόντων κι εμείς αυτό το έχουμε»*. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι σύμφωνες με όσα δήλωσε ο διευθυντής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο οποίος τόνισε ότι είναι πολύ σημαντικό για εκείνον να υπάρχει ένα καλό κλίμα στο σχολείο και πιστεύει ότι πραγματικά υπάρχει. Επίσης, κατά την τετράωρη παραμονή μας στο σχολείο, παρατηρήσαμε ότι υπήρχε ένα πολύ καλό σχολικό κλίμα, το οποίο οι εκπαιδευτικοί έδειχναν να απολαμβάνουν. Παρατηρήσαμε ότι ένιωθαν άνετα, υπήρχαν πειράγματα μεταξύ τους, κάποιοι μοιράζονταν το πρωινό τους κολατσιό κι έδειχναν ότι ήταν σχεδόν σαν στο σπίτι τους.

Ο διευθυντής έλαβε τη χαμηλότερη βαθμολογία στη δεύτερη δήλωση της περιοχής «Σχολικό Κλίμα», που εξέταζε αν ο διευθυντής προωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από το προσωπικό (sc2, mean = 3.23). Ωστόσο, αυτό το αποτέλεσμα δεν μπορεί να θεωρηθεί πραγματικά χαμηλό, δεδομένου ότι το 3 στην χρησιμοποιούμενη κλίμακα αντιπροσωπεύει τη φράση «πολλές φορές».

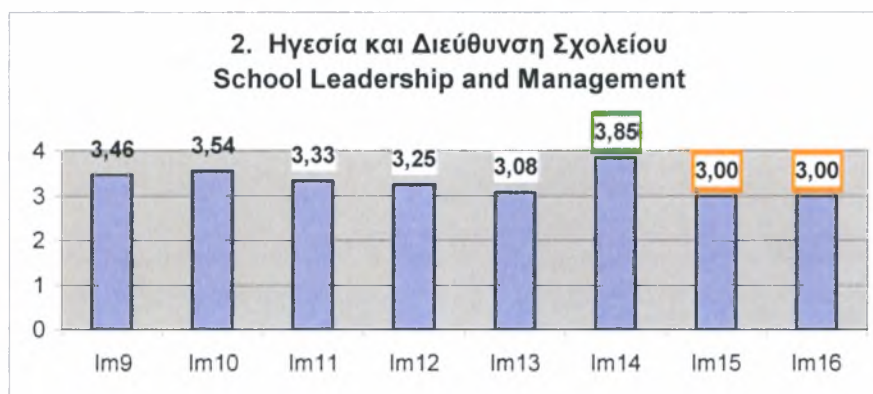
Γενικά, στην περιοχή αυτή ο γενικός μέσος όρος ήταν πολύ υψηλός (mean = 3.57), που σημαίνει ότι ο διευθυντής πολλές φορές / σχεδόν πάντα εμφανίζει στο στυλ ηγεσίας του τις συμπεριφορές που περιγράφονται σε αυτά τα στοιχεία.

Τέλος, θα λέγαμε ότι επειδή στη σχολική αυτή μονάδα διαπιστώσαμε ένα θετικό κλίμα, και σύμφωνα με την Πασιαρδή, (2001:35) θεωρούμε ότι στο σχολείο αυτό θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση και ότι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, Διευθυντή και μαθητών θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας. Στη συνέχεια θα διαπιστώσουμε αν αυτά ισχύουν.

2. Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου

Σε αυτήν την περιοχή του ερωτηματολογίου, ο διευθυντής έλαβε το υψηλότερο σκορ στο στοιχείο 14 (mean = 3.85). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η εξουσία του διευθυντή παρουσιάζεται περισσότερο μέσα από τις γνώσεις και την ικανότητά του παρά μέσα από τη δύναμη που του προσδίδει η θέση του. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο διευθυντής τόνισε ότι ποτέ μέχρι σήμερα δε χρησιμοποίησε τη δύναμη που του προσδίδει η θέση του. Η δήλωση αυτή θεωρούμε ότι είναι απόλυτα σύμφωνη με το υψηλό αποτέλεσμα στην περιοχή αυτή.

Ισοβαθμία σημειώθηκε στη χαμηλότερη βαθμολογία σε δύο στοιχεία στην περιοχή αυτή και συγκεκριμένα στις δηλώσεις 15 και 16 (mean =3.00), που αφορούν στη συνεργασία του και την προσφορά του διευθυντή στο έργο του Υπουργείου Παιδείας και στον εντοπισμό, την ανάλυση και εφαρμογή ερευνητικών αποτελεσμάτων για τη βελτίωση του σχολείου, αντίστοιχα.



Η χαμηλή βαθμολογία στο στοιχείο 15 πιστεύουμε ότι έχει να κάνει γενικά με τη θέση του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου ο ρόλος του είναι κυρίως διεκπεραιωτικός. Ενώ, η χαμηλή βαθμολογία στο στοιχείο 16, ήταν αναμενόμενη, αφού όπως προείπαμε, ο τρόπος που ο συγκεκριμένος διευθυντής ασκεί τα καθήκοντά του δε στηρίζεται στις γνώσεις, αλλά στις προσωπικές του ικανότητες.

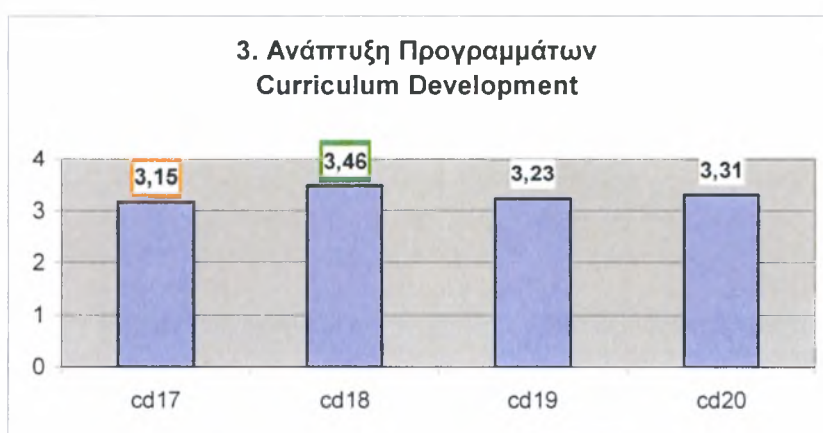
Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή είναι 3.32, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως ο διευθυντής τους «πολλές φορές» λειτουργεί με τον τρόπο που περιγράφεται στα οκτώ στοιχεία αυτής της περιοχής του ερωτηματολογίου και αφορούν στο στυλ ηγεσίας του και στον τρόπο διεύθυνσης του σχολείου.

3. Ανάπτυξη Προγραμμάτων

Η παροχή διδακτικών μέσων και υλικών για την καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων του διδακτικού προσωπικού, δεν είναι τυχαία η δήλωση που έλαβε την υψηλότερη βαθμολογία. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι έχουν υψηλή υποστήριξη στο θέμα αυτό (cd18, mean =3.46) και το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με όσα δήλωσε ο διευθυντής, τονίζοντας ότι μια από τις προτεραιότητές του είναι να εξασφαλίζει όλα τα απαιτούμενα υλικά και μέσα για την διευκόλυνση και βελτίωση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Η χαμηλότερη βαθμολογία στην περιοχή αυτή σημειώθηκε στο στοιχείο 17 (cd17, mean =3,15), που αφορούσε στο αν ο διευθυντής βεβαιώνεται για την ανανέωση των προγραμμάτων και την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των μαθητών. Το σκορ αυτό, με δεδομένη την έλλειψη αυτονομίας του έλληνα διευθυντή στην ανάπτυξη προγραμμάτων, κάθε άλλο παρά χαμηλό μπορεί να θεωρηθεί.

Επίσης, στη συνέντευξη σχετικά με τις δηλώσεις στην περιοχή της ανάπτυξης προγραμμάτων, ο διευθυντής υπογράμμισε τους περιορισμούς που έχει από την ισχύουσα νομοθεσία και δεν έκρυψε την αγωνία του για την επίτευξη των στόχων του νέου Αναλυτικού Προγράμματος, μέσα από τα νέα σχολικά εγχειρίδια και δήλωσε ότι το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συζητούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να προσπαθούν να βρουν από κοινού λύσεις.

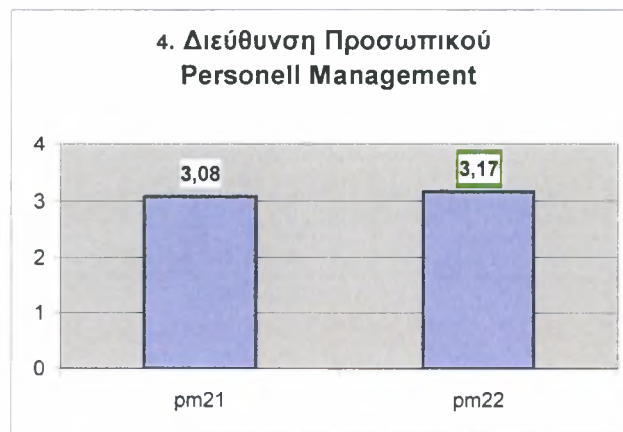


Στην περιοχή αυτή, με δεδομένη τη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τους περιορισμούς που αυτή συνεπάγεται, ο γενικός μέσος όρος 3.29 θεωρείται ικανοποιητικός και δείχνει ότι ο διευθυντής «πολλές φορές» είναι αποτελεσματικός.

4. Διεύθυνση προσωπικού

Η περιοχή της διεύθυνσης του προσωπικού τροποποιήθηκε ελαφρά. Το αρχικό ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τέσσερις δηλώσεις. Η προσαρμογή του όμως στην ελληνική εκπαιδευτικά πραγματικότητα απαιτούσε να αφαιρεθούν οι δύο από αυτές, οι οποίες αφορούσαν στη συστηματική παρατήρηση των εκπαιδευτικών στην τάξη από το διευθυντή, με σκοπό την αξιολόγηση, γιατί κάτι τέτοιο δεν προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις. Έτσι, η περιοχή αυτή είχε μόνο δύο δηλώσεις.

Μεταξύ των δύο αυτών δηλώσεων και σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών υψηλότερα κατατάσσεται εκείνη η συμπεριφορά του διευθυντή που αφορά στις προσδοκίες του για την απόδοση του προσωπικού σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διεύθυνση και οργάνωση της τάξης, και την επικοινωνία με το κοινό (pm22, mean=3.17). Αυτό επιβεβαιώθηκε από το διευθυντή, ο οποίος δήλωσε ότι έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, γιατί θεωρεί ότι είναι πολύ καλοί, ευσυνείδητοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί, με μια λέξη τους χαρακτήρισε «άριστους». Στις διδακτικές στρατηγικές, δήλωσε ότι δεν έχει αρμοδιότητα να παρέμβει, αλλά τον ενδιαφέρει να πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα συγκεντρώσεις γονέων και να κοινοποιείται έγκαιρα στους γονείς η ημέρα και ώρα της εβδομάδας που ο κάθε εκπαιδευτικός είναι διαθέσιμος για συνεργασία και ενημέρωσή τους.



Με ελάχιστη διαφορά, η δήλωση που έρχεται δεύτερη (pm21, mean=3.08) αφορούσε στη διάθεσή του διευθυντή να συνομιλεί με τους υφισταμένους του σχετικά με την επαγγελματική τους επιμόρφωση και ανέλιξη και στην βοήθειά του για την υλοποίηση των σχεδίων τους. Η συμπεριφορά αυτή, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, εκδηλώνεται «πολλές φορές» και σύμφωνα με τον διευθυντή θα ήταν “ευχής έργο” να συνέβαινε συχνότερα. Πιστεύει όμως ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν διάθεση να

συνομιλούν συχνότερα για θέματα επαγγελματικής ανέλιξης και υπεύθυνο γι αυτό θεωρεί τον υψηλό μέσο όρο (βιολογικής και εκπαιδευτικής) ηλικίας του συλλόγου διδασκόντων. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι αντιλήψεις τους είναι σε συμφωνία.

Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή είναι 3.12 και είναι ο δεύτερος χαμηλότερος μεταξύ των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου. Ωστόσο στην κλίμακα από 1 μέχρι 4, δεν μπορεί να θεωρηθεί πραγματικά χαμηλός.

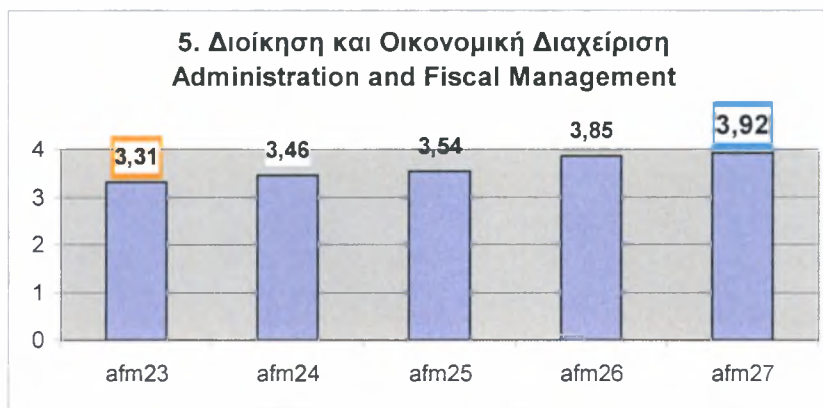
5. Διοίκηση και Οικονομική Διαχείριση

Και αυτή η περιοχή του ερωτηματολογίου τροποποιήθηκε ελαφρά, με την έννοια ότι αφαιρέθηκαν δύο δηλώσεις που αφορούσαν στην υποβολή διαφόρων εκθέσεων προς το Υπουργείο και στην κατάρτιση του οικονομικού προϋπολογισμού του σχολείου με βάση των αριθμό των μαθητών, του προσωπικού κλπ. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής δεν υποβάλλει εκθέσεις προς το Υπουργείο. Με την έναρξη και τη λήξη του σχολικού έτους, υποβάλλει στο τοπικό Γραφείο ή τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης κάποια στατιστικά κυρίως στοιχεία (π.χ. πίνακες εγγραφέντων, πίνακες προακτέων, μεταβολές προσωπικού κλπ.). Επίσης, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο διευθυντής δε καταρτίζει προϋπολογισμό. Ο εξοπλισμός των σχολείων γίνεται κεντρικά από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) και η χρηματοδότηση του σχολείου για λειτουργικά έξοδα γίνεται σε επίπεδο νομού. Όσον αφορά στη συντήρηση των κτιρίων, αυτή γίνεται από το δήμο, στην αρμοδιότητα των οποίων έχουν περιέλθει τα σχολεία και οι περιουσίες αυτών από το 1996. Ο διευθυντής, δηλαδή, δεν έχει κανένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας σχετικά με την οικονομική διαχείριση του σχολείου.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της περιοχής αυτής, η δήλωση 27, που εξετάζε το σεβασμό που δείχνει ο διευθυντής στο χρόνο των άλλων με το να είναι ακριβής στις διάφορες συνεδρίες και τα διάφορα ραντεβού του, συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία (afm27, mean = 3.92), όχι μόνο στην περιοχή αυτή, αλλά μεταξύ και των 53 δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

Η συμπεριφορά αυτή του διευθυντή, δηλαδή, το να δείχνει σεβασμό στο χρόνο των άλλων και η συνέπειά του στα διάφορα ραντεβού, γίνεται αντιληπτή όχι μόνο από

τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έδωσαν αυτή την υψηλή βαθμολογία, αλλά και ο ίδιος, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τόνισε ότι το θεωρεί πολύ σημαντικό. Επιπλέον, κι εμείς διαπιστώσαμε τη συνέπειά του, τόσο στο ραντεβού που είχαμε μαζί του κατά την πρώτη μας επίσκεψη στο σχολείο, όσο και στο ραντεβού μας για τη συνέντευξη. Επίσης στο διάστημα που περάσαμε μαζί του παρατηρήσαμε ότι διατηρούσε ένα λεπτομερές ημερολόγιο, όπου κατέγραφε τις προγραμματισμένες δραστηριότητες του σχολείου, τις επισκέψεις-μετακινήσεις των μαθητών εκτός σχολείου, τις διάφορες εκκρεμότητες και τις συναντήσεις του με τους εμπλεκόμενους φορείς.

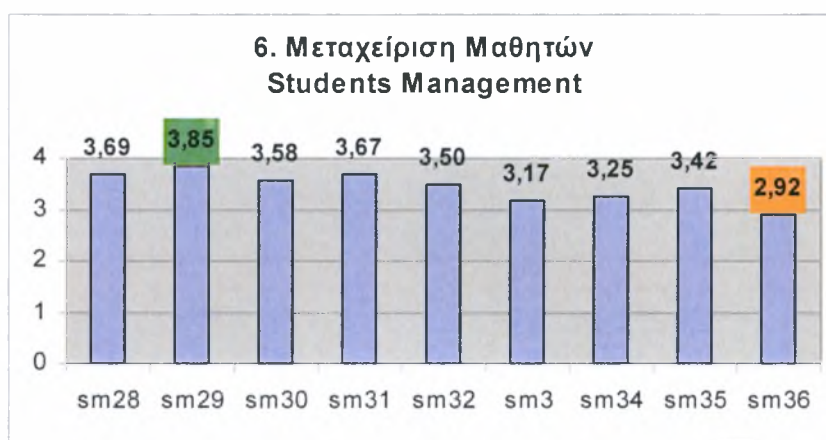


Το χαμηλότερο αποτέλεσμα στην περιοχή αυτή σημειώθηκε στη δήλωση 23 (afm23, mean = 3.31), που αφορούσε στη συμμόρφωση του διευθυντή με την πολιτική του Υπουργείου, καθώς και με τους νόμους του κράτους κατά την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου του. Το αποτέλεσμα αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί χαμηλό, αφού σύμφωνα με την κλίμακα του ερωτηματολογίου σημαίνει ότι «πολλές φορές» συμπεριφέρεται έτσι. Πιστεύουμε όμως ότι η ειλικρινής δήλωσή του: «Ζυγίζω πάντα τις απαιτήσεις τις υπηρεσίας και τις ανάγκες των συναδέλφων και φροντίζω να υπάρχει ισορροπία, αν πιεστώ από κάποια κατάσταση προτιμώ να ικανοποιήσω τους εκπαιδευτικούς και όχι τις εκπαιδευτικές αρχές», είναι αυτή που εξηγεί καλύτερα το αποτέλεσμα αυτό. Η άποψη αυτή του διευθυντή εν μέρει συμπίπτει με όσα η Αθανασούλα-Ρέππα (2001) υποστηρίζει: «Ο διευθυντής, επιφορτισμένος με τον διπλό ρόλο, αυτόν της ηγεσίας του σχολείου κι αυτόν του διορισμένου υπαλλήλου, ενεργεί από τη μια σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται και από την άλλη σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του».

Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή (mean = 3.61) είναι ο δεύτερος υψηλότερος, μεταξύ των μέσων όρων όλων των περιοχών του ερωτηματολογίου και αβίαστα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η «Διοίκηση και Οικονομική Διαχείριση» είναι μια περιοχή στην οποία ο συγκεκριμένος διευθυντής είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός.

6. Μεταχείριση μαθητών

Στην περιοχή της μεταχείρισης των μαθητών το υψηλότερο αποτέλεσμα το είχαμε στη δήλωση 29 (sm29, mean=3.85), η οποία αναφερόταν στο αν ο διευθυντής βεβαιώνεται ότι εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί στο ακέραιο και με δικαιοσύνη προς όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι ο διευθυντής τους σχεδόν πάντα συμπεριφέρεται έτσι. Ο ίδιος επιβεβαιώνοντας την άποψη των εκπαιδευτικών πρόσθεσε ότι το υψηλό αίσθημα δικαιοσύνης και η εφαρμογή των σχολικών κανονισμών δεν είναι κύριο μέλημά του μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς.



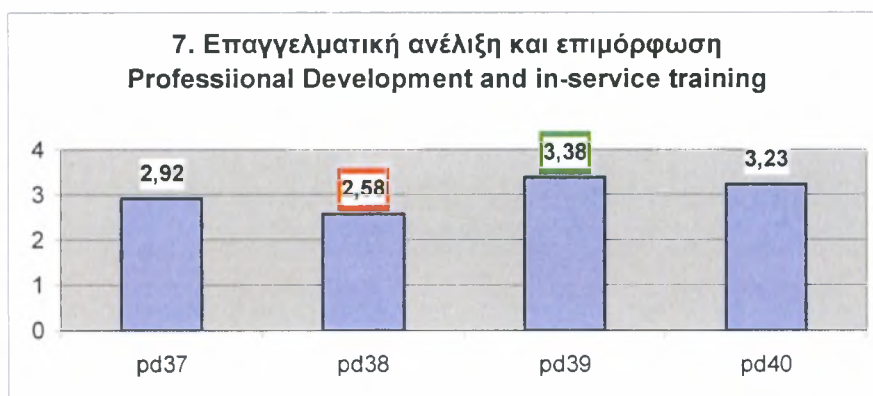
Η δήλωση 36 του ερωτηματολογίου δεν είναι μόνο το χαμηλότερο σκορ στην περιοχή αυτή (sm36, mean = 2.92), αλλά κι ένα από τα χαμηλότερα αποτελέσματα σε όλο το ερωτηματολόγιο. Η δήλωση αυτή αφορούσε στη δημιουργία αρχείου μαθητών όπου υπάρχουν πληροφορίες που αποδεικνύουν για ποιους λόγους ορισμένοι μαθητές έχουν τοποθετηθεί σε κάποιο πρόγραμμα που διαφέρει από το κανονικό. Θεωρούμε ότι το αποτέλεσμα αυτό αφορά μια συμπεριφορά η οποία δε γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, γιατί στο σχολείο αυτό δεν λειτουργούν προγράμματα διαφορετικά από το κανονικό, για παράδειγμα δε λειτουργεί Τμήμα Ένταξης¹. Σύμφωνα με όσα δήλωσε ο διευθυντής, κάποια φορά που ορισμένοι μαθητές χρειάστηκαν εξατομικευμένη υποστήριξη, λειτούργησε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, μετά από εισήγηση του δασκάλου των μαθητών.

Το αποτέλεσμα του γενικού μέσου όρου για τον διευθυντή σε αυτήν την περιοχή ήταν 3.45, που σημαίνει ότι γίνεται αντιληπτός ως αποτελεσματικός ηγέτης στα θέματα που σχετίζονται με τη μεταχείριση των μαθητών.

¹ Το Τμήμα Ένταξης το παρακολουθούν (το πολύ για 12 ώρες την εβδομάδα) μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με διάγνωση του Κέντρου Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), αρμοδιότητας του Υπ.Ε.Π.Θ., και με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων.

7. Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

Η δήλωση που σημείωσε το υψηλότερο αποτέλεσμα στην περιοχή αυτή είναι η 39^η δήλωση του ερωτηματολογίου (pd39, mean=3.38) και αφορούσε στη χρησιμοποίηση από το διευθυντή των πληροφοριών και των γνώσεων που πήρε μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια για αυτο-βελτίωση. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι σε συμφωνία με όσα δήλωσε ο διευθυντής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Χαρακτηριστικά δήλωσε «Είμαι πρόθυμος να μαθαίνω ότι μπορεί να με βοηθήσει». Κι ανέφερε ως παράδειγμα την πρόσφατη επιτυχημένη προσπάθεια εκμάθησης ηλεκτρονικού υπολογιστή.



Στη δήλωση 38 που εξέταζε την προσπάθεια του διευθυντή να βελτιώσει τις ηγετικές του ικανότητες μέσα από διάφορες επαγγελματικές ενέργειες που γίνονται κατόπιν δικής του πρωτοβουλίας, συναντούμε το χαμηλότερο σκορ μεταξύ όλων των δηλώσεων του ερωτηματολογίου (pd38, mean=2,58). Επιπλέον, ο γενικός μέσος όρος (mean=3.04) στην περιοχή αυτή είναι ο χαμηλότερος σε όλο το ερωτηματολόγιο.

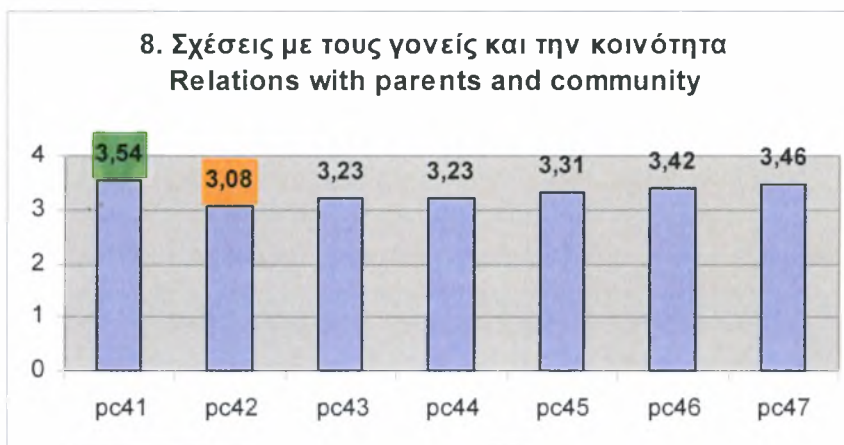
Βέβαια, το 3.04 ως γενικός μέσος όρος, δεν μπορεί να θεωρηθεί χαμηλό και δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής τους είναι πολλές φορές πρόθυμος να χρησιμοποιήσει την επιμόρφωση για αυτο-βελτίωση ή για να βοηθήσει το προσωπικό. Ο ίδιος ο διευθυντής δηλώνει ότι επιθυμεί να επιμορφωθεί και να βελτιωθεί, αλλά διαπιστώνει ότι στην ελληνική επαρχία δεν υπάρχουν ευκαιρίες / δυνατότητες για επιμόρφωση και επαγγελματική βελτίωση.

Γενικά θα λέγαμε ότι τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί είναι μάλλον ευχαριστημένοι και εφησυχασμένοι με την υπάρχουσα κατάσταση και δεν επιδιώκουν με δική τους πρωτοβουλία περαιτέρω επιμόρφωση για επαγγελματική ανέλιξη. Επίσης, με δεδομένη την παντελή έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου δεν υπάρχουν πληροφορίες από επιθεωρήσεις και άλλες αξιολογήσεις που θα παρείχαν ανατροφοδότηση και θα συνέβαλαν στην βελτίωσή τους.

8. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

Στην περιοχή αυτή το δυνατό σημείο του διευθυντή είναι ότι ενθαρρύνει τις σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο, όπως αυτό προκύπτει από τη δήλωση 41 του ερωτηματολογίου, που είχε τον υψηλότερο μέσο όρο στην περιοχή αυτή (pc41, mean=3.54). Αμέσως μετά ακολουθεί η στάση του διευθυντή να παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου προς τα έξω (pc42, mean=3.46).

Οι αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων στην περιοχή αυτή είναι και πάλι σύμφωνες με εκείνες του διευθυντή, ο οποίος δήλωσε ότι θεωρεί σημαντική τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και με άλλους φορείς. Πιστεύει ότι η μέχρι τώρα συνεργασία του με το σύλλογο γονέων ήταν πολύ καλή και όποια προβλήματα προέκυψαν ξεπεράστηκαν ομαλά, χωρίς συγκρούσεις. Ανέφερε επίσης ότι κάποιοι από τους γονείς βρίσκονται σε θέσεις κλειδιά άλλων υπηρεσιών και διευκολύνουν τη συνεργασία του σχολείου με τις υπηρεσίες αυτές. Τέλος, δήλωσε ξεκάθαρα ότι τον ενδιαφέρει να έχει το σχολείο μια θετική εικόνα προς τα έξω και ο ίδιος μεταφέρει μια τέτοια εικόνα.

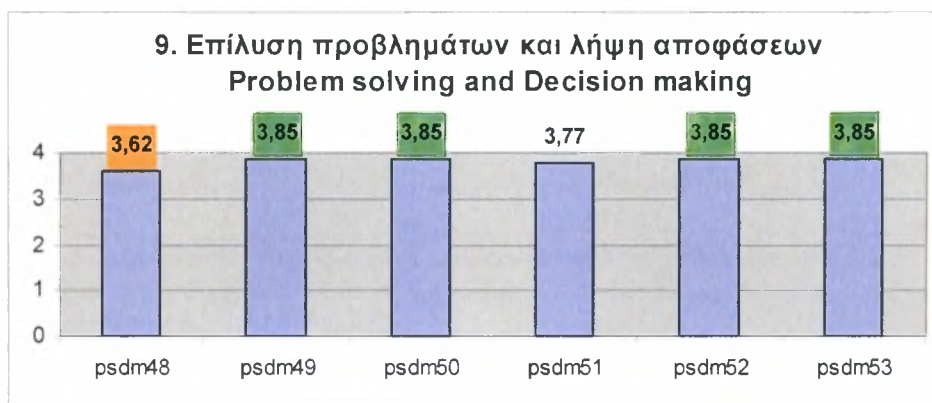


Η δήλωση 42, που εξέταζε την προώθηση της συνεργασίας με άλλους οργανισμούς, φορείς και επιχειρήσεις από την κοινότητα έτσι που να ικανοποιούνται οι διάφορες ανάγκες των μαθητών συγκέντρωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία (pc42, mean=3.08). Το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι πραγματικά χαμηλό, αφού σύμφωνα με την κλίμακά μας σημαίνει «πολλές φορές». Ο διευθυντής δήλωσε ότι ενθαρρύνει τις συνεργασίες με άλλους φορείς και ανέφερε ως παράδειγμα την πρόσφατη συνεργασία του σχολείου με την Τροχαία για την υλοποίηση ενός προγράμματος κυκλοφοριακής αγωγής.. Ανέφερε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί των τάξεων γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους και από αυτούς περιμένει προτάσεις και πρωτοβουλίες. Πιστεύει ότι το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό προς την κοινωνία.

9. Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

Η τελευταία στη σειρά περιοχή του ερωτηματολογίου ήταν η πρώτη στο γενικό μέσο όρο (mean = 3.79). Προφανώς η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων ήταν το δυνατό σημείο του συγκεκριμένου διευθυντή.

Συγκεκριμένα, στις δηλώσεις 49, 50, 52, και 53 του ερωτηματολογίου έχουμε τα υψηλότερα αποτελέσματα (mean=3.85) στην περιοχή αυτή, που ταυτόχρονα είναι και μεταξύ των υψηλότερων αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου. Οι δηλώσεις αυτές γενικά εξέταζαν την προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων και ειδικότερα αναφέρονταν στη συμπεριφορά εκείνη του διευθυντή να παρουσιάζει τη συζήτηση και αναζήτηση ως κοινά αποδεκτές πρακτικές στο σχολείο, να μοιράζεται τις πληροφορίες του και να παίρνουν αποφάσεις από κοινού, να επιλύει συνεργατικά τα προβλήματα, να προσπαθεί να ακούει πολλές απόψεις και ιδέες προτού προχωρήσει στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων και να εφαρμόζει διαδικασίες λήψεως αποφάσεων οι οποίες είναι συμμετοχικές παρά αυταρχικές.



Στο τέλος του ερωτηματολογίου, όπου υπήρχε χώρος για σχόλια των εκπαιδευτικών, κάποιος σημείωσε: «Είναι πολύ σπάνιο να συναντήσεις διευθυντή ο οποίος να είναι τόσο συνεργάσιμος, ανοικτός στο διάλογο και με δημοκρατικές απόψεις όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων. Θεωρώ ότι το σχολείο μου είναι τυχερό που ηγείται από ένα τέτοιο άνθρωπο». Θεωρούμε ότι το σχόλιο αυτό σε συνδυασμό με το υψηλό αποτέλεσμα στην περιοχή αυτή είναι πολύ εύστοχο και εκφράζει όλους τους εκπαιδευτικούς

Στη συνέντευξη ο διευθυντής δήλωσε ότι σπάνια αποφασίζει από μόνος του, ακόμη και για τα πιο απλά θέματα ζητάει τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Ακόμη πρόσθεσε ότι όταν δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για να συγκαλέσει επίσημα το σύλλογο

διδασκόντων ζητάει ανεπίσημα τη γνώμη τους στο διάλειμμα. Επίσης, ανέφερε ότι η τακτική αυτή μπορεί από κάποιους να θεωρηθεί ως αδυναμία, δηλαδή, σα να μην μπορεί να πάρει μια απόφαση μόνος του. Αλλά ο ίδιος πιστεύει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων τότε δεσμεύονται να συμβάλλουν στην υλοποίησή της και καταλήγει: *«για μένα το να συναποφασίζεις είναι δύναμη και όχι αδυναμία»*. Επομένως, και στην περιοχή αυτή διαπιστώσαμε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι απόλυτα σύμφωνες με την αυτο-αντίληψη του διευθυντή για το συγκεκριμένο θέμα.

Η δήλωση που συγκέντρωσε το χαμηλότερο μέσο όρο στην περιοχή αυτή, ήταν η δήλωση 51 (mean=3.77), που εξέταζε αν ο διευθυντής είναι ανοιχτός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις και δεν επιμένει σε ένα τρόπο επίλυσης προβλημάτων. Ένα τέτοιος μέσος όρος σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί χαμηλός και μάλιστα είναι πολύ υψηλότερος από πολλούς μέσους όρους μεταξύ των 53 δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

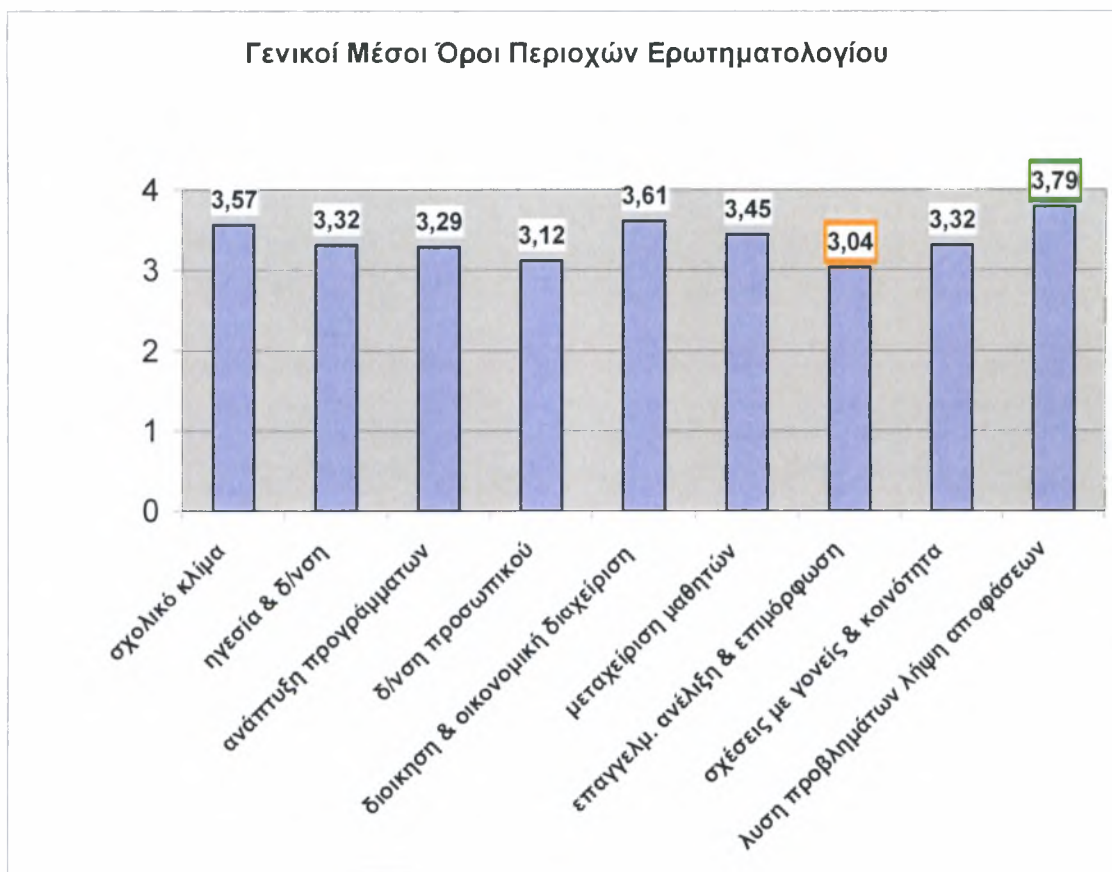
Πρόκειται, λοιπόν, για ένα πολύ ενδιαφέρον αποτέλεσμα δεδομένου ότι ο διευθυντής στην περιοχή αυτή έλαβε έναν γενικό μέσο όρο 3.79, που δείχνει ότι σχεδόν πάντα ενεργεί δημοκρατικά και υιοθετεί μια συμμετοχική και συνεργατική προσέγγισή του στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων.

Τέλος, με την ολοκλήρωση της συνέντευξης ο διευθυντής δήλωσε ότι πιστεύει πως η αξιολόγηση του κάθε διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του είναι η πιο σημαντική και η πιο ουσιαστική μορφή αξιολόγησης. Πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί, περισσότερο από οποιουδήποτε άλλους εξωτερικούς αξιολογητές, είναι οι πιο κατάλληλοι, γιατί αυτοί γνωρίζουν πραγματικά τι γίνεται στο σχολείο και πώς ο διευθυντής ασκεί το ρόλο του. Τόνισε ότι είναι υπέρ της αξιολόγησης γενικά και ότι τα αποτελέσματα της «αξιολόγησης» στην οποία υπεβλήθη, μέσω της έρευνάς μας, τον ενδιαφέρουν πραγματικά. Όταν πληροφορήθηκε γενικά τους μέσους όρους των περιοχών δεν έκρυψε την ικανοποίησή του και δήλωσε χαρακτηριστικά ότι *«κι εγώ αν αξιολογούσα το προσωπικό θα έβαζα “Άριστα” στο 90 τοις εκατό»*.

Συμπεράσματα

Ο κύριος στόχος της μελέτης μας ήταν να ανακαλυφθεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας μεταξύ των αντιλήψεων των δασκάλων και της αυτο-αντίληψης του διευθυντή για την αποτελεσματικότητά στην άσκηση του ρόλου του και το στυλ ηγεσίας του. Από την προηγούμενη παρουσίαση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι γενικά υπάρχει ένα υψηλότατο επίπεδο συμφωνίας μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το διευθυντή τους και της αυτο-αντίληψης του διευθυντή για το στυλ ηγεσίας του.

Οι γενικοί μέσοι όροι των περιοχών, όπως φαίνονται και στο παρακάτω γράφημα, είναι όλοι μεγαλύτεροι του 3 και ο γενικός μέσος όρος και των 53 στοιχείων του ερωτηματολογίου είναι 3.43, που σημαίνει ότι τις περισσότερες φορές ο διευθυντής εμφανίζει τις συμπεριφορές που περιγράφονται στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου.



Αυτή η γενική συμφωνία των αντιλήψεων των δασκάλων με την αυτο-αντίληψη του διευθυντή μας οδηγεί σε μερικές εξηγήσεις. Γενικά, θα λέγαμε ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής φαίνεται να γνωρίζει καλά το πλαίσιο του σχολείου στο

οποίο ασκεί τον ηγετικό του ρόλο και εκτελεί τα καθήκοντά του καθώς επίσης και το πλαίσιο της ευρύτερης κοινότητας στην οποία λειτουργεί. Γνωρίζει πώς να πετύχει αυτό που επιθυμεί, είναι ήρεμος, σίγουρος για τον εαυτό του και δεν απογοητεύεται. Υιοθετεί και εφαρμόζει ένα ιδιαίτερα δημοκρατικό και συναινετικό στυλ ηγεσίας. Ακόμη διευθυντής και εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζονται καλά μεταξύ τους και αυτό διευκολύνει τη σχέση τους. Πρέπει να αναγνωρίσουμε επίσης, ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής έχει υψηλή αυτογνωσία, γνωρίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτόν και είναι αντικειμενικός στις απόψεις του για το στυλ ηγεσίας του. Επιπλέον, τα 31 έτη εμπειρίας – εκπαιδευτικής υπηρεσίας που διαθέτει τον καθιστούν πολύ καλό γνώστη της κουλτούρας των δασκάλων και των εγγενών χαρακτηριστικών της εργασίας τους. Η εμπειρία αυτή είναι πολύτιμη και συμβάλλει στην ανάπτυξη μια ώριμης και στέρεης σχέσης μεταξύ τους.

Ο υψηλός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των απόψεων των δασκάλων και του διευθυντή που εντοπίσαμε στη μελέτη αυτή, πιστεύουμε πως είναι απόρροια του συναινετικού στυλ διαχείρισης (consensual management) που υιοθετεί ο συγκεκριμένος διευθυντής, ο οποίος θεωρείται πρώτα ως συνάδελφος των δασκάλων και μετά ως προϊστάμενός τους.

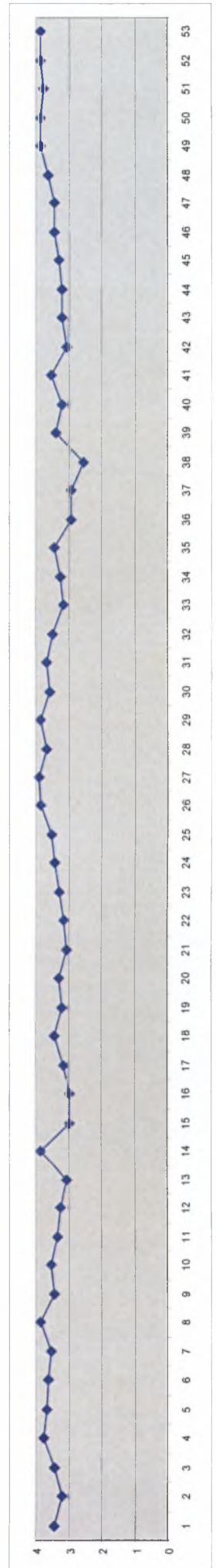
Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων 1^{ου} Δημοτικού σχολείου

Statistics

	sc1	sc2	sc3	sc4	sc5	sc6	sc7	sc8	lm9	lm10	lm11	lm12	lm13	lm14	lm15	lm16	cd17	cd18	cd19	cd20
N	13	13	13	13	12	13	13	13	13	13	12	12	12	13	12	12	13	13	13	13
Valid	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0
Missing	3,46	3,23	3,46	3,77	3,67	3,62	3,54	3,85	3,46	3,54	3,33	3,25	3,08	3,85	3,00	3,00	3,15	3,46	3,23	3,31
Mean	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
Std. Deviation	,660	,725	,519	,439	,492	,506	,519	,376	,660	,660	,492	,452	,760	,376	,426	,603	,689	,660	,832	,480
Minimum	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3
Maximum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

	pm21	pm22	afm23	afm24	afm25	afm26	afm27	sm28	sm29	sm30	sm31	sm32	sm33	sm34	sm35	sm36	pd37	pd38	pd39	pd40
N	13	12	13	13	13	13	13	13	13	12	12	12	12	12	12	12	12	12	13	13
Valid	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
Missing	3,08	3,17	3,31	3,46	3,54	3,85	3,92	3,69	3,85	3,58	3,67	3,50	3,17	3,25	3,42	2,92	2,92	2,58	3,38	3,23
Mean	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Std. Deviation	,954	,389	,630	,519	,376	,277	,480	,376	,515	,651	,522	,389	,622	,515	,996	,669	,996	,650	,927	
Minimum	1	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	1	2	1	2	2
Maximum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

	pc41	pc42	pc43	pc44	pc45	pc46	pc47	psdm48	psdm49	psdm50	psdm51	psdm52	psdm53
N	13	13	13	13	13	12	13	13	13	13	13	13	13
Valid	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Missing	3,54	3,08	3,23	3,23	3,31	3,42	3,46	3,62	3,85	3,85	3,77	3,85	3,85
Mean	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Std. Deviation	,519	,641	,599	,599	,630	,515	,660	,506	,376	,376	,439	,376	,376
Minimum	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
Maximum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4



6.2. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου

Μετά από τηλεφωνική συνεννόηση με τη διευθύντρια επισκεφθήκαμε το σχολείο σε μέρα και ώρα που θα ήταν παρόντες όσο το δυνατό περισσότεροι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να τους διανεείμουμε τα ερωτηματολόγια και να τα συγκεντρώσουμε αυθημερόν. Φθάσαμε στο σχολείο την ώρα που οι μαθητές και οι μαθήτριες όλων των τάξεων, συνοδευόμενοι από τους δασκάλους τους, επέστρεφαν από μια επίσκεψη σε εργοστάσιο εμφιάλωσης αναψυκτικών της ευρύτερης περιοχής. Συναντήσαμε τους εκπαιδευτικούς στο γραφείο τους, όπου ενώ ήταν παρόντες δεκατέσσερις από τους δεκαεπτά εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων, δύο αποχώρησαν αμέσως κι έτσι το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε δώδεκα εκπαιδευτικούς και το επέστρεψαν συμπληρωμένο δέκα από αυτούς (εννέα δάσκαλοι και ένας ειδικότητας). Το ποσοστό απάντησης των ερωτηματολογίων, ήταν 83%, το οποίο θεωρούμε πολύ ικανοποιητικό και ασφαλώς αντιπροσωπευτικό, προκειμένου να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα.

Το σχολείο

Το 12/θέσιο αυτό δημοτικό σχολείο ιδρύθηκε και λειτουργεί από το 1982. Στεγάζεται σε ένα ευρύχωρο κτίριο με μεγάλο προαύλιο και βρίσκεται στα ανατολικά όρια της πόλης σε μια αναπτυσσόμενη οικιστικά περιοχή. Από το 1998 λειτουργεί και ως «Ολοήμερο», δηλαδή μετά την ολοκλήρωση του πρωινού υποχρεωτικού προγράμματος (στις 12:25μ.μ. για τις Α΄ και Β΄ τάξεις και 13:45μ.μ. για τις Γ΄, Δ΄, Ε΄, και ΣΤ΄ τάξεις) κάποιοι από τους μαθητές και τις μαθήτριες, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους, παραμένουν στο σχολείο μέχρι τις 16:15μ.μ. (παρακολουθώντας ένα πρόγραμμα που περιλαμβάνει προετοιμασία / μελέτη των μαθημάτων για την επόμενη μέρα, καθώς και μαθήματα ξένης γλώσσας, πληροφορικής, μουσικής και αθλητισμού). Όσον αφορά στους εργαζομένους, εκτός από τη διευθύντρια, υπηρετούν σε αυτό δεκαεπτά εκπαιδευτικοί και τρία άτομα-μη διδακτικό προσωπικό (υπεύθυνοι κυλικείου και καθαριότητας).

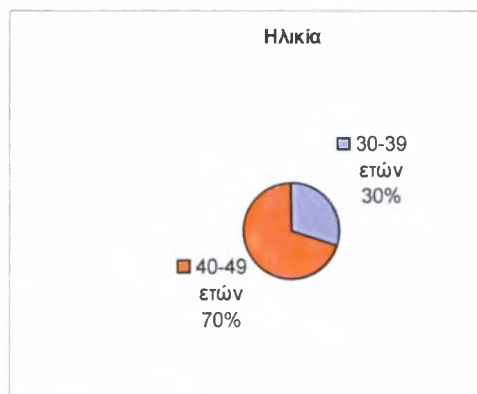
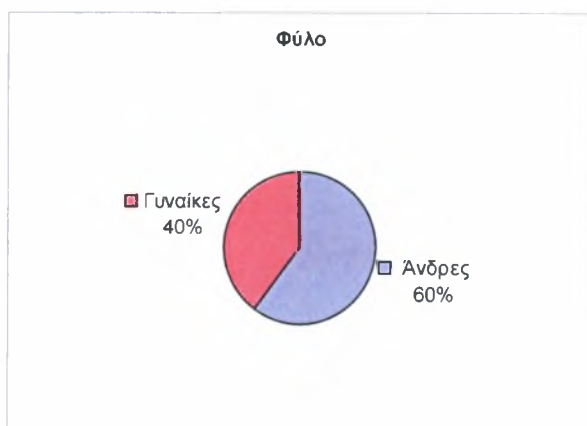
Η διευθύντρια

Η διευθύντρια είναι ηλικίας περίπου 45 ετών κι έχει 23 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Ανέλαβε και ασκεί καθήκοντα διευθύντριας για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο σχολείο την τελευταία τριετία. Στην αρχή της καριέρας της υπηρέτησε σε ολιγοθέσια επαρχιακά σχολεία, σε ορεινές και απομακρυσμένες περιοχές της Θεσσαλίας. Στα ολιγοθέσια σχολεία όπου υπηρέτησε άσκησε καθήκοντα προϊσταμένης συνολικά για 4 σχολικά έτη. Πέραν του πρώτου βασικού πτυχίου της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ολοκλήρωσε το πρόγραμμα της εξομοίωσης των δασκάλων και είναι υποψήφια διδάκτωρ στο Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Επίσης, στα πλαίσια του προγράμματος Κοινωνία της Πληροφορίας, παρακολούθησε μια σειρά μαθημάτων και απέκτησε πιστοποιημένες γνώσεις στον χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τέλος, αφού ανέλαβε καθήκοντα διευθύντριας, παρακολούθησε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο σε θέματα διοίκησης που διοργάνωσε σε νομαρχιακό επίπεδο η αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Ο σύλλογος διδασκόντων – δημογραφικά στοιχεία

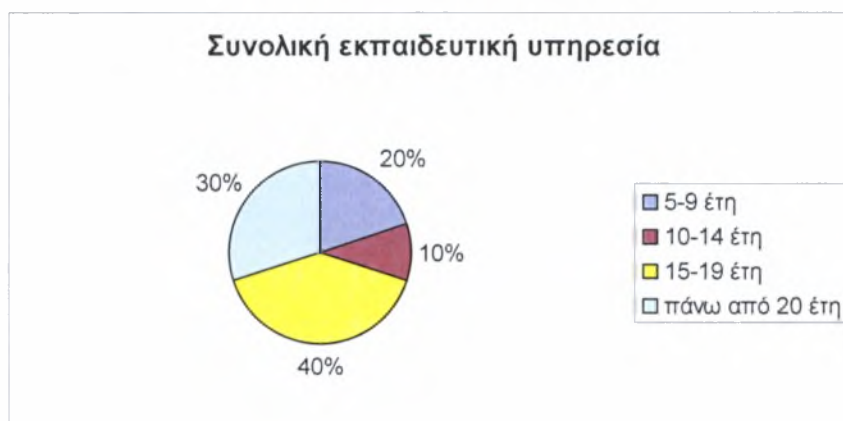
Ο σύλλογος διδασκόντων, όπως προαναφέραμε αποτελείται από δεκαεπτά εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι δεκατρείς είναι δάσκαλοι (δώδεκα στην πρωινή ζώνη κι ένας στην απογευματινή – Ολοήμερο) και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων: ένας γυμναστής, μία αγγλικής γλώσσας, ένας πληροφορικής και μια μουσικός.

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

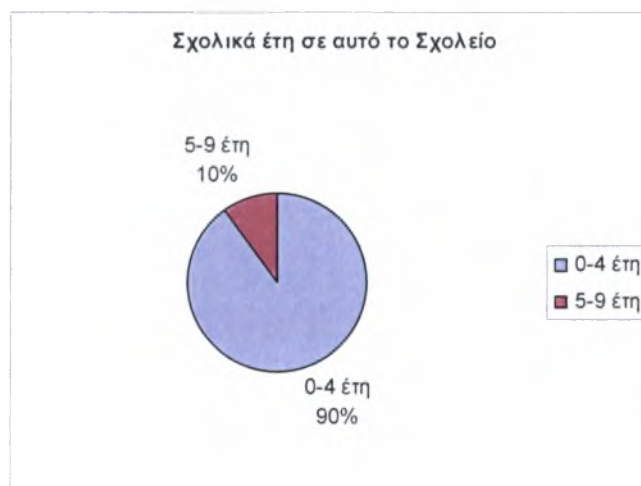


Ως προς το φύλο, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας είναι στην πλειοψηφία τους άνδρες και συγκεκριμένα το 60% είναι άνδρες και το 40% είναι γυναίκες.

Ως προς την ηλικία, διαπιστώνουμε ότι το 70% του συλλόγου διδασκόντων ανήκει στην τρίτη ηλικιακή ομάδα, δηλαδή είναι από 40 μέχρι 49 ετών. Η ηλικία σε συνδυασμό με τα στοιχεία της συνολικής εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας, που φαίνονται στο επόμενο γράφημα, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο σύλλογος διδασκόντων απαρτίζεται έμπειρους εκπαιδευτικούς.



Βέβαια, μπορεί το 70% των εκπαιδευτικών να έχει περισσότερα από δεκαπέντε έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση, αλλά η θητεία τους στο συγκεκριμένο σχολείο είναι μικρή. Ο σύλλογος διδασκόντων δεν είναι σταθερός και δεν υπάρχει καν ένας σταθερός πυρήνας, αφού το 90% υπηρετεί στο σχολείο αυτό μόλις από 0-4 χρόνια.



Όσον αφορά στον ανώτατο τίτλο σπουδών, οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας στο συγκεκριμένο σχολείο κατέχουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία (90%) μόνο πρώτο πτυχίο κι ένας μόνο έχει διετή επιμόρφωση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής.



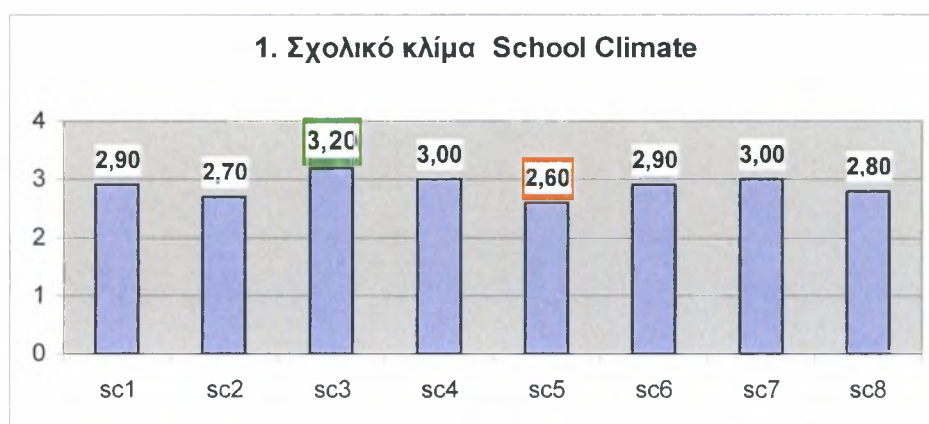
Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων περιοχών ερωτηματολογίου

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζουμε αναλυτικά στη συνέχεια, για κάθε μια από τις εννέα περιοχές του ερωτηματολογίου, προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις 53 δηλώσεις του ερωτηματολογίου και από τις δηλώσεις της διευθύντριας κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Υπενθυμίζουμε ότι η κλίμακα του ερωτηματολογίου ήταν: 1 = Ποτέ, 2 = Μερικές φορές, 3 = Πολλές φορές, 4 = Πάντα.

1. Σχολικό κλίμα

Η πρώτη περιοχή του ερωτηματολογίου εξέταζε το "Σχολικό Κλίμα" και περιλάμβανε οκτώ δηλώσεις. Η υψηλότερη βαθμολογία σημειώθηκε στο τρίτο στοιχείο (sc3, mean =3.20), όπου δηλωνόταν ότι η διευθύντρια «Αναγνωρίζει τις εξαιρετικές

επιδόσεις». Κάτι το οποίο επιβεβαίωσε και η ίδια, δηλώνοντας ότι: «πολλές φορές εκφράζω τα συγχαρητήριά μου στην πρωινή συγκέντρωση των μαθητών για τις επιτυχίες τους και το ίδιο κάνω και στο σύλλογο διδασκόντων για τις όποιες επιτυχίες των συναδέλφων». Οι αντιλήψεις, δηλαδή, των εκπαιδευτικών είναι σε συμφωνία με όσα δήλωσε η διευθύντρια στη συνέντευξη.



Τη χαμηλότερη βαθμολογία είχαμε στο πέμπτο στοιχείο της περιοχής που εξέταζε αν η διευθύντρια δίνει ευκαιρίες για διάλογο και προγραμματισμό μεταξύ ομάδων, τάξεων και μαθημάτων (sc5, mean = 2.60). Το αποτέλεσμα αυτό θεωρούμε ότι είναι επίσης σύμφωνο με τις δηλώσεις της διευθύντριας, η οποία παραδέχτηκε πως δεν είναι κάτι το οποίο κάνει συστηματικά, αλλά πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως έχουν την ελευθερία να το κάνουν αν επιθυμούν.

Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή του σχολικού κλίματος ήταν 2.89. Θεωρούμε ότι το αριθμητικό αυτό αποτέλεσμα λεκτικά ισοδυναμεί με το γενικό χαρακτηρισμό «μέτριο προς καλό» που έδωσε η διευθύντρια για το κλίμα του σχολείου.

2. Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου

Στη δεύτερη περιοχή του ερωτηματολογίου, η διευθύντρια έλαβε το υψηλότερο σκορ στο στοιχείο 10 (lm10, mean = 3.33), το οποίο εξέταζε την ενθάρρυνση του προσωπικού από τη διευθύντρια για ενεργό συμμετοχή στον προγραμματισμό για την πρόοδο του σχολείου. Το σκορ αυτό είναι το τρίτο υψηλότερο σκορ μεταξύ των αποτελεσμάτων των 53 δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η διευθύντρια δήλωσε ότι προσπαθεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά και τους εμπλέκει στον προγραμματισμό για την πρόοδο του σχολείου. Η δήλωση αυτή θεωρούμε ότι είναι απόλυτα σύμφωνη με το υψηλό αποτέλεσμα που έδωσαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών.



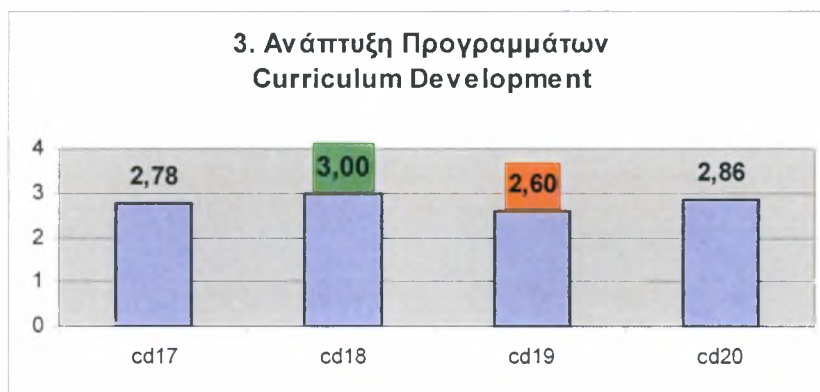
Η χαμηλότερη βαθμολογία στην περιοχή αυτή σημειώθηκε στο στοιχείο 14 (Im14, mean = 2.40), το οποίο αναφερόταν στην εξουσία της διευθύντριας, η οποία παρουσιάζεται περισσότερο μέσα από τις γνώσεις και την ικανότητά της παρά μέσα από τη δύναμη που της προσδίδει η θέση της. Στο σημείο αυτό έχουμε μια μικρή ασυμφωνία ή μάλλον μια αντίφαση, γιατί η διευθύντρια δήλωσε μεν ότι είναι δημοκρατική και δε διευθύνει το σχολείο μέσα από τη δύναμη που της δίνει η θέση της, αλλά συμπλήρωσε ότι η θέση της δεν έχει τη δύναμη που θα ήθελε να έχει. Επομένως, δεν είμαστε σίγουροι για το πώς θα λειτουργούσε αν είχε, σύμφωνα με τη νομοθεσία, μεγαλύτερη δύναμη και εξουσία.

Επίσης, θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι το δεύτερο χαμηλότερο σκορ στην περιοχή αυτή το είχαμε στη δήλωση 13 (Im13, mean=2.50), που εξέταζε την ενθάρρυνση των πειραματισμών και των καινοτομιών. Το αποτέλεσμα αυτό θα σχολιάσουμε στη συνέχεια σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της περιοχής «Διεύθυνση και οικονομική διαχείριση».

Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή ήταν 2.88, που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η διευθύντρια τους συχνά λειτουργεί με τον τρόπο που περιγράφεται στα οκτώ στοιχεία αυτής της περιοχής του ερωτηματολογίου και αφορούν στο στυλ ηγεσίας του και στον τρόπο διεύθυνσης του σχολείου.

3. Ανάπτυξη Προγραμμάτων

Η παροχή διδακτικών μέσων και υλικών για την καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων του διδακτικού προσωπικού, είναι η δήλωση που έλαβε την υψηλότερη βαθμολογία (cd18, mean =3.00). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι «πολλές φορές» η διευθύντριά τους τους παρέχει ό,τι χρειάζονται, κάτι το οποίο βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με όσα δηλώνει η ίδια, τονίζοντας ότι μια από τις προτεραιότητές της είναι να εξασφαλίζει όλα τα απαιτούμενα υλικά και μέσα για τη διευκόλυνση και βελτίωση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών.

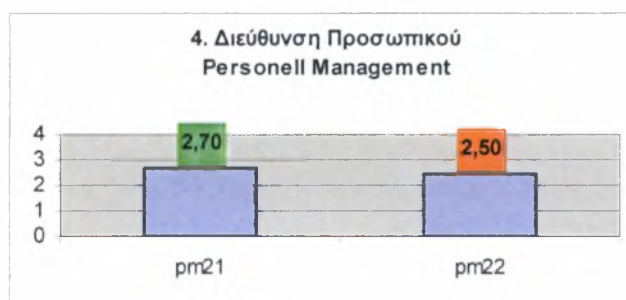


Από την άλλη, η χαμηλή βαθμολογία στο στοιχείο 19, που εξέταζε αν η διευθύντρια παρακολουθεί συστηματικά και με συνέπεια τις διδακτικές και διοικητικές διαδικασίες για να είναι σίγουρη ότι οι διάφορες ενέργειες συνδέονται άμεσα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (cd19, mean = 2,60), ερμηνεύεται από τη διευθύντρια ως έλλειψη δύναμης/δικαιώματος όσον αφορά τις διδακτικές διαδικασίες και όχι ως έλλειψη διάθεσης να συμπεριφερθεί έτσι.

Γενικά, για την περιοχή της Ανάπτυξης Προγραμμάτων η διευθύντρια έθιξε την έλλειψη αυτονομίας του Έλληνα διευθυντή. Επεσήμανε την πρωτοβουλία της να «τρέξει» η ίδια ένα πρόγραμμα «Αγωγής Υγείας», καθώς και τις ενέργειές της για την ίδρυση και λειτουργία Τμήματος Ένταξης, για την εξατομικευμένη ενίσχυση/υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, με δεδομένη τη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, πιστεύουμε ότι το 2.81 ως γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή είναι ικανοποιητικός και η διευθύντρια, μέσα στο πλαίσιο που λειτουργεί, μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματική στην περιοχή της Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

4. Διεύθυνση προσωπικού

Στην περιοχή της διεύθυνσης προσωπικού, μεταξύ των δύο δηλώσεων, οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν υψηλότερα εκείνη τη συμπεριφορά της διευθύντριας που αναφέρεται στη διάθεσή της να συνομιλεί με τους υφισταμένους της σχετικά με την επαγγελματική τους επιμόρφωση και ανέλιξη και στην βοήθειά της για την υλοποίηση των σχεδίων τους ($pm21$, $mean=2.70$). Αποτέλεσμα το οποίο δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό. Η διευθύντρια, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους επιμόρφωση και ανέλιξη και πρόσθεσε ότι πιστεύει πως δεν είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν το χρόνο τους σε επιμορφώσεις, «...απόδειξη ότι ζητούν να συμμετέχουν σε σεμινάρια μόνο αν γίνονται στην πόλη μας και σε εργάσιμες μέρες και ώρες...».



Χαμηλότερο σκορ είχαμε στη δεύτερη δήλωση που αφορούσε στη σαφήνεια των προσδοκιών της διευθύντριας για την απόδοση του προσωπικού σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διεύθυνση και οργάνωση της τάξης, και την επικοινωνία με το κοινό ($pm22$, $mean=2.50$). Η διευθύντρια δήλωσε ότι έχει υψηλές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν τις εκφράζει γιατί πιστεύει ότι θα χαλάσει το κλίμα μεταξύ τους και επανέλαβε την έλλειψη δύναμης/εξουσίας του διευθυντή.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι υπάρχει συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας, ανεξάρτητα από το αν η κάθε πλευρά μεταθέτει τις ευθύνες στην άλλη. Δηλαδή, συμφωνούν στο ότι δε συζητούν αρκετά μεταξύ τους για την επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανέλιξη και ότι οι προσδοκίες της διευθύντριας για την απόδοση του προσωπικού δεν είναι σαφείς.

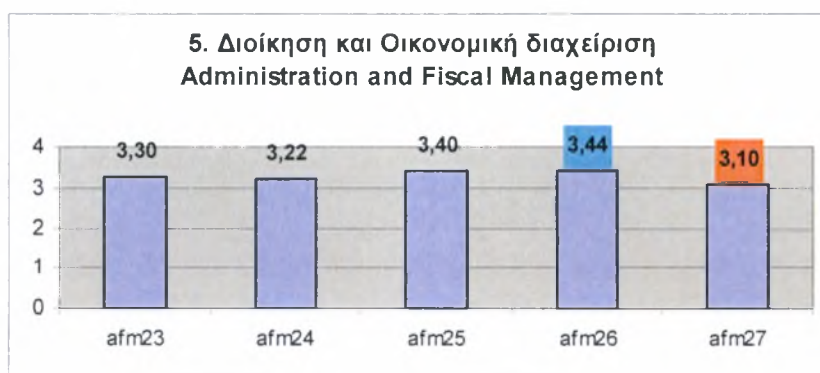
Τέλος, επισημάνουμε ότι η περιοχή της διεύθυνσης προσωπικού έχει το χαμηλότερο μέσο όρο μεταξύ όλων των περιοχών του ερωτηματολογίου ($mean=2.60$), που σημαίνει ότι μάλλον πρόκειται για το ευαίσθητο σημείο της εν λόγω διευθύντριας.

5. Διοίκηση και Οικονομική Διαχείριση

Σε αντίθεση με την προηγούμενη περιοχή, η περιοχή της Διοίκησης και Οικονομικής Διαχείρισης είναι αυτή που είχε τον υψηλότερο γενικό μέσο όρο μεταξύ των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου (mean = 3.29). Επίσης, η δήλωση 26, που εξέταζε την αποτελεσματική επίβλεψη των εγκαταστάσεων του σχολείου (κτιριακές και άλλες), ώστε να υπάρχει ένα καθαρό και ασφαλές περιβάλλον, είχε το υψηλότερο σκορ (afm26, mean= 3.44) μεταξύ των 53 δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό είναι σε απόλυτη συμφωνία με όσα δήλωσε η διευθύντρια, η οποία τόνισε ότι η ασφάλεια των μαθητών είναι θέμα υψηλής προτεραιότητας για εκείνη κι επίσης, ότι στην τριετή της θητεία ως διευθύντρια στο σχολείο αυτό έγιναν εργασίες, κατόπιν δική της πρωτοβουλίας, που βελτίωσαν την υλικοτεχνική υποδομή και τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου.

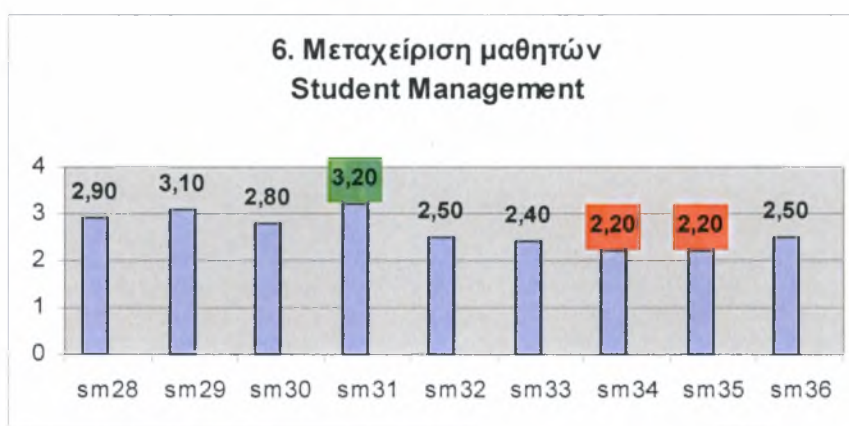
Επιπλέον, το 3.44 ως το υψηλότερο σκορ του ερωτηματολογίου που συναντάμε στη δήλωση αυτή σε συνδυασμό με το χαμηλό σκορ στη δήλωση 13 (lm13, mean=2.50), που εξέταζε την ενθάρρυνση των πειραματισμών και των καινοτομιών, πιστεύουμε ότι επιβεβαιώνει όσα ο Pashiardis (2005:600) υποστηρίζει: «στα εκπαιδευτικά συστήματα με συγκεντρωτική διοικητική δομή, οι διευθυντές έχουν την τάση να επιδεικνύουν ένα προφίλ απόδοσης που είναι πιο κοντά σε αυτό ενός διευθυντή που φροντίζει την καθημερινή διαχείριση των σχολικών διαδικασιών, παρά ένα προφίλ δυναμικού και καινοτόμου ηγέτη».



Το χαμηλότερο αποτέλεσμα στην περιοχή αυτή σημειώθηκε στη δήλωση 27 (afm27, mean = 3.10), που εξέταζε το σεβασμό που δείχνει η διευθύντρια στο χρόνο των άλλων με το να είναι ακριβής στις διάφορες συνεδρίες και τα διάφορα ραντεβού. Το αποτέλεσμα αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί χαμηλό, αφού σύμφωνα με την κλίμακα του ερωτηματολογίου σημαίνει ότι «πολλές φορές» συμπεριφέρεται έτσι.

6. Μεταχείριση μαθητών

Στην περιοχή της μεταχείρισης των μαθητών, η προστασία του μαθησιακού χρόνου και των εκπαιδευτικών από εξωτερικές παρενοχλήσεις, ήταν η δήλωση που συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία (sm31, mean=3.20). Σύμφωνα με όσα υποστήριξε η διευθύντρια κατά τη συνέντευξη, κυρίως η προστασία του μαθησιακού χρόνου είναι θέμα εξαιρετικής σημασίας για εκείνη και πρόσθεσε ότι όταν π.χ. παρατηρεί παράταση του χρόνου των διαλειμμάτων εφιστά την προσοχή των εφημερευόντων εκπαιδευτικών.



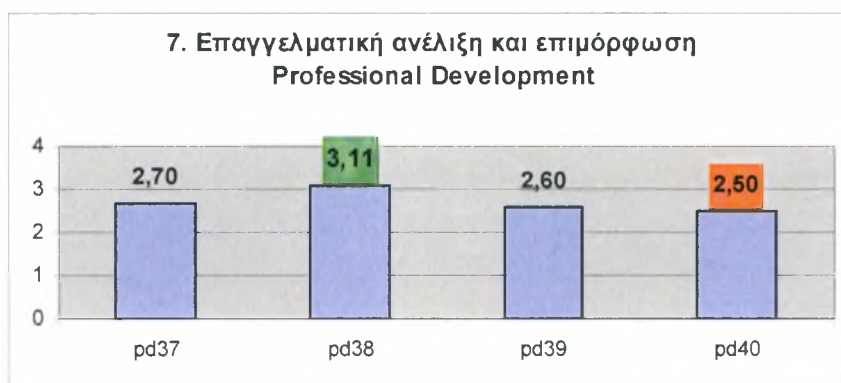
Όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα στην περιοχή αυτή έχουμε δύο δηλώσεις που συγκέντρωσαν το χαμηλότερο σκορ, το οποίο, επιπροσθέτως, είναι και το χαμηλότερο σκορ σε όλο το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις 34 και 35 που εξέταζαν την προώθηση της διασύνδεσης των μαθησιακών εμπειριών μέσα στο σχολείο με πρακτικές που εφαρμόζονται έξω από αυτό (sm34, mean=2.20) και την προώθηση της διαβίου εκπαίδευσης, δια του προσωπικού παραδείγματος της διευθύντριας, χρησιμοποιώντας νέες ιδέες και τις επιτυχίες και αποτυχίες της σαν παραδείγματα (sm35, mean=2.20), εκφράζουν την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η διευθύντριά τους «μερικές φορές» εμφανίζει αυτή τη συμπεριφορά.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως εκφράστηκαν στο ερωτηματολόγιο, και παρά το γεγονός ότι έδωσαν αυτό το χαμηλό σκορ, βρίσκονται σε συμφωνία με όσα υποστήριξε η διευθύντρια, η οποία πιστεύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της δεν ενδιαφέρονται για τέτοια θέματα παραδέχεται ότι δε συζητά μαζί τους ούτε για το διδακτορικό της ούτε για προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης στα οποία συμμετείχε.

7. Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

Στη δήλωση 38, που εξέταζε την προσπάθεια της διευθύντριας να βελτιώσει τις ηγετικές της ικανότητες μέσα από διάφορες επαγγελματικές ενέργειες που γίνονται κατόπιν δικής της πρωτοβουλίας συναντούμε το υψηλότερο αποτέλεσμα (pd38, mean=3.11), στην περιοχή της επαγγελματικής ανέλιξης και επιμόρφωσης.

Όπως προαναφέραμε, οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να μη συζητούν αρκετά με τη διευθύντριά τους για θέματα δια βίου μάθησης, ωστόσο αντιλαμβάνονται ότι «πολλές φορές» εκείνη προσπαθεί να βελτιώσει τις ηγετικές της ικανότητες. Η αντίληψη αυτή είναι σε συμφωνία με όσα δήλωσε η διευθύντρια, η οποία ανέφερε ότι την ενδιαφέρει να βελτιωθεί και συμμετέχει συχνά σε συνέδρια αφιερώνοντας πολύ από τον προσωπικό της χρόνο και τις περισσότερες φορές με δικά της έξοδα.



Η δήλωση που σημείωσε το χαμηλότερο αποτέλεσμα στην περιοχή αυτή είναι η 40^η δήλωση του ερωτηματολογίου (pd40, mean=2.50) και αφορούσε στη διανομή πληροφοριακού υλικού και στην παρουσίαση νέων ιδεών από τη διευθύντρια σε άλλους συναδέλφους για την αντιμετώπιση των κοινών προβλημάτων του επαγγέλματος. Σχετικά με το θέμα αυτό η διευθύντρια δήλωσε ότι κάτι τέτοιο δεν το κάνει συχνά, γιατί πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί «θα το πάρουν στραβά». Επομένως, και στο σημείο αυτό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε συμφωνία με εκείνες της διευθύντριας.

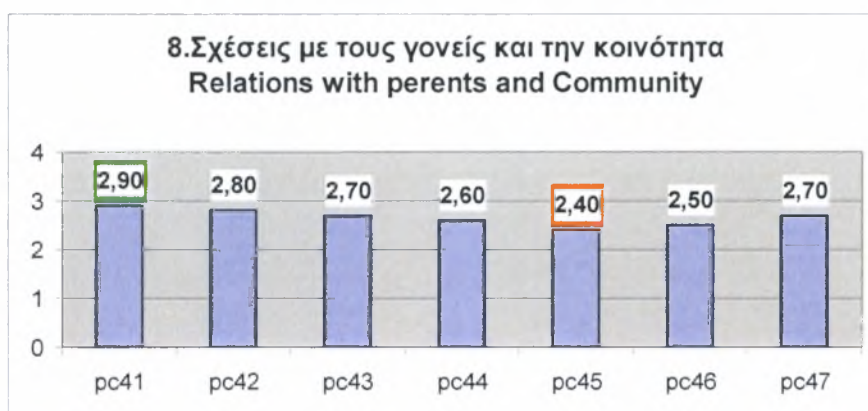
Τέλος, το 2.73 ως γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή δείχνει ότι η επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση είναι μια περιοχή στην οποία η διευθύντρια αρκετές φορές εμφανίζει τις συμπεριφορές που εξετάζονται από τα τέσσερα αυτά στοιχεία του ερωτηματολογίου.

8. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

Στην περιοχή αυτή και σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η διευθύντρια «πολλές φορές» ενθαρρύνει τις σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο, όπως αυτό προκύπτει από την 41^η δήλωση του ερωτηματολογίου, που σημείωσε τον υψηλότερο μέσο όρο στην περιοχή αυτή (pc41, mean=2.90).

Η 45^η δήλωση, που αφορούσε στη χρησιμοποίηση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών για μεγαλύτερη ανάπτυξη των σχέσεων γονιών, κοινότητας και σχολείου συγκέντρωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία στην περιοχή αυτή (pc45, mean=2.40).

Ο γενικός μέσος όρος της περιοχής που εξέταζε τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα ήταν 2.66.

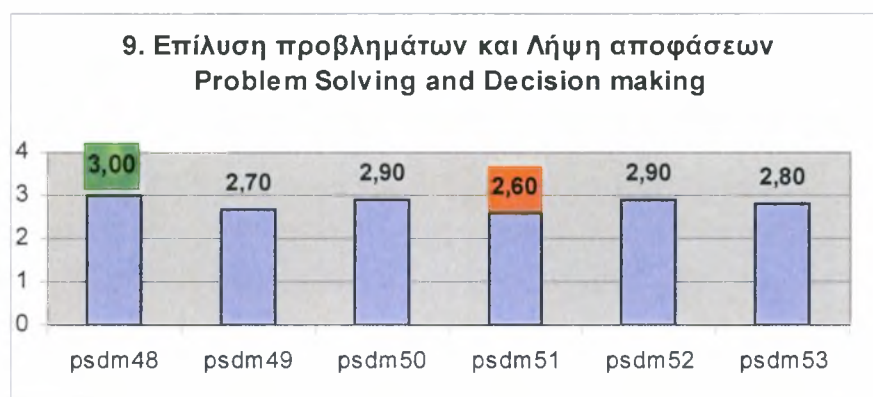


Έχοντας υπόψη τα παραπάνω (μέγιστο, ελάχιστο και γενικό μέσο όρο) και σύμφωνα με όσα δήλωσε η διευθύντρια κατά τη συνέντευξη, θα λέγαμε ότι στην περιοχή αυτή διαπιστώνουμε μια ασυμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτεπίγνωσης της αποτελεσματικότητας της διευθύντριας. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα και σύμφωνα με την κλίμακα που χρησιμοποιήσαμε, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η διευθύντριά τους εμφανίζει τις συμπεριφορές που περιγράφονται στις επτά δηλώσεις της περιοχής αυτή από «μερικές φορές» μέχρι «πολλές φορές». Η διευθύντρια όμως πιστεύει ότι «πάντα» εμφανίζει τις συμπεριφορές αυτές και με μεγάλη αυτοπεποίθηση δήλωσε ότι οι σχέσεις της με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων είναι άριστες και ανέφερε χαρακτηριστικά: «οι γονείς θέλουν να μου κάνουν άγαλμα».

9. Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

Στην τελευταία περιοχή του ερωτηματολογίου που εξέταζε την προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, διαπιστώσαμε ασυμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης της διευθύντριας.

Ειδικότερα, η δήλωση 48, που εξέταζε αν η συζήτηση και η αναζήτηση είναι κοινά αποδεκτές πρακτικές στο σχολείο, συγκέντρωσε το υψηλότερο σκορ (psdm48, mean=3.00), το οποίο, σύμφωνα με την κλίμακά μας, σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι αυτό συμβαίνει «πολλές φορές». Στη συνέντευξη όμως η διευθύντρια δήλωσε με βεβαιότητα ότι αυτό συμβαίνει «πάντα» και αποτελεί πάγια τακτική στο σχολείο.

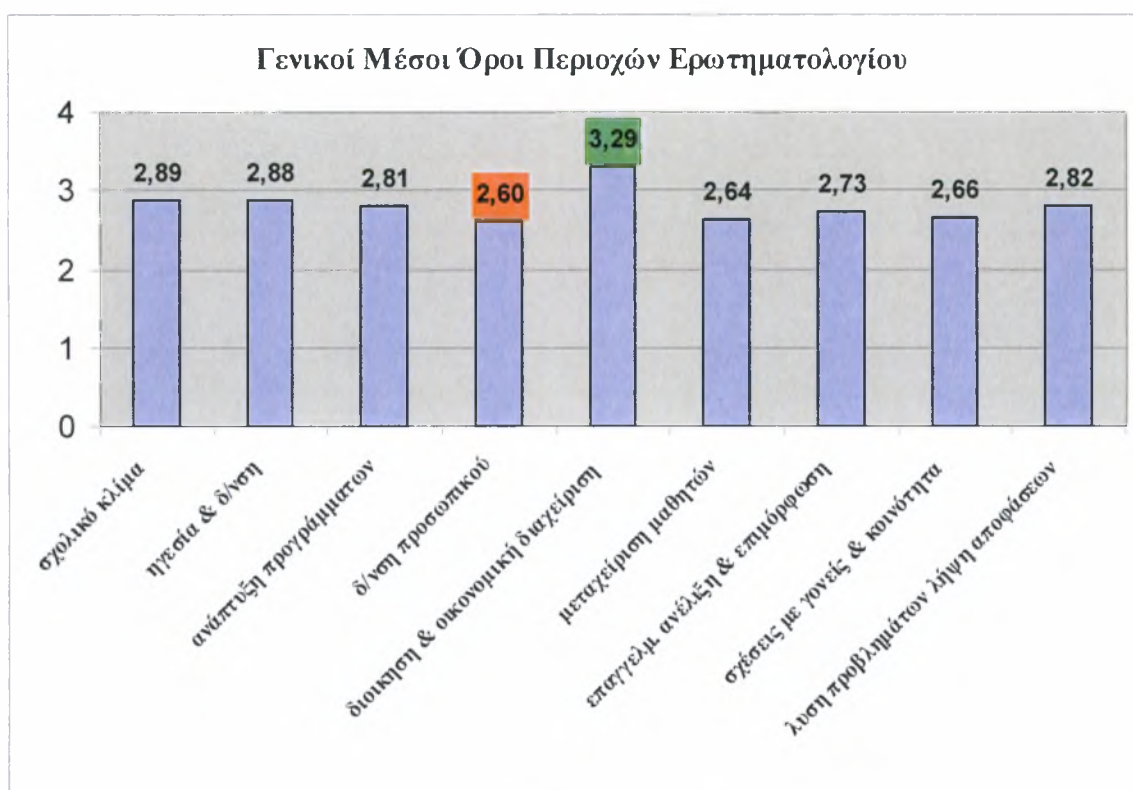


Οι υπόλοιπες δηλώσεις, όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα, συγκέντρωσαν χαμηλότερα αποτελέσματα, με ελάχιστο εκείνο της δήλωσης 51, που εξέταζε αν η διευθύντρια είναι ανοιχτή σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις και δεν επιμένει σε ένα τρόπο επίλυσης προβλημάτων (psdm51, mean=2.60). Εδώ θα λέγαμε ότι η ασυμφωνία είναι μεγαλύτερη, γιατί είναι μεγαλύτερη και η διαφορά από το 2.60 των εκπαιδευτικών μέχρι το 4, που θα έβαζε η διευθύντρια στον εαυτό της. Σε αντίθεση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η πεποίθηση της διευθύντριας είναι δεν επιμένει σε ένα τρόπο επίλυσης και δηλώνει: «όταν έχω διαφορετική άποψη δεν επιμένω, υποχωρώ, συμβιβάζομαι με την απόφαση του συλλόγου διδασκόντων».

Γενικά, θα λέγαμε ότι στην περιοχή της επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων η διευθύντρια πιστεύει πως είναι πιο δημοκρατική και πιο συμμετοχική από όσο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Συμπεράσματα

Οι γενικοί μέσοι όροι των περιοχών, όπως φαίνονται και στο παρακάτω γράφημα, εκτός από την περιοχή της Διοίκησης και της Οικονομικής διαχείρισης (mean=3.29), ήταν όλοι μικρότεροι του 3 και ο γενικός μέσος όρος και των 53 στοιχείων του ερωτηματολογίου ήταν 2.82 που σημαίνει ότι αρκετές φορές η διευθύντρια εμφανίζει τις συμπεριφορές που περιγράφονται στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου.



Από την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε διαπιστώνουμε ότι σε επτά περιοχές από τις εννιά περιοχές του ερωτηματολογίου υπάρχει συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας για την αποτελεσματικότητά της και το στυλ ηγεσίας της. Διαφωνία, ή αλλιώς απόκλιση απόψεων, διαπιστώσαμε στις δυο τελευταίες περιοχές του ερωτηματολογίου και αυτές ήταν: «Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα» και «Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων».

Επίσης, επισημαίνουμε ότι στην περιοχή «Διεύθυνση Προσωπικού», στην οποία είχαμε το χαμηλότερο γενικό μέσο όρο (mean = 2.60), μεταξύ όλων των γενικών μέσων όρων των περιοχών του ερωτηματολογίου, θεωρούμε ότι η διευθύντρια πρέπει να προσπαθήσει και να κάνει πιο σαφείς τις προσδοκίες της σχετικά με την απόδοση του προσωπικού, χωρίς να φοβάται ότι θα χαλάσει το κλίμα. Αυτό μπορεί να το πετύχει βελτιώνοντας την επικοινωνία της με τους υφισταμένους, ενθαρρύνοντας την επαγγελματική τους επιμόρφωση και ανέλιξη και βοηθώντας τους στην υλοποίηση των σχεδίων τους..

Επιπλέον, με βάση τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής που χρησιμοποιήσαμε για την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, και όπως αυτά εμφανίζονται στον πίνακα 3, θα θέλαμε να σχολιάσουμε ότι στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εντοπίζουμε συχνά υψηλή τυπική απόκλιση. Παρατηρώντας τις μέγιστες και ελάχιστες τιμές, στην κλίμακα από 1 έως 4, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μεγάλο εύρος στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις περισσότερες περιοχές του ερωτηματολογίου. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ανομοιογένεια/ασυμφωνία και μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας της διευθύντριας τους.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρούμε τη συζήτησή μας με τη διευθύντρια μετά το πέρας της συνέντευξης, που εστίαζε στις περιοχές του ερωτηματολογίου. Θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι η διευθύντρια δεν πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της επιθυμούν να βελτιωθούν και γι' αυτό θεωρεί ότι ευθύνονται οι ίδιοι. Σε ανύποπτο χρόνο, δήλωσε υποτιμητικά: *«τεμπελιά, λούφα και αδιαφορία τους χαρακτηρίζει»*. Επίσης, πρόσθεσε ότι δεν την ενδιαφέρει η γνώμη των εκπαιδευτικών, καθώς η ίδια ξέρει τι αξίζει και τι προσφέρει και της αρκούν η αγάπη των μαθητών και οι άριστες σχέσεις της με τους γονείς. Στη συγκεκριμένη δήλωση υποψιαζόμαστε ότι υπόβοσκε ένας φόβος ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είχαν δώσει χαμηλά αποτελέσματα. Όταν πληροφορήθηκε ότι ο γενικός μέσος όρος ήταν περίπου 3 σχολίασε: *«δε θα μπορούσαν να βάλουν και λιγότερο»*. Στη συνέχεια, όταν της ζητήσαμε μια γενική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την ίδια κλίμακα (1 - 4), δήλωσε με άνεση 2! Στο σημείο θεωρούμε ότι επικυρώνονται τα αποτελέσματα των LoVette, et al., (2001) που έδειξαν ότι οι διευθυντές τείνουν να εκτιμήσουν τη γενική απόδοσή τους υψηλή όταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απεικονίζουν χαμηλές εκτιμήσεις.

Τέλος, θα λέγαμε ότι η εν λόγω διευθύντρια έχει μάλλον εξωτερικό τύπο ελέγχου “external locus of control” στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα πράγματα και θεωρούμε ότι χρειάζεται αυτό που οι Petrie, et al., (2001:355) προτείνουν: *«οι ηγέτες, ειδικά στην εκπαίδευση, χρειάζονται ένα ενδοσκοπικό βλέμμα για να αποκτήσουν αυτογνωσία και να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως ηγέτη, γιατί ο τρόπος που βλέπουμε τον εαυτό μας καθορίζει τον τρόπο που βλέπουμε τους άλλους και τις διαπροσωπικές μας σχέσεις, επηρεάζει τις προσδοκίες μας και παίζει σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων»*

Πίνακας 2 Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου

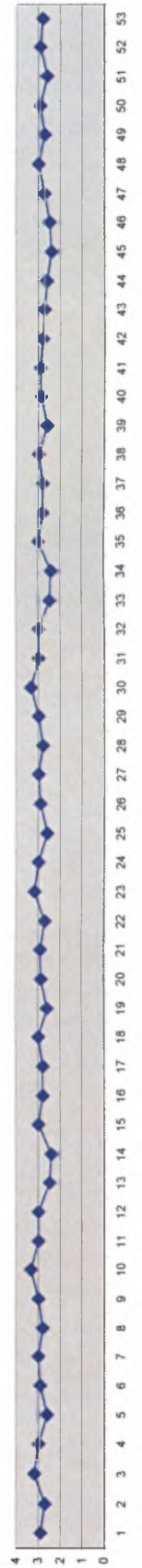
Descriptive Statistics

	sc1	sc2	sc3	sc4	sc5	sc6	sc7	sc8	lm9	lm10	lm11	lm12	lm13	lm14	lm15	lm16	cd17	cd18	cd19	cd20
N	Valid	10	10	10	10	10	9	10	9	9	10	8	10	10	10	9	9	10	10	7
	Missing	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2	0	0	0	1	1	0	0	3
Mean		2,90	2,70	3,20	2,60	2,90	3,00	2,80	3,00	3,33	3,00	3,00	2,50	2,40	3,00	2,78	2,78	3,00	2,60	2,86
Median		3,00	3,00	3,00	3,00	2,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Std. Deviation		1,197	,949	,632	,816	,843	,994	,919	,866	,707	1,054	,926	,707	,966	1,054	1,302	,972	1,054	,843	,900
Minimum		1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4

	pm21	Pm22	afm23	afm24	afm25	afm26	afm27	sm28	sm29	sm30	sm31	sm32	sm33	sm34	sm35	sm36	pd37	pd38	pd39	pd40
N	Valid	10	10	9	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10
	Missing	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Mean		2,70	2,50	3,30	3,22	3,40	3,10	2,90	3,10	2,80	3,20	2,50	2,40	2,20	2,20	2,50	2,70	3,11	2,60	2,50
Median		3,00	2,50	3,50	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,50	2,00	2,00	2,00	2,50	3,00	3,00	2,00
Std. Deviation		,823	,850	,949	,667	,699	,882	,876	,738	,919	,919	,972	,966	,789	1,135	,972	,823	,601	,843	,972
Minimum		1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1
Maximum		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4

	pc41	pc42	pc43	pc44	pc45	pc46	pc47	psdm48	psdm49	psdm50	psdm51	psdm52	psdm53
N	Valid	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		2,90	2,90	2,70	2,60	2,40	2,70	3,00	2,70	2,90	2,60	2,90	2,80
Median		3,00	2,50	3,00	2,50	2,50	3,00	3,00	3,00	3,00	2,50	3,00	3,00
Std. Deviation		1,197	,919	,675	,966	1,080	,949	,816	,675	,994	,966	,876	1,033
Minimum		1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1
Maximum		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου από το Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων



6.3. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων Ειδικού Δημοτικού Σχολείου

Στο σχολείο αυτό το ποσοστό απάντησης των ερωτηματολογίων ήταν 100% και ήταν ομολογουμένως πέρα από κάθε προσδοκία. Θεωρούμε ότι αυτό το μοναδικό ποσοστό οφείλεται σε τρεις κυρίως λόγους: α) στη θετική επιρροή που άσκησε ο διευθυντής, ο οποίος εκφράζοντας το θερμό του ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα της έρευνας, ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν με ειλικρίνεια το ερωτηματολόγιο, β) στη φυσική παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο του σχολείου και στην παραμονή της σε αυτό καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας της πρωινής ζώνης. Η ερευνήτρια εξηγώντας τη σημαντικότητα του θέματος, κατέληξε με την παράκληση της αυθημερόν συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και την υπόσχεση της διασφάλισης της ανωνυμίας, μέσω της άμεσης συλλογής τους από την ίδια. Τρίτο, στο ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς, που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, συμμεριζόμενοι τη θέση μας και τη σημασία της έρευνάς μας, παρώθησαν τους συναδέλφους τους στην άμεση συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τη συγκεκριμένη ημέρα που επισκεφθήκαμε το σχολείο ήταν παρόντες δέκα (10) από τους δεκατέσσερις (14) εργαζομένους στο σχολείο (εκπαιδευτικοί και ειδικό προσωπικό) και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο δέκα (10) από αυτούς. Επίσης, αφήσαμε ένα ερωτηματολόγιο σε ένα απαντητικό φάκελο για το δάσκαλο της απογευματινής ζώνης – του ολοήμερου, το οποίο σύντομα μας επιστράφηκε συμπληρωμένο. Συνολικά, απάντησαν εννιά (9) εκπαιδευτικοί και δύο (2) από το ειδικό προσωπικό του σχολείου, δηλαδή, συγκεντρώσαμε έντεκα (11) ερωτηματολόγια.

Το σχολείο

Το ειδικό δημοτικό σχολείο που επισκεφθήκαμε ιδρύθηκε το 1981 και αρχικά λειτουργούσε ως διθέσιο (2/θ), σε ένα χώρο 15 τ.μ. με πέντε (5) μαθητές. Σήμερα λειτουργεί ως εξαθέσιο (6/θ), στεγάζεται σε ένα νέο και πλήρως εξοπλισμένο κτίριο 450 τ.μ., όπου εργάζονται συνολικά δεκαοχτώ (18) άτομα και φοιτούν σε αυτό είκοσι δύο (22) μαθητές, από έξι μέχρι δεκαέξι ετών. Συγκεκριμένα, λειτουργούν δύο τμήματα πρώτης βαθμίδας / προβαθμίδας (που αντιστοιχούν στο Νηπιαγωγείο) με τέσσερις (3+1) μαθητές, δύο τμήματα κατώτερης βαθμίδας (που αντιστοιχούν στις μικρές τάξεις

του δημοτικού σχολείου) με έξι (3+3) μαθητές, δύο τμήματα μέσης βαθμίδας (που αντιστοιχούν στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού σχολείου) με επτά (3+4) μαθητές και ένα τμήμα ανώτερης βαθμίδας (που αντιστοιχεί ηλικιακά στις τάξεις του Γυμνασίου) με πέντε (5) μαθητές.

Από το 2002 το ειδικό αυτό δημοτικό σχολείο λειτουργεί και ως ολόημερο, δηλαδή, μετά την ολοκλήρωση του πρωινού υποχρεωτικού προγράμματος στις 12:35μ.μ., πέντε από τους μαθητές, με τη συγκατάθεση των γονέων τους, παραμένουν στο σχολείο μέχρι τις 16:00μ.μ., παρακολουθώντας ένα πρόγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει υποχρεωτικά μελέτη-προετοιμασία, προσαρμοσμένες αθλητικές δραστηριότητες και κατ' επιλογή νέες τεχνολογίες – πληροφορική, ή μουσικοκινητική αγωγή, ή θεατρική αγωγή, ή χοροθεραπεία, ή εικαστικά (ΥΑ 206/13-2-06).

Ο διευθυντής

Ο διευθυντής είναι ένας άνδρας 53 ετών με 30 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας, 22 εκ των οποίων στην ειδική αγωγή. Και τα 22 χρόνια της θητείας του στην ειδική αγωγή έχουν διανυθεί όλα στο συγκεκριμένο σχολείο. Στην αρχή της καριέρας του και για μια πενταετία υπηρέτησε ως προϊστάμενος σε ολιγοθέσια σχολεία της επαρχίας. Στη συνέχεια, και κατόπιν εισαγωγικών εξετάσεων, παρακολούθησε το διετές πρόγραμμα επιμόρφωσης των δασκάλων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής στην Αθήνα. Δεν ολοκλήρωσε το πρόγραμμα εξομοίωσης των δασκάλων και δεν έχει κάποια εξειδίκευση / επιμόρφωση στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Δεν υπηρέτησε ποτέ ως υποδιευθυντής και ανέλαβε για πρώτη φορά καθήκοντα διευθυντή στο συγκεκριμένο σχολείο κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (2006-2007), όπου και ασκεί τα καθήκοντά του ως προσωρινός διευθυντής (και όχι με τετραετή θητεία), λόγω της συνταξιοδότησης του προηγούμενου διευθυντή.

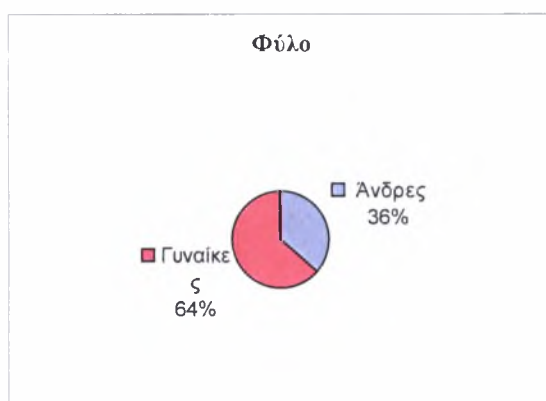
Ο σύλλογος διδασκόντων – δημογραφικά στοιχεία

Εκτός από το διευθυντή, στο ειδικό αυτό δημοτικό σχολείο υπηρετούν οκτώ δάσκαλοι ειδικής αγωγής (επτά στην πρωινή ζώνη κι ένας στο ολόημερο) και μια γυμνάστρια. Το ειδικό βοηθητικό προσωπικό αποτελούν μια ψυχολόγος, μια κοινωνική

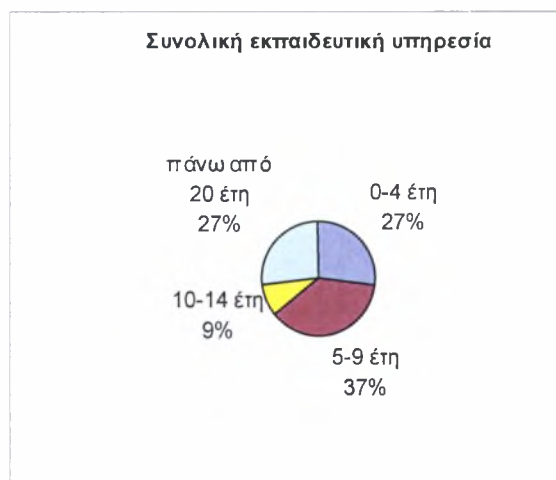
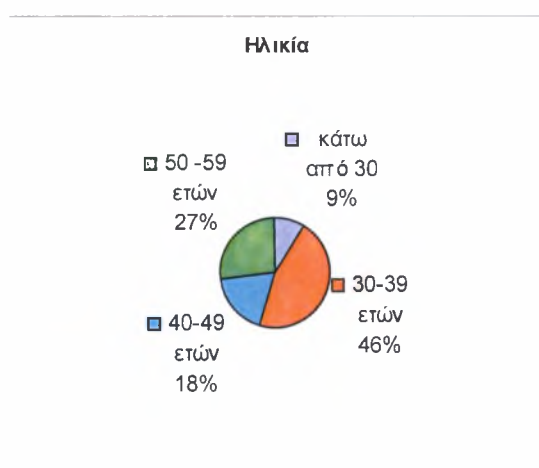
λειτουργός και μια επιμελήτρια υγείας. Επίσης, ως ωρομίσθιοι (δηλαδή, όχι πλήρους και αποκλειστικής απασχόλησης) εργάζονται μια λογοθεραπεύτρια και μια εργοθεραπεύτρια. Τέλος, στο σχολείο εργάζονται και τρία ακόμη άτομα, ο οδηγός και η συνοδός του σχολικού λεωφορείου και μια καθαρίστρια.

Από τα δημογραφικά στοιχεία, της τελευταίας σελίδας του ερωτηματολογίου, προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία:

Όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο σχολείο αυτό είναι σχεδόν διπλάσιες από τους άνδρες.



Από τους ένδεκα εκπαιδευτικούς, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, το 46% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 30-39 ετών, το 45% είναι πάνω από 40 ετών και μόνο ένας εκπαιδευτικός είναι κάτω των 30 ετών. Επομένως, η ηλικία των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο σύλλογος διδασκόντων του συγκεκριμένου σχολείου απαρτίζεται από ώριμους και έμπειρους εκπαιδευτικούς.



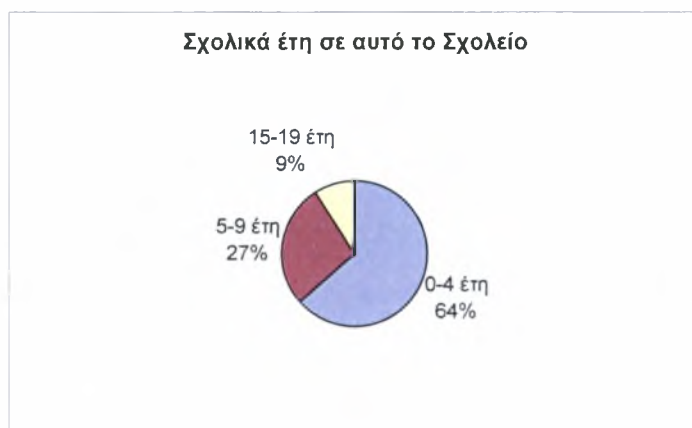
Ως προς τους τίτλους σπουδών, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 64%, κατέχει μόνο πρώτο πτυχίο Πανεπιστημίου.



Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις (Ν.3194/2003), προϋπόθεση για να εργαστεί κάποιος στην ειδική αγωγή (σε ειδικό σχολείο ή σε τμήμα ένταξης «κανονικού» σχολείου) είναι να είναι απόφοιτος πανεπιστημιακού τμήματος ειδικής αγωγής, ή να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή, ή να έχει μετεκπαιδευτεί σε Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής (διετούς φοίτησης), ή να έχει πενταετή προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στα πρώτα βήματα της ειδικής αγωγής, λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών που να πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις, τοποθετούνταν προσωρινά-με απόσπαση εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, οι οποίοι απέκτησαν προϋπηρεσία και θεμελίωσαν δικαίωμα οριστικής τοποθέτησης σε οργανικές θέσεις της ειδικής αγωγής. Στο συγκεκριμένο σχολείο λοιπόν, όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα, οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί υπηρετούν στο χώρο της ειδικής αγωγής, λόγω πενταετούς προϋπηρεσίας.

Τέλος, από την εξέταση των δεδομένων, που αφορούσαν στα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα το 64%, υπηρετεί στο σχολείο αυτό για λιγότερο από 5 έτη. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέψουμε το 27%, ποσοστό που φανερώνει ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται από 5-9 έτη στο σχολείο αυτό, καθώς επίσης και το 9%, που φανερώνει ότι κάποιοι υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο από 15-19 έτη. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι στο σύλλογο διδασκόντων του σχολείου υπάρχει ένας σταθερός πυρήνας

εκπαιδευτικών, που είναι σημαντικό να υπάρχει σε κάθε σχολείο, αλλά είναι ιδιαίτερα σημαντικό για ένα ειδικό σχολείο.

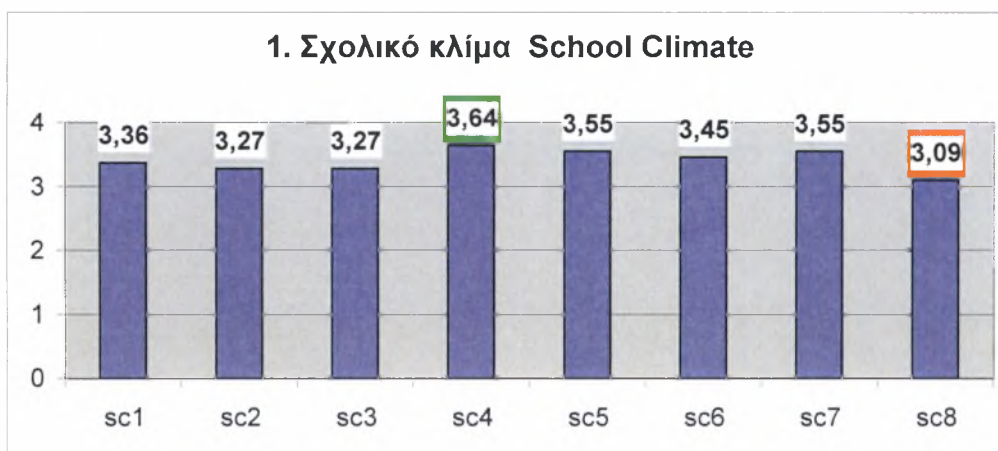


Συζήτηση αποτελεσμάτων περιοχών ερωτηματολογίου

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

1. Σχολικό κλίμα

Μεταξύ των οκτώ δηλώσεων της περιοχής «Σχολικό κλίμα» την υψηλότερη βαθμολογία είχαμε στο τέταρτο στοιχείο (sc4, mean=3.64), όπου δηλωνόταν ότι ο διευθυντής «*Αφήνει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους*». Αυτός ο μέσος όρος είναι μεταξύ των υψηλότερων που μέσων όρων που έδωσε η στατιστική επεξεργασία των 53 δηλώσεων του ερωτηματολογίου.



Σχετικά με τη δήλωση 4, η οποία συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία στην περιοχή αυτή, ο διευθυντής ισχυρίστηκε ότι ενθαρρύνει την αυτονομία των εκπαιδευτικών για την οργάνωση της διδασκαλίας, είναι αρωγός σε κάθε πρωτοβουλία που θέλουν να αναπτύξουν και είναι πρόθυμος να τους βοηθήσει όποτε το χρειάζονται. Ανέφερε μάλιστα ως παράδειγμα αυτονομίας, τη δυνατότητα και ταυτόχρονα την ελευθερία που έχουν οι δάσκαλοι να προγραμματίσουν επισκέψεις σε υπηρεσίες και καταστήματα της ευρύτερης περιοχής.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι σε συμφωνία με όσα δήλωσε ο διευθυντής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο οποίος τόνισε ότι είναι πολύ σημαντικό για εκείνον να υπάρχει ένα θετικό κλίμα στο σχολείο και η πεποίθησή του είναι ότι υπάρχει. Επίσης, κατά τη διάρκεια της επίσκεψής μας στο σχολείο κι εμείς αισθανθήκαμε / παρατηρήσαμε ότι πραγματικά υπήρχε ένα πολύ καλό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή με τα παιδιά.

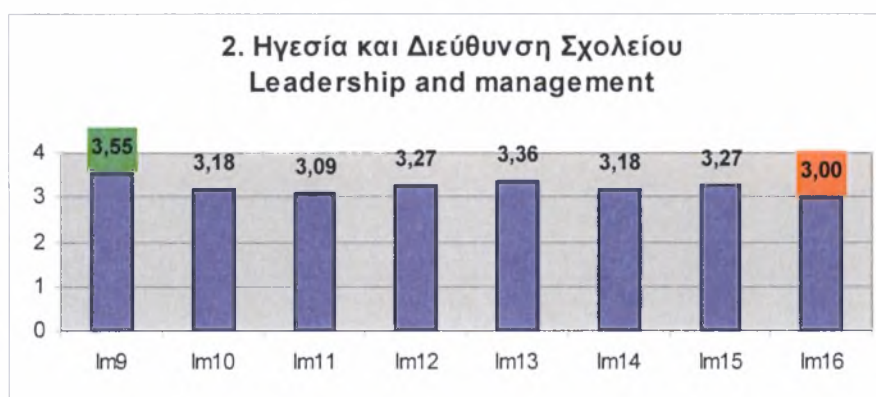
Στην περιοχή αυτή ο διευθυντής έλαβε τη χαμηλότερη βαθμολογία στο τελευταίο-όγδοο στοιχείο, που αφορούσε στο εάν αναπτύσσει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει προγράμματα που ευκολύνουν τη δημιουργία ενός θετικού, ανθρώπινου κλίματος εργασίας (sc8, mean = 3.09). Ωστόσο, αυτό το αποτέλεσμα δεν μπορεί να θεωρηθεί πραγματικά χαμηλό, δεδομένου ότι το 3 στην χρησιμοποιούμενη κλίμακα αντιπροσωπεύει τη φράση «πολλές φορές».

Γενικά, στην κατηγορία αυτή ο γενικός μέσος όρος και των οκτώ στοιχείων ήταν πολύ υψηλός (mean =3.40), που σημαίνει ότι ο διευθυντής πολλές φορές/σχεδόν πάντα εμφανίζει στο στυλ ηγεσίας του τις συμπεριφορές που περιγράφονται σε αυτά τα στοιχεία .

2. Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου

Στη δεύτερη περιοχή του ερωτηματολογίου, ο διευθυντής έλαβε το υψηλότερο σκορ στο στοιχείο 9 (Im9, mean = 3.55), το οποίο αναφερόταν στη συνεργασία του με το προσωπικό για τη δημιουργία ενός κοινού οράματος για βελτίωση και περαιτέρω πρόοδο του σχολείου.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και σχετικά με το θέμα αυτό, ο διευθυντής, για να δείξει το βαθμό συνεργασίας με το προσωπικό, αναφέρθηκε σε ένα πραγματικό γεγονός. Αυτό αφορούσε στη συζήτηση που έκανε με τους συναδέλφους του πριν υποβάλλει την αίτησή του για τη θέση του διευθυντή στο συγκεκριμένο σχολείο, προκειμένου να διαπιστώσει/εξασφαλίσει τη συναίνεσή τους και παράλληλα να τους δεσμεύσει σε μια από κοινού προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου.

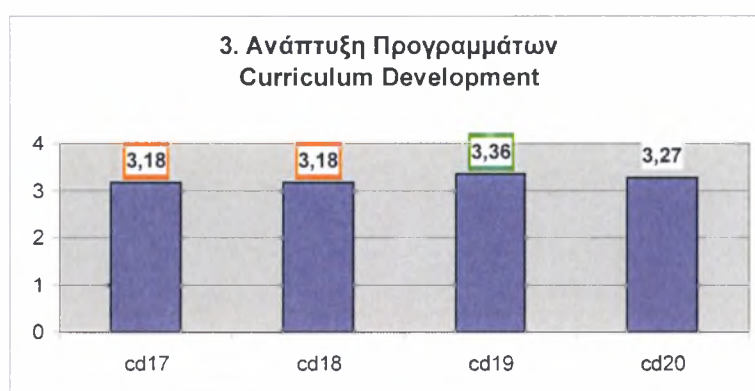


Η χαμηλότερη βαθμολογία στην περιοχή αυτή ήταν στη δήλωση 16 (Im16, mean=3.00), που εξέταζε αν ο διευθυντής εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα των ερευνών για τη βελτίωση του σχολείου. Ο διευθυντής, σχετικά με το θέμα αυτό, μεταθέτοντας την ευθύνη σε φορείς και παράγοντες έξω από αυτόν και ιδιαίτερα στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο, δήλωσε ότι δεν υπάρχει καμία ενημέρωση για τα αποτελέσματα των ερευνών. Επίσης, πρόσθεσε ότι μόνο κάποιοι εκπαιδευτικοί, που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, μεταφέρουν στους συναδέλφους κάποια πράγματα που διαβάζουν και κατέληξε χαρακτηριστικά: «πιστεύω ότι το θέμα αυτό εξαρτάται από την εναισθησία του καθενός».

Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή ήταν 3.24, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως ο διευθυντής τους «πολλές φορές» λειτουργεί με τον τρόπο που περιγράφεται στα οκτώ στοιχεία αυτής της περιοχής «Ηγεσία και Διεύθυνση σχολείου». Οι αντιλήψεις αυτές διαπιστώσαμε ότι σχεδόν ταυτίζονται με την αυτεπίγνωση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή στην συγκεκριμένη περιοχή.

3. Ανάπτυξη Προγραμμάτων

Η 19^η δήλωση: «Παρακολουθεί συστηματικά και με συνέπεια τις διδακτικές και διοικητικές διαδικασίες για να είναι σίγουρος ότι οι διάφορες ενέργειες συνδέονται άμεσα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα» είναι αυτή που έλαβε το υψηλότερο σκορ στην περιοχή αυτή (cd19, mean=3.36). Το αποτέλεσμα αυτό ταυτίζεται με τις δηλώσεις του διευθυντή, ο οποίος ανέφερε ότι συχνά μπαίνει στις τάξεις για να υποστηρίξει κυρίως τους νέους συναδέλφους και να βοηθήσει στην εξατομικευμένη διδασκαλία ορισμένων μαθητών, φροντίζοντας έτσι για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

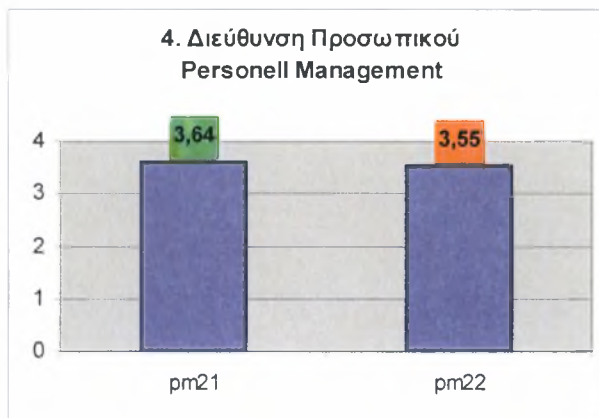


Τη χαμηλότερη βαθμολογία είχαμε στις δηλώσεις 17 και 18 που αφορούσαν στο αν ο διευθυντής βεβαιώνεται για τη συνεχή ανανέωση των προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (cd17, mean = 3,18) και στην παροχή διδακτικών μέσων και υλικών για την καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων του διδακτικού προσωπικού (cd18, mean = 3,18), αντίστοιχα. Στα αποτελέσματα αυτά διακρίνουμε, μια μικρή ασυμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης του διευθυντή. Ο διευθυντής δήλωσε, με μεγάλη αυτοπεποίθηση, ότι είναι πάντα πρόθυμος να παράσχει στους εκπαιδευτικούς το απαραίτητο παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό υλικό και να προμηθευτεί ό,τι του ζητήσουν, ανεξάρτητα από το κόστος. Επίσης, ανέφερε ότι πέρα από τα χρήματα του σχολείου και την επιδότηση που παίρνει για τον εξοπλισμό του ολοήμερου, φροντίζει να εξασφαλίζει κονδύλια και από άλλες πηγές (π.χ. σύλλογο γονέων, έσοδα από εκδηλώσεις του σχολείου). Τέλος, όσον αφορά την ανανέωση των προγραμμάτων τόνισε ότι σύμφωνα με όσα ισχύουν δεν είναι ο ίδιος αρμόδιος για κάτι τέτοιο, αλλά το Υπουργείο.

Στην περιοχή αυτή, με δεδομένη τη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τις ιδιαίτερες συνθήκες της ειδικής αγωγής, θεωρούμε ότι ο γενικός μέσος όρος 3.25 είναι πολύ ικανοποιητικός, ωστόσο απέχει από το 4 που θα έδινε ο διευθυντής στον εαυτό του.

4. Διεύθυνση προσωπικού

Μεταξύ των δύο δηλώσεων της περιοχής της διεύθυνσης του προσωπικού υψηλότερα κατατάσσεται η δήλωση 21 (pm21, mean=3.64), η οποία αναφερόταν στη συμπεριφορά εκείνη του διευθυντή να συνομιλεί με τους υφισταμένους του σχετικά με την επαγγελματική επιμόρφωση και ανέλιξή τους και να τους βοηθά στην υλοποίηση των σχεδίων τους.



Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην περιοχή αυτή βρίσκονται σε συμφωνία με την αυτο-αντίληψη του διευθυντή. Ο διευθυντής υποστήριξε ότι συζητά συχνά με τους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους επιμόρφωση και ανέλιξή και προσπαθεί να τους βοηθά όσο μπορεί στην υλοποίηση των σχεδίων τους, διευκολύνοντάς τους π.χ. με άδειες απουσία τους από το σχολείο για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Επίσης, δήλωσε ότι λαμβάνει πάντα υπόψη του τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, τα οποία, εκτός από το να τα εκφράζουν οι ίδιοι, πιστεύει ότι ήδη τα γνωρίζει, γιατί έχει συνυπηρετήσει μαζί τους και τους γνωρίζει πολύ καλά.

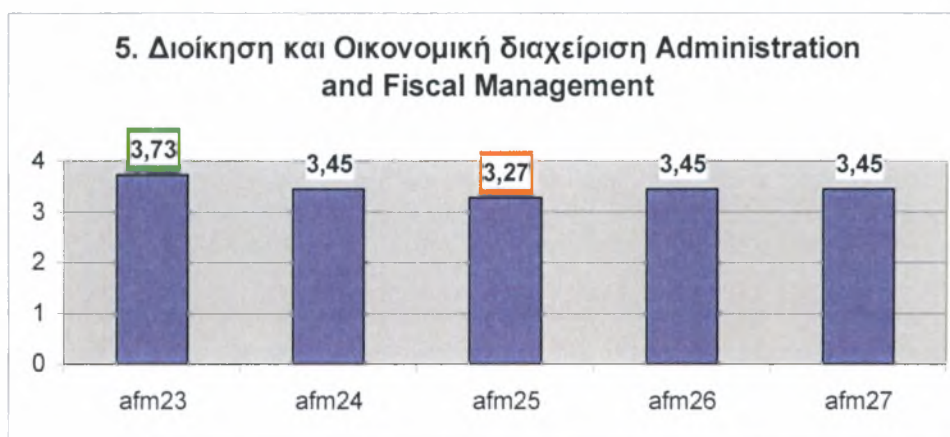
Δεύτερη μεταξύ ίσων ήταν η 22^η δήλωση (pm22, mean=3.55), που εξέταζε τις προσδοκίες του διευθυντή για την απόδοση του προσωπικού σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διεύθυνση και την οργάνωση της τάξης, και την επικοινωνία με το κοινό. Ο διευθυντής δήλωσε ότι είναι ευχαριστημένος από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την απόδοσή τους κι επίσης είναι αρκετά ευχαριστημένος από τον εαυτό του σχετικά με την επικοινωνία με το κοινό και από την μέχρι τώρα διεύθυνση του προσωπικού.

Ο γενικός μέσος όρος (mean=3.59) ήταν ο υψηλότερος του ερωτηματολογίου. Αβίαστα συμπεραίνουμε ότι η «Διεύθυνση Προσωπικού» είναι το δυνατό σημείο του εν λόγω διευθυντή και πολύ εύστοχα κάποιος εκπαιδευτικός σημείωσε: «Ο διευθυντής μας κατάφερε να παντρέψει τη διοίκηση με την ανθρωπιά.

5. Διοίκηση και Οικονομική Διαχείριση

Στη δήλωση 23, που αφορούσε στη συμμόρφωση του διευθυντή με την πολιτική του Υπουργείου, καθώς και με τους νόμους του κράτους κατά την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου του (afm23, mean = 3.73), είχαμε έναν από τους υψηλότερους μέσους όρους μεταξύ και των 53 δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

Το υψηλό αυτό σκορ, που εκφράζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, είναι σε απόλυτη συμφωνία με τις δηλώσεις του διευθυντή. Και οι δύο πλευρές, δηλαδή, συμφωνούν ότι ο διευθυντής συμμορφώνεται με την πολιτική του Υπουργείου και με τους νόμους του κράτους. Ειδικότερα, ο διευθυντής τόνισε ότι επειδή ακριβώς είναι νέος στην άσκηση των καθηκόντων του δε ρισκάρει, συμβιβάζεται ακόμη και αν διαφωνεί με κάποια πράγματα και προσπαθεί να είναι τυπικός και συνεπής στις σχέσεις του και στις υποχρεώσεις του με το τοπικό Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ανήκει το σχολείο, γιατί αυτό του δίνει την ασφάλεια που χρειάζεται.



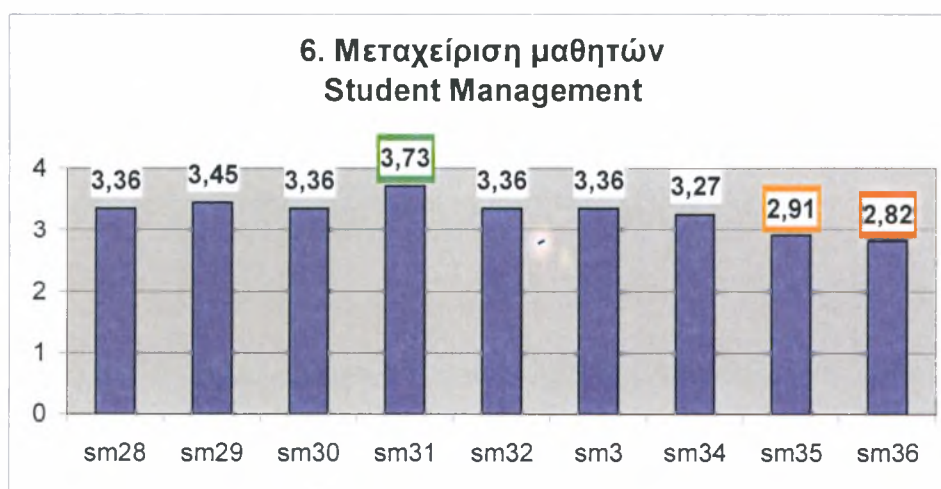
Το χαμηλότερο αποτέλεσμα στην περιοχή αυτή σημειώθηκε στη δήλωση 25 (afm25, mean = 3.27), η οποία αναφερόταν στην παρακολούθηση της χρήσης, συντήρησης και αντικατάστασης του υλικοτεχνικού εξοπλισμού από το διευθυντή. Στη δήλωση αυτή, όπως και παραπάνω στη δήλωση 18 στην περιοχή της «Ανάπτυξης Προγραμμάτων», που αφορούσε στην παροχή διδακτικών μέσων και υλικών για την καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων του διδακτικού προσωπικού (cd18, mean = 3.18), έχουμε μια μικρή ασυμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η αντίληψη του διευθυντή τόσο σχετικά με την παροχή των απαραίτητων υλικών και μέσων στους εκπαιδευτικούς, όσο και με τη συντήρηση και αντικατάσταση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου είναι ότι «πάντα» επιδεικνύει τέτοια συμπεριφορά. Αντίληψη η οποία όπως δείχνει το αποτέλεσμα (cd18,

mean = 3.18) φαίνεται να μην ταυτίζεται απόλυτα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, το αποτέλεσμα αυτό σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί χαμηλό, αφού είναι μεγαλύτερο του 3, το οποίο σύμφωνα με την κλίμακα του ερωτηματολογίου σημαίνει ότι ο διευθυντής «πολλές φορές» επιδεικνύει αυτή τη συμπεριφορά, αλλά όχι «πάντα» όπως πιστεύει ο ίδιος.

Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή (mean = 3.47) ήταν ο δεύτερος υψηλότερος συγκρινόμενος με τους γενικούς μέσους όρους και των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου και δείχνει ότι η «Διοίκηση και Οικονομική Διαχείριση» είναι μια περιοχή στην οποία ο συγκεκριμένος διευθυντής είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός.

6. Μεταχείριση μαθητών

Στην περιοχή της μεταχείρισης των μαθητών συναντούμε ακραία σκορ, δηλαδή, ένα από τα υψηλότερα και ένα από τα χαμηλότερα σκορ μεταξύ όλων των δηλώσεων του ερωτηματολογίου. Τον υψηλότερο μέσο όρο είχαμε στη δήλωση 31, η οποία εξέταζε αν ο διευθυντής φροντίζει για την προστασία του μαθησιακού χρόνου και των εκπαιδευτικών από εξωτερικές παρενοχλήσεις (sm31, mean=3.73).



Σύμφωνα με όσα δήλωσε ο διευθυντής, η προστασία του μαθησιακού χρόνου και των εκπαιδευτικών από εξωτερικές παρενοχλήσεις είναι θέμα υψηλής προτεραιότητας γι αυτόν. Καθημερινά ο ίδιος και τρεις εκπαιδευτικοί είναι σε «εφημερία / υπηρεσία» και φροντίζουν για την έγκαιρη και ασφαλή προσέλευση,

παραμονή και αποχώρησή των μαθητών και μαθητριών, την τήρηση του χρόνου των διαλειμμάτων, καθώς και τις τυχόν παρενοχλήσεις από εξωτερικούς παράγοντες. Η περιοχή της μεταχείρισης των μαθητών είναι μια περιοχή στην οποία ο εν λόγω διευθυντής διακρίνεται από υψηλή ευαισθησία και αυτό φαίνεται ότι το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Η δήλωση 36 του ερωτηματολογίου συγκέντρωσε τη χαμηλότερη βαθμολογία στην περιοχή αυτή (sm36, mean = 2.82). Η δήλωση αυτή αφορούσε στη δημιουργία αρχείου μαθητών όπου υπάρχουν πληροφορίες που αποδεικνύουν για ποιους λόγους ορισμένοι μαθητές έχουν τοποθετηθεί σε κάποιο πρόγραμμα που διαφέρει από το κανονικό. Θεωρούμε ότι η δήλωση αυτή μάλλον ξένισε/μπέρδεψε τους εκπαιδευτικούς, γιατί μάλλον δε συνάδει με την εκπαιδευτική πραγματικότητα ενός ειδικού σχολείου, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες εκ των πραγμάτων ακολουθούν ένα πρόγραμμα που διαφέρει από το «κανονικό». Για το λόγο αυτό θα σχολιάσουμε και το αποτέλεσμα της δήλωσης 35.

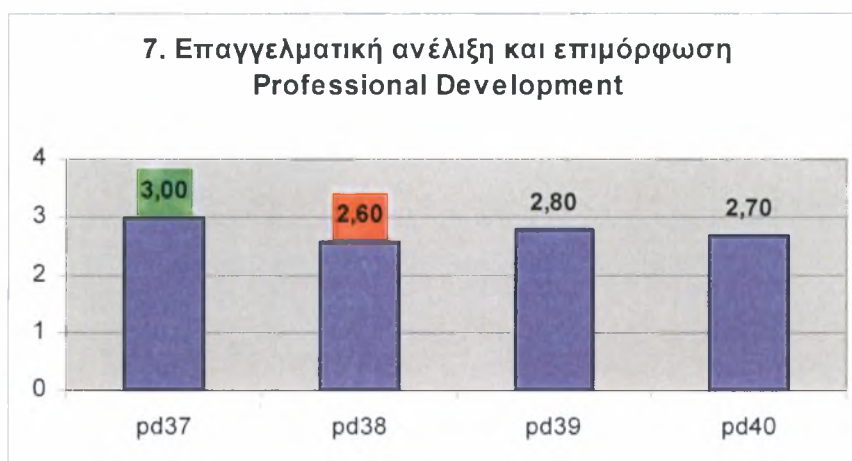
Η δήλωση 35 συγκέντρωσε το αμέσως χαμηλότερο αποτέλεσμα (sm35, mean=2.91) και αφορούσε στη συμπεριφορά εκείνη του διευθυντή να προωθεί τη διαβίωση μάθηση και να αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση, χρησιμοποιώντας τις επιτυχίες του και τις αποτυχίες του σαν παραδείγματα. Στη δήλωση αυτή οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι σε σχετική συμφωνία με την αντίληψη του διευθυντή. Λέμε σε σχετική συμφωνία, γιατί αφενός είναι ένα από τα χαμηλότερα σκορ, αφετέρου όταν ο διευθυντής, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ζήτησε να πληροφορηθεί το αποτέλεσμα σε αυτή τη δήλωση, σχολίασε με εύθυμο ύφος «και πολύ μου βάλανε» και με μεγάλη ειλικρίνεια πρόσθεσε «ποια διαβίωση μάθηση..., εγώ ούτε εξομίωση τελείωσα ούτε υπολογιστές έμαθα ...». Ο ίδιος μάλλον θα αξιολογούσε χαμηλότερα τον εαυτό του.

Το αποτέλεσμα του γενικού μέσου όρου σε αυτήν την περιοχή ήταν 3.29, το οποίο στην κλίμακα από 1 έως 4 που χρησιμοποιήθηκε είναι μάλλον πολύ καλό, φανερώνοντας ότι τις περισσότερες φορές ο διευθυντής θεωρείται αποτελεσματικός σε θέματα που σχετίζονται με τη μεταχείριση των μαθητών.

7. Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

Στην περιοχή αυτή συναντούμε το χαμηλότερο γενικό μέσο όρο μεταξύ των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου ($\text{mean}=2.78$). Κι επίσης, στη δήλωση 38 συναντούμε το χαμηλότερο αποτέλεσμα μεταξύ των 53 δηλώσεων του ερωτηματολογίου (pd38 , $\text{mean}=2,60$). Αυτά τα αποτελέσματα με μια πρώτη πρόχειρη ματιά δεν αποτελούν έκπληξη, αφού μόλις προηγουμένως εντοπίσαμε ότι η δια βίου μάθηση, η οποία θεωρούμε ότι σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση, μάλλον δεν αποτελεί το δυνατό σημείο του συγκεκριμένου διευθυντή.

Αναλυτικότερα, η δήλωση 37, που εξέταζε τη χρησιμοποίηση των πληροφοριών που προέρχονται από επιθεωρήσεις και άλλες αξιολογήσεις του προσωπικού για τη βελτίωση της προσφοράς τους, συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία στην περιοχή της επαγγελματικής ανέλιξης και επιμόρφωσης (pd37 , $\text{mean}=3.00$). Ωστόσο, η δήλωση αυτή θεωρούμε ότι προκάλεσε σύγχυση στους εκπαιδευτικούς, κάτι που φαίνεται και από την τυπική απόκλιση ($\text{sd}=0.87$). Πρόκειται για μια δήλωση η οποία είναι μεν σύμφωνη με τη νομοθεσία, αλλά επειδή δε συνάδει με την τρέχουσα ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, δημιουργεί ένα πρόβλημα στο τι γίνεται και τι θα έπρεπε να γίνεται και δυστυχώς δεν μπορούμε να γνωρίζουμε με ποιο σκεπτικό απάντησαν οι εκπαιδευτικοί.



Το χαμηλότερο σκορ του ερωτηματολογίου συναντήσαμε στη δήλωση 38 (pd38 , $\text{mean}=2,60$), που εξέταζε την προσπάθεια του διευθυντή για βελτίωση των ηγετικών του ικανοτήτων μέσα από διάφορες επαγγελματικές ενέργειες που γίνονται κατόπιν δικής του πρωτοβουλίας. Το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι αντίθετο με τις απόψεις του διευθυντή, ο οποίος δήλωσε ότι επιθυμεί να επιμορφωθεί και να βελτιωθεί

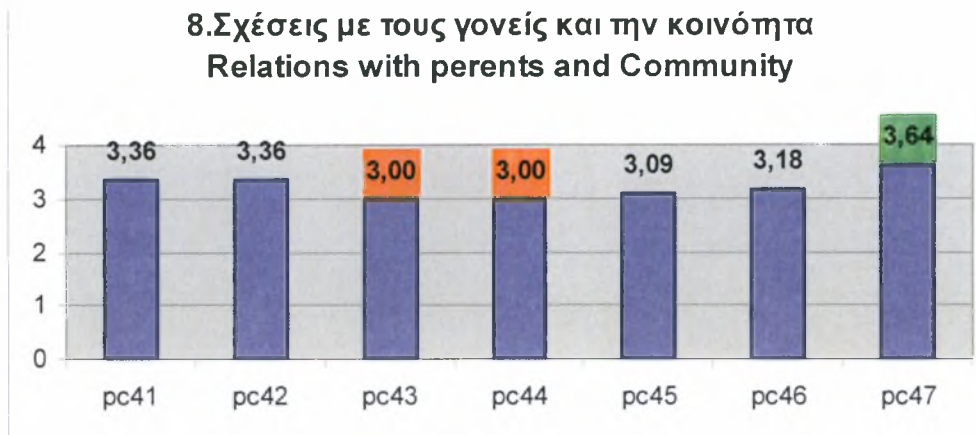
και παρακολουθεί κάποια σεμινάρια, αλλά μια εξειδίκευση την περιμένει από το Υπουργείο. Ο ίδιος δεν είναι διατεθειμένος να το κάνει κατόπιν δικής του πρωτοβουλίας θυσιάζοντας «χρόνο και χρήμα».

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω αποτελέσματα η περιοχή της επαγγελματικής ανέλιξης και επιμόρφωσης είναι μια περιοχή στην οποία ο διευθυντής χρειάζεται να δουλέψει και να βελτιωθεί. Το 2.78 ως γενικός μέσος όρος σε αυτήν την περιοχή δείχνει ότι ο διευθυντής είναι μερικές φορές / συχνά πρόθυμος να χρησιμοποιήσει την επιμόρφωση για τη βελτίωσή του ή για να βοηθήσει το προσωπικό του και ότι επιθυμεί να βελτιώσει τις ηγετικές του ικανότητες. Τέλος, είναι σημαντικό το γεγονός ότι στην περιοχή αυτή παρότι είχαμε τα χαμηλότερα αποτελέσματα υπήρξε συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτο-αντίληψης του διευθυντή.

8. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

Οι σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα είναι μια περιοχή που εξετάζει τι συμβαίνει έξω από τους τέσσερις τοίχους της σχολικής τάξης. Στην περιοχή αυτή το δυνατό σημείο του διευθυντή, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, είναι ότι ο διευθυντής παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου στην κοινότητα, όπως αυτό προκύπτει από τη δήλωση 47 του ερωτηματολογίου, που είχε τον υψηλότερο μέσο όρο στην περιοχή αυτή (p_{c47} , $mean=3.64$).

Οι αντιλήψεις του συλλόγου διδασκόντων είναι και πάλι σύμφωνες με εκείνες του διευθυντή, ο οποίος υποστήριξε ότι το να έχει το σχολείο μια θετική εικόνα προς τα έξω είναι κάτι που ενδιαφέρει όχι μόνο τον ίδιο, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Από κοινού φροντίζουν για τις καλές σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Ο ίδιος ενθαρρύνει τις συνεργασίες με την τοπική κοινωνία, γιατί θεωρεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριές του ειδικού σχολείου το έχουν μεγαλύτερη ανάγκη και είναι κάτι συμβάλλει συμπληρωματικά και καθοριστικά στην κοινωνικοποίησή τους.



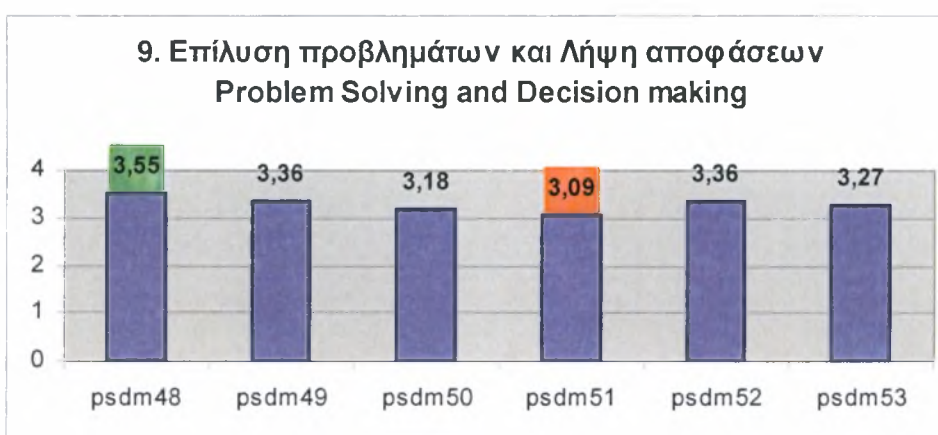
Οι δηλώσεις 43 και 44 συγκέντρωσαν τους χαμηλότερους μέσους όρους στην περιοχή αυτή και αναφέρονταν στη δημιουργία εκείνων των σχέσεων με την κοινότητα και τους γονείς, ώστε αυτοί να ενθαρρύνονται και να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο (pc43, mean=3.00) και στη συμπεριφορά εκείνη που διευθυντή που δείχνει ότι έχει γνώση των αναγκών της κοινότητας και παίρνει πρωτοβουλίες για ικανοποίησή τους (pc44, mean=3.00), αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα αυτά σημαίνουν ότι ο διευθυντής «πολλές φορές» επιδεικνύει αυτές τις συμπεριφορές.

Σχετικά με αυτά τα αποτελέσματα διαπιστώσαμε ασυμφωνία όσον αφορά στην ενθάρρυνση των γονέων και της κοινότητας να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο, γιατί ο διευθυντής υποστήριξε ότι πιστεύει πως μπορεί να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις και οι επιθυμίες των γονέων και της κοινότητας, αλλά οι τελικές αποφάσεις για το σχολείο πρέπει να παίρνονται από το σύλλογο διδασκόντων. Ασυμφωνία, επίσης, διαπιστώσαμε και στα αποτελέσματα της 44^{ης} δήλωσης. Ο διευθυντής υποστήριξε ότι έχει κάποια γνώση των αναγκών της κοινότητας, αλλά προς το παρόν δεν παίρνει πρωτοβουλίες για την ικανοποίηση αυτών των αναγκών, άμεση προτεραιότητα γι' αυτόν έχει η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών.

Ο γενικός μέσος όρος στην περιοχή αυτή που αφορά στις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα είναι 3.23 και θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικός για ένα διευθυντή που ασκεί τα καθήκοντά του εδώ και λίγους μήνες και προσπαθεί να ισορροπήσει στο νέο του ρόλο.

9. Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

Η συμπεριφορά του διευθυντή να παρουσιάζει τη συζήτηση και την αναζήτηση ως κοινά αποδεκτές πρακτικές στο σχολείο, όπως εκφράζεται στη δήλωση 48, συγκέντρωσε το μεγαλύτερο μέσο όρο (psdm48, mean=3.55) στην τελευταία αυτή περιοχή του ερωτηματολογίου που εξετάζει την προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων. Η συμπεριφορά που περιγράφεται στη δήλωση αυτή είναι «πάγια τακτική» σύμφωνα με τις δηλώσεις του διευθυντή, οι οποίες βρίσκονται σε συμφωνία με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Πραγματικά, πρόκειται για μια συμπεριφορά την οποία κι εμείς έτυχε να παρατηρήσουμε κατά την επίσκεψή μας στο σχολείο. Πριν εξηγήσουμε στο σύλλογο διδασκόντων το σκοπό και τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, παρακολουθήσαμε τη συζήτηση για τη λήψη μιας απόφασης για την εγγραφή δύο νέων μαθητών στο σχολείο. Η διαδικασία/προσέγγιση που παρατηρήσαμε επιβεβαιώνει το αποτέλεσμα αυτό.



Η δήλωση που συγκέντρωσε το χαμηλότερο μέσο όρο στην περιοχή αυτή, ήταν η δήλωση 51 (mean=3.09), που εξέταζε αν ο διευθυντής είναι ανοιχτός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις και δεν επιμένει σε ένα τρόπο επίλυσης προβλημάτων. Ο διευθυντής δήλωσε χαρακτηριστικά «πολλές φορές» το κάνω αυτό, όταν όμως είμαι απόλυτα σίγουρος ότι η άποψη μου είναι η πιο σωστή ή θα φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, τότε επιμένω και προσπαθώ με επιχειρήματα «να περάσει το δικό μου». Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι σύμφωνες με την αυτο-αντίληψη του διευθυντή για το συγκεκριμένο θέμα.

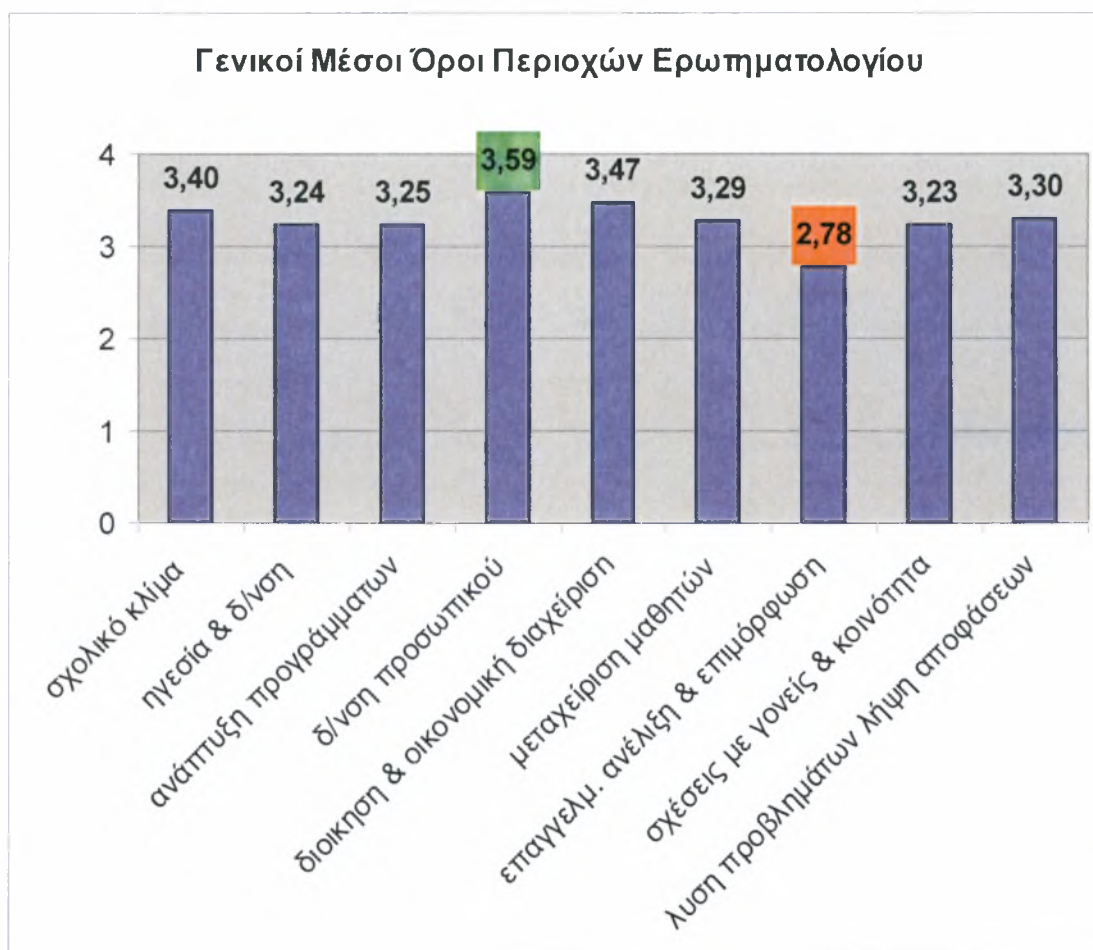
Ο γενικός μέσος όρος στην τελευταία αυτή περιοχή του ερωτηματολογίου ήταν 3.30, που δείχνει ότι «πολλές φορές» οι διαδικασίες που εφαρμόζει ο διευθυντής στην επίλυση προβλημάτων και στον τρόπο λήψης αποφάσεων είναι συμμετοχικές παρά αυταρχικές.

Συμπεράσματα

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

Ο γενικός μέσος όρος του ερωτηματολογίου ήταν 3.28, που σημαίνει ότι ο διευθυντής, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και κατά την κλίμακα του ερωτηματολογίου, «πολλές φορές» εμφανίζει τις συμπεριφορές που περιγράφονται στις 53 δηλώσεις των 9 περιοχών του ερωτηματολογίου.

Οι γενικοί μέσοι όροι των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου, που φαίνονται στο παρακάτω γράφημα, δείχνουν ότι η «Διεύθυνση προσωπικού» είναι το δυνατό σημείο του εν λόγω διευθυντή. Αντίθετα, η περιοχή «Η επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση» είναι αυτή στην οποία χρειάζεται βελτίωση.



Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε φάνηκε ότι γενικά υπάρχει συμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας του διευθυντή τους και της δικής του αυτο-αντίληψης. Μερική ασυμφωνία υπήρχε σε συγκεκριμένες δηλώσεις τριών περιοχών (και όχι σε όλη την περιοχή). Ειδικότερα, στην περιοχή της «Ανάπτυξης Προγραμμάτων» και στην περιοχή της «Διοίκησης και της Οικονομικής διαχείρισης» διαπιστώθηκε ασυμφωνία στο θέμα της παροχής των απαραίτητων μέσων και υλικών και της συντήρησης και αντικατάστασης του υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι «πολλές φορές» έχουν αυτά που χρειάζονται και ο διευθυντής πιστεύει ότι «πάντα» φροντίζει να τους παρέχει ό,τι χρειάζονται. Επίσης, στην περιοχή «Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα», διαπιστώσαμε ασυμφωνία, η οποία πηγάζει από την πεποίθηση του διευθυντή ότι μπορεί μεν να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις και οι επιθυμίες των γονέων και της κοινότητας, αλλά οι τελικές αποφάσεις για το σχολείο πρέπει να παίρνονται μόνο από το σύλλογο διδασκόντων και ότι η άμεση προτεραιότητά του είναι η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και όχι της κοινότητας.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ο νέος, ως προς το χρόνο άσκησης του ρόλου, διευθυντής του ειδικού αυτού σχολείου, αναζητά στυλ ηγεσίας του και τείνει προς ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό και συναινετικό στυλ ηγεσίας, το οποίο πηγάζει από την πολυετή του εμπειρία στο συγκεκριμένο σχολείο. Γνωρίζει πολύ καλά το πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου, την κουλτούρα των δασκάλων, καθώς και των εγγενών χαρακτηριστικών της εργασίας στον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής. Τέλος, θα λέγαμε ότι φροντίζει κυρίως για την καθημερινή διαχείριση των σχολικών διαδικασιών και δεν έχει το προφίλ του δυναμικού και καινοτόμου ηγέτη.

Πίνακας 3. Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων Ειδικού Δημοτικού σχολείου

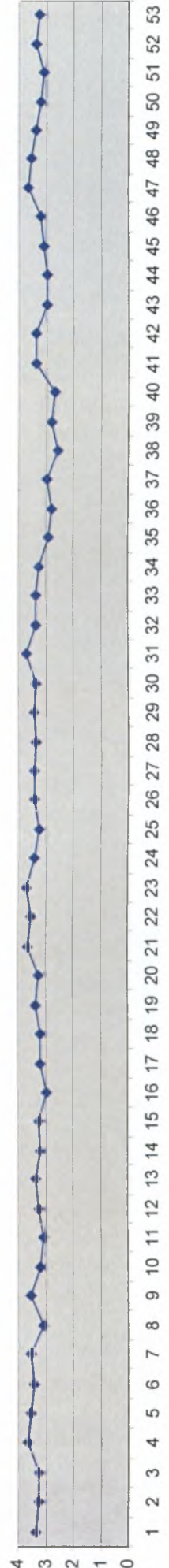
Statistics

	sc1	sc2	sc3	sc4	sc5	sc6	sc7	sc8	lm9	lm10	lm11	lm12	lm13	lm14	lm15	lm16	cd17	cd18	cd19	cd20
N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Valid	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Missing	3,36	3,27	3,27	3,64	3,55	3,45	3,55	3,09	3,55	3,18	3,09	3,27	3,36	3,18	3,27	3,00	3,18	3,18	3,36	3,27
Mean	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00
Median	,674	,786	,786	,674	,688	,688	,522	,831	,688	,751	1,044	,786	,674	,874	,905	1,095	,603	,982	,809	,786
Std. Deviation	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2
Minimum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Maximum																				

	pm21	pm22	afm23	afm24	afm25	afm26	afm27	sm28	sm29	sm30	sm31	sm32	sm33	sm34	sm35	sm36	pd37	pd38	pd39	pd40
N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	9	10	10	10
Valid	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1
Missing	3,64	3,55	3,73	3,45	3,27	3,45	3,45	3,36	3,45	3,36	3,73	3,36	3,36	3,27	2,91	2,82	3,00	2,60	2,80	2,70
Mean	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,50	3,00	2,50
Median	,505	,522	,647	,688	1,009	,688	,688	,809	,688	,467	,674	,674	,674	,786	1,044	,874	,866	,966	1,033	1,059
Std. Deviation	3	3	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1
Minimum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Maximum																				

	pc41	pc42	pc43	pc44	pc45	pc46	pc47	psdm48	psdm49	psdm50	psdm51	psdm52	psdm53
N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Valid	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Missing	3,36	3,36	3,00	3,00	3,09	3,18	3,64	3,55	3,36	3,18	3,09	3,36	3,27
Mean	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Median	,809	,809	,894	1,095	,831	,751	,674	,688	,674	,751	,831	,674	,647
Std. Deviation	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Minimum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Maximum													

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου ειδικού σχολείου



7. Συζήτηση γενικών αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκτιμήσουν τους διευθυντές τους στις εννέα λειτουργίες της σχολικής ηγεσίας και της διαχείρισης, όπως αυτές περιγράφονταν στο εργαλείο μέτρησης - ερωτηματολόγιο. Το γράφημα, που ακολουθεί, απεικονίζει τους γενικούς μέσους όρους στις εννέα περιοχές του ερωτηματολογίου και αποτελεί μια γενική περιγραφή των δυνατοτήτων και της αποτελεσματικότητας των διευθυντών των τριών δημοτικών σχολείων στην άσκηση του ρόλου τους, όπως γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς.



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

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι σημαντικότερες δυνατότητες των διευθυντών βρίσκονται στις περιοχές: διοίκηση και οικονομική διαχείριση (mean=3.46), επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων (mean=3.35) και σχολικό κλίμα (mean=3.33).

Αντίθετα, η περιοχή της επαγγελματικής ανέλιξης και επιμόρφωσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ήταν η “αχίλλειος πτέρνα” των διευθυντών, αφού συγκέντρωσε το χαμηλότερο μέσο όρο ($mean=2.87$), μεταξύ των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου. Επίσης, τα επόμενα χαμηλότερα αποτελέσματα είχαμε στην περιοχή της διεύθυνσης προσωπικού ($mean=3.09$) και στις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα ($mean=3.09$), τα οποία δε θεωρούμε ότι είναι πραγματικά χαμηλά.

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

Στη συζήτηση που ακολουθεί, θα εστιάσουμε σε αυτά τα γενικά αποτελέσματα και θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τους ελλοχεύοντες λόγους για τους οποίους αυτά εμφανίστηκαν. Η συζήτηση είναι δομημένη σύμφωνα με τη φθίνουσα σειρά των αποτελεσμάτων .

Περιοχές στις οποίες σημειώθηκαν οι υψηλότεροι μέσοι όροι

A. Διοίκηση και οικονομική διαχείριση

Οι διευθυντές επιδεικνύουν υψηλή ικανότητα / αποτελεσματικότητα στην περιοχή της διοίκησης και οικονομικής διαχείρισης. Οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι πολλοί και, στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να τους εξηγήσουμε.

Όσον αφορά στη διοίκηση, το πλαίσιο λειτουργίας της αποτελείται από ένα πολύπλοκο σύνολο νόμων, κανόνων και οδηγιών, το οποίο, αφενός δεν επιτρέπει την παρέκκλιση και αφ' ετέρου υποτάσσει τους υφισταμένους στην εξουσία της κεντρικής διοίκησης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Επίσης, από την άποψη της κεντρικής εκπαιδευτικής εξουσίας, ο διευθυντής είναι απλά αποδέκτης εγκυκλίων και διαταγών, οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα κύρια διδακτικά και λειτουργικά θέματα του σχολείου (Παπαναούμ, 1995). Επομένως, οι απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού

συστήματος περιορίζονται στη συμμόρφωση των διευθυντών με την πολιτική του Υπουργείου και με τους νόμους του κράτους. Η συμμόρφωση αυτή αποτελεί εχέγγυο για την ανανέωση της θητείας τους, πράγμα το οποίο τους ενδιαφέρει άμεσα και γι' αυτό φροντίζουν ιδιαίτερα για την τήρηση των κανονισμών και την εφαρμογή των εγκυκλίων.

Όσον αφορά στην οικονομική διαχείριση, οι διευθυντές είναι υποχρεωμένοι να συντάσσουν απολογισμό των οικονομικών πράξεων κάθε έτους και να τον υποβάλλουν για έγκριση στη Σχολική Επιτροπή¹. Επίσης, υποχρεούνται να υποβάλλουν δήλωση φορολογίας εισοδήματος με αναλυτική κατάσταση εσόδων-εξόδων στην αρμόδια Οικονομική Εφορία. Η γραφειοκρατική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, λοιπόν, εξοικειώνει τους διευθυντές με τα οικονομικά θέματα και τους αναγκάζει να αναπτύξουν τις σχετικές δεξιότητες. Βέβαια, οι διευθυντές δε διαχειρίζονται μεγάλα ποσά και η οικονομική διαχείριση του σχολείου σύντομα γίνεται θέμα ρουτίνας και δεν αποτελεί δύσκολο στόχο. Ωστόσο, το αποτέλεσμα είναι ότι οι διευθυντές διαχειρίζονται τις οικονομικές υποθέσεις με ευχέρεια.

B. Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

Η λήψη απόφασης είναι μια θεμελιώδης διαδικασία σε οποιαδήποτε οργάνωση. Στην έρευνα αυτή, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι η προσέγγιση των διευθυντών τους στην επίλυση προβλημάτων και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι συνεργατική, συμμετοχική και δημοκρατική. Το 3.35, ως γενικός μέσος όρος, εκφράζει την αποτελεσματικότητα των διευθυντών στην περιοχή αυτή. Το αποτέλεσμα αυτό, σε συνδυασμό με το επίσης υψηλό αποτέλεσμα στην περιοχή της ηγεσίας και της διεύθυνσης του σχολείου (mean=3.17), δείχνει ότι έχουμε ένα υψηλό επίπεδο συλλογικότητας στη διαχείριση των ελληνικών σχολείων και αυτό φαίνεται να εξηγεί το μεγάλο βαθμό συμφωνίας που βρέθηκε μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το ύφος της ηγεσίας τους, συμπέρασμα που ενισχύεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας των Pashiardis, et.al., (2005).

¹ Η Σχολική Επιτροπή είναι δημοτικό ή κοινοτικό νομικό πρόσωπα και στο διοικητικό της συμβούλιο μετέχουν ο δήμαρχος ή ο κοινοτάρχης, ο διευθυντής του σχολείου κι ένας εκπρόσωπος του συλλόγου γονέων. Έργο κάθε Σχολικής Επιτροπής είναι η διαχείριση των πιστώσεων που της διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των σχολείων. Επίσης, με βάση το βιβλίο εσόδων-εξόδων και τον απολογιστικό πίνακα προβαίνει στον έλεγχο των στοιχείων της οικονομικής διαχείρισης του σχολείου και αποφασίζει για την έγκριση του. (Ν. 1894/90, ΦΕΚ 110 τ. Α').

Γ. Σχολικό κλίμα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για την καθιέρωση ενός θετικού κλίματος στα σχολεία τους. Η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από το διευθυντή, ο οποίος σε συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, επιδιώκει να αναπτύξει ένα ευνοϊκό κλίμα, όπου οι παράγοντες της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της οργάνωσης είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000:26). Στην έρευνά αυτή οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι διευθυντές τους προωθούν ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες που προάγει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, είναι ζωτικής σημασίας παράγοντας για τις επιτυχείς εκπαιδευτικές εκβάσεις και διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχία του σχολείου ως χώρου μάθησης (Edmonds, 1979· Mortimore, et al., 1988· Sergiovanni & Starratt, 2002· Πασιαρδή, 2001· Hoy & Miskel, 2005⁷).

Περιοχές στις οποίες σημειώθηκαν οι χαμηλότεροι μέσοι όροι

A. Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

Η επιμόρφωση εντάσσεται, εν πολλοίς, στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και της δια βίου μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ότι οι διευθυντές φροντίζουν, κατόπιν δικής τους πρωτοβουλίας, για την επιμόρφωση, που θα οδηγούσε στην αυτοβελτίωσή τους και την ενίσχυση των ηγετικών τους δεξιοτήτων. Μεταξύ των λόγων που εξηγούν τα ευρήματα αυτά, η ηλικία φαίνεται να παίζει καταλυτικό ρόλο. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί προάγονται σε θέσεις διευθυντών σε μεγάλη (υπηρεσιακή) ηλικία, πολλές φορές λίγο πριν τη συνταξιοδότησή τους. Κατά συνέπεια, στερούνται ζήλου και ενέργειας για επαγγελματική ανάπτυξη και τα κίνητρά τους για βελτίωση του ακαδημαϊκού τους υπόβαθρου είναι δικαιολογημένα περιορισμένα. Επιπλέον, τα ίδια τα προγράμματα επιμόρφωσης μπορεί να ευθύνονται για την “αδιαφορία” των εκπαιδευτικών. Ο Ingvarson (1988, σε Νικολαράκη, 2003); έδειξε ότι όσοι παρακολουθούν μη αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης δυσφορούν για το χαμένο χρόνο και το κόστος. Επίσης, στην Ελλάδα, η έρευνα για την αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης έχει δείξει ότι λίγα είναι αποτελεσματικά

(Τρουλής, 1982· Μαυρογιώργος, 1996· Μπουζάκης, 2000, ό.π). Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι η στάση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, εν γένει, απέναντι στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση μπορεί να ερμηνευθεί και μέσα από τις επόμενες γραμμές:

*«Οι σκέψεις και οι πράξεις των εκπαιδευτικών
είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ της ιστορίας της ζωής τους,
της παρούσας φάσης της ανάπτυξής τους, του περιβάλλοντος της τάξης,
του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται»
Day, C. (1999:2)*

B. Διεύθυνση προσωπικού

Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει επίγνωση των αναγκών του σχολείου και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη συμμετοχή τους σε σειρές μαθημάτων συνεχούς επιμόρφωσης Southworth (1990). Σύμφωνα με όσα υποστήριξε ο Southworth είναι και τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας μελέτης. Αν και στην περιοχή αυτή είχαμε έναν από τους χαμηλότερους μέσους όρους (mean=3.09), μεταξύ των μέσων όρων των εννέα περιοχών του ερωτηματολογίου, ωστόσο όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί πραγματικά χαμηλός, αφού το 45% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι «πολλές φορές» οι διευθυντές συνομιλούν μαζί τους σχετικά με την υλοποίηση των σχεδίων τους για επιμόρφωση και επαγγελματική ανέλιξη και το 36% δήλωσε ότι «πάντα» συμβαίνει αυτό. Επίσης, φάνηκε ότι οι προσδοκίες των διευθυντών, σε ό,τι αφορά την απόδοση του προσωπικού, είναι αρκετά σαφείς, αφού έτσι αντιλαμβάνεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (57% «πολλές φορές», 24% «πάντα»).

Από την εμπειρία μας στην εκπαίδευση θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί μάλλον δε δίνουν τόση έμφαση στη συζήτηση με το διευθυντή τους για θέματα επιμόρφωσης, περισσότερο μάλλον ενδιαφέρονται για τις άδειες διευκόλυνσης που τους εγκρίνει για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Την άποψή μας ενισχύει το γεγονός της έλλειψης κάθε μορφής αξιολόγησης, που θα καθιστούσε το διευθυντή γνώστη των αναγκών των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η περιοχή της διεύθυνσης προσωπικού, μάλλον δε χρειάζεται βελτίωση από την πλευρά των διευθυντών, αλλά χρειάζεται ενίσχυση και ενδυνάμωση του ρόλου του διευθυντή από την πλευρά της Πολιτείας.

Γ. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

Και στην περιοχή αυτή ο γενικός μέσος όρος ($mean=3.09$) δεν μπορεί να θεωρηθεί πραγματικά χαμηλός. Η καθιέρωση καλών σχέσεων μεταξύ σχολείου, γονέων και κοινότητας είναι μια λειτουργία της σχολικής ηγεσίας στην οποία οι διευθυντές φάνηκε ότι ανταποκρίνονται «πολλές φορές» με επιτυχία.

Έχοντας όμως υπόψη την αρχική παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε σχολείο χωριστά, θα επισημαίναμε ότι οι διευθυντές φάνηκε να επιθυμούν να έχουν καλές σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα, αλλά δεν τους εμπλέκουν στις αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο. Επίσης, φάνηκε ότι οι διευθυντές, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, χρειάζεται να προωθήσουν περισσότερο τις σχέσεις του σχολείου με τους οργανισμούς, τους φορείς και τις επιχειρήσεις της κοινότητας. Τέλος, θα λέγαμε ότι το γενικό μέσο όρο αυτής της περιοχής “ανεβάζει” η τελευταία δήλωση, που αφορούσε στην παρουσίαση από το διευθυντή μιας θετικής εικόνας του σχολείου στην κοινότητα ($pc47$, $mean=3.30$). Αυτό σε συνδυασμό με τη γενική θετική εικόνα που φάνηκε ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους διευθυντές τους και την θετική αυτοεικόνα που φάνηκε ότι έχουν οι διευθυντές για τον εαυτό τους, μας φέρνει στο νου τη θέση της NASSP (1986, σε Pashiardis, 2004:216): *«η αυτοεικόνα του σχολείου είναι στενά συνυφασμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομό του και τις ικανότητές του»*.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών τους, όπως αυτές εκφράστηκαν με τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο και με βάση τα όσα δήλωσαν οι διευθυντές στη συνέντευξη, θα λέγαμε ότι διαπιστώσαμε πως γενικά υπήρξε ένας υψηλός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και της αυτό-αντίληψης / της αυτεπίγνωση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών.

Πιο συγκεκριμένα, τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας / σύγκλισης απόψεων εντοπίσαμε στο 1^ο δημοτικό σχολείο, όπου οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχεδόν ταυτίζονταν με την αυτό-αντίληψη του διευθυντή. Στο σχολείο αυτό είχαμε και τους υψηλότερους μέσους όρους στα αποτελέσματα των περιοχών του ερωτηματολογίου. Από τα παραπάνω θα λέγαμε ότι επαληθεύετε η ερευνητική μας υπόθεση. Δηλαδή, ο

συγκεκριμένος διευθυντής γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του ως αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης και επειδή και ο ίδιος αντιλαμβάνεται το ύφος της ηγεσίας του κατά τον ίδιο τρόπο δεν υπάρχουν προβλήματα στη σχέση τους και στην εκτέλεση των καθηκόντων του.

Έπεται, το ειδικό δημοτικό σχολείο, όπου διαπιστώθηκε κάποια ασυμφωνία στις δηλώσεις που αφορούσαν στην παροχή των απαραίτητων διδακτικών μέσων και υλικών και στη συντήρηση και αντικατάσταση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Θεωρούμε ότι αν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών γίνουν πιο σαφείς σχετικά με το θέμα αυτό, τότε οι απόψεις τους θα συγκλίνουν, γιατί ο συγκεκριμένος διευθυντής δηλώνει διατεθειμένος να τους παράσχει ό,τι ζητήσουν, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι διδακτικοί στόχοι.

Τρίτο στη σειρά, ως προς το βαθμό σύγκλισης των απόψεων κατατάσσεται το 2^ο δημοτικό σχολείο. Στο σχολείο αυτό διαπιστώσαμε απόκλιση απόψεων / ασυμφωνία στις περιοχές που αφορούσαν στις σχέσεις με τους γονείς και στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων. Η διευθύντρια αντιλαμβανόταν ότι οι σχέσεις της με του γονείς ήταν πολύ καλύτερες και ότι ήταν πολύ πιο δημοκρατική από όσο αντιλαμβάνονταν οι εκπαιδευτικοί. Στο σχολείο αυτό, συγκριτικά με τα άλλα δύο σχολεία, ο βαθμός ασυμφωνίας ήταν μεγαλύτερος και ο μέσος όρος στο σχολικό κλίμα ήταν χαμηλότερος (οι εκπαιδευτικοί το αποτίμησαν με 2.90 και η διευθύντρια το χαρακτήρισε «μέτριο»). Από τα παραπάνω θα λέγαμε ότι επαληθεύεται και πάλι η ερευνητική μας υπόθεση, αφού διαπιστώσαμε ότι η διάσταση απόψεων έχει επιδράσει στις μεταξύ τους σχέσεις και σύμφωνα με τον Pashiardis (2001) η απόκλιση των απόψεων και των αντιλήψεων είναι συνήθως εις βάρος του σχολείου και των μαθητών, δεδομένου ότι καθένας ενεργεί σύμφωνα με τις αντιλήψεις του.

Γενικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε ένα υψηλό επίπεδο συλλογικότητας στη διαχείριση των σχολείων που μελετήσαμε, οι διευθυντές δηλαδή, επιδεικνύουν ένα συναινετικό στυλ ηγεσίας (consensual management). Επιπλέον, οι διευθυντές φάνηκε να έχουν έναν ανθρωπιστικό προσανατολισμό, δηλαδή, στήριζαν την εξουσία τους σε δεξιότητες ανθρωπίνων σχέσεων, παρά στη δύναμη της θέσης. Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί και ερευνητικά ότι οι δάσκαλοι αποκρίνονται καλύτερα στις επιρροές των διευθυντών όταν αυτοί στηρίζονται περισσότερο σε δεξιότητες ανθρωπίνων σχέσεων (Blase & Kirby, 2000, σε Zimmerman et al., 2003). Τα παραπάνω φαίνεται να εξηγούν το μεγάλο βαθμό συμφωνίας που βρέθηκε μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το ύφος της ηγεσίας τους.

Τέλος, θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι γνωρίζουμε πως το δείγμα της έρευνάς μας ήταν πολύ μικρό και δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματά μας, τα οποία υπενθυμίζουμε ότι προέκυψαν από τρεις μελέτες περίπτωσης (case studies), που διεξήχθησαν σε τρία δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε τρεις διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας, με τα αποτελέσματα των ερευνών / μελέτες περίπτωσης που προαναφέραμε και έλαβαν χώρα σε δημόσια σχολεία της Κύπρου και της Πορτογαλίας, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση) διαπιστώνουμε τα εξής: α) η περιοχή της διοίκησης και οικονομικής διαχείρισης κατείχε σταθερά την πρώτη θέση, τόσο στα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, όσο και στα αποτελέσματα των άλλων ερευνών, β) παρομοίως, η περιοχή του σχολικού κλίματος κατείχε την τρίτη θέση, και γ) οι περιοχές της επαγγελματικής ανέλιξης και επιμόρφωσης και της διεύθυνσης προσωπικού κατείχαν τις τελευταίες θέσεις. Καταλήγοντας, θα τολμούσαμε να πούμε ότι κάποιες από τις λειτουργίες της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας δεν έχουν γεωγραφικά σύνορα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους διευθυντές τους είναι παρόμοιες είτε βρίσκονται στην Ελλάδα είτε στην Κύπρο είτε στην Πορτογαλία.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

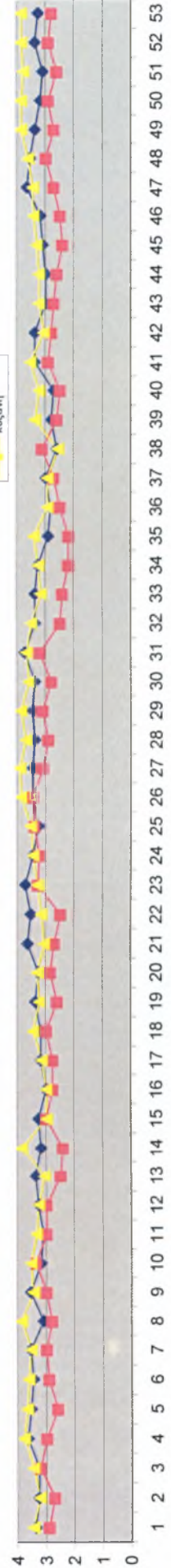
Statistics

	sc1	sc2	sc3	sc4	sc5	sc6	sc7	sc8	lm9	lm10	lm11	lm12	lm13	lm14	lm15	lm16	cd17	cd18	cd19	cd20
N	33	33	33	33	32	33	32	33	32	32	32	30	33	33	32	31	32	33	33	30
Missing	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	3	0	0	1	2	1	0	0	3
Mean	3,27	3,12	3,36	3,48	3,31	3,33	3,41	3,33	3,34	3,41	3,22	3,20	3,00	3,21	3,06	2,90	3,06	3,21	3,06	3,20
Median	3,00	3,00	3,00	4,00	3,50	4,00	3,50	4,00	3,00	3,50	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Std. Deviation	,876	,820	,603	,712	,821	,777	,712	,816	,745	,665	,792	,714	,791	,960	,801	,978	,759	,893	,864	,714
Minimum	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Maximum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

	pm21	pm22	afm23	afm24	afm25	afm26	afm27	sm28	sm29	sm30	sm31	sm32	sm33	sm34	sm35	sm36	pd37	pd38	pd39	pd40
N	33	32	33	32	33	32	33	33	33	32	32	32	32	32	32	32	30	30	32	32
Missing	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1
Mean	3,12	3,06	3,42	3,38	3,39	3,59	3,52	3,33	3,48	3,25	3,53	3,13	2,97	2,91	2,88	2,75	2,83	2,77	3,00	2,88
Median	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Std. Deviation	,857	,716	,751	,609	,747	,665	,712	,777	,667	,803	,718	,833	,782	,856	1,040	,950	,747	,898	,880	1,008
Minimum	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
Maximum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

	pc41	pc42	pc43	pc44	pc45	pc46	pc47	psdm48	psdm49	psdm50	psdm51	psdm52	psdm53
N	33	33	33	33	33	32	33	33	33	33	33	33	33
Missing	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3,30	3,06	2,97	2,94	2,97	3,06	3,30	3,45	3,36	3,33	3,18	3,39	3,36
Median	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00
Std. Deviation	,883	,788	,728	,899	,883	,878	,847	,666	,742	,816	,882	,747	,822
Minimum	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1
Maximum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Συγκεντρωτικά Αποτελέσματα Ερωτηματολογίων από 3 Δημητικά Σχολεία



8. Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα – συμπεράσματα της έρευνάς μας φάνηκε ότι η γραφειοκρατική και ιδιαίτερα συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος αποδεικνύεται ατελέσφορη και πρέπει να εγκαταλειφθεί. Προτείνουμε την αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης σε περιφερειακό, νομαρχιακό ή τοπικό επίπεδο, που να συνοδεύεται από μεταφορά εξουσίας και δυνατότητα λήψης αποφάσεων σε σημαντικά ζητήματα, γιατί διαφορετικά απλά ψηλώνει η πυραμίδα της ιεραρχίας και αυξάνονται τα γρανάζια της γραφειοκρατίας. Μέχρι τότε όμως δε θα πρέπει να μεμψιμοιρούμε, γιατί τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι ακόμη και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως το ελληνικό, υπάρχει περιθώριο για ποικιλομορφία στις συλλήψεις του ρόλου των διευθυντών και στην απόδοση μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο ενός σχολείου, ανεξάρτητα από τους διοικητικούς περιορισμούς. Οι σωστές επιλογές του διευθυντή παίζουν καθοριστικό ρόλο, παρότι φαίνεται να είναι μοναχικοί και ανίσχυροι μπροστά σε ένα πρόσωπο και συγκεντρωτικό μηχανισμό διοίκησης (Παπαναούμ, 1995).

Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα δεν είναι ισχυρές. Θεωρούμε ότι οι διευθυντές θα πρέπει να δώσουν έμφαση στις προοπτικές συνεργασίας τους με οργανισμούς, τους φορείς και τις επιχειρήσεις της τοπικής κοινότητας, γιατί η τοπική κοινότητα θα μπορούσε να μετασχηματιστεί σε ένα ογκώδες οικονομικό σύστημα ανακούφισης των χαμηλών προϋπολογισμών των σχολείων. Η ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας, σε επίπεδο που οι διευθυντές να είναι σε θέση να εκτελέσουν το ρόλο τους και τις νομικές οδηγίες σε αποτελεσματική χρήση, εξετάζοντας συγχρόνως και λαμβάνοντας υπόψη τις προτεραιότητες των σχολείων τους και τις εγγενείς ανάγκες αυτών.

Μια άλλη πρόταση, που θα συνέβαλλε στην κατεύθυνση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του ελληνικού σχολείου γενικά και του διευθυντή ειδικότερα, είναι η υλοποίηση της αξιολόγησης. Είναι άμεση η ανάγκη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, γιατί αυτή θα συμβάλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο. Η αξιολόγηση προωθεί τις διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών

αποφάσεων και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών , 1999:1). Επίσης, στο πλαίσιο της αξιολόγησης, καλό θα ήταν να καθιερωθεί ένα σύστημα προβολής των «καλών πρακτικών» που θα εγκωμιάζει και θα ανταμείβει τους άξιους διευθυντές προκειμένου να παρακινηθούν κι άλλοι.

Ο Κασσωτάκης (2003:7) υποστήριξε ότι «...αν θέλουμε να βελτιώσουμε το εκπαιδευτικό έργο, μέσω της αξιολόγησης, θα πρέπει να εφαρμόσουμε ένα σύστημα που να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη, τη συνεχή ποιοτική τους αναβάθμιση και την αξιοκρατική στελέχωση της εκπαίδευσης». Πραγματικά η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι απαραίτητη και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας είναι μια περιοχή στην οποία εντοπίστηκε “πρόβλημα”. Πιστεύουμε ότι αυτό συνδέεται με την έλλειψη ένα ολιστικού και μακροπρόθεσμου σχεδίου εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στελεχών. Προβάλλει επιτακτική η ανάγκη της ίδρυσης μιας Εθνικής Σχολής Διοίκησης της Εκπαίδευσης, η οποία να συντονίζει τις παροχές κατάρτισης σε όλη τη χώρα και να εξασφαλίσει την ποιότητα των προσόντων. Μια εναλλακτική πρόταση είναι να αποτελεί προαπαιτούμενο προσόν για τους υποψηφίους των διοικητικών θέσεων της εκπαίδευσης η ολοκλήρωση ενός ετήσιου προγράμματος επιμόρφωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης, που θα μπορούσαν να παρέχουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων. Ένα τέτοιο πρόγραμμα όχι μόνο θα ενίσχυε τις δεξιότητες και το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των υποψηφίων, αλλά θα απέτρεπε και όσους έχουν μόνο οικονομικά κίνητρα για την κατάληψη διοικητικών θέσεων.

Επιπλέον, σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη, πέρα από σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα, μια άλλη μορφή ανάπτυξης, που έχει εφαρμοστεί σε πολλές χώρες, είναι τα ηλεκτρονικά δίκτυα ομάδων εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών οργανισμών, τα οποία δίνουν το έναυσμα για εναλλακτικά συστήματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι η επιλογή των διευθυντών και των στελεχών της εκπαίδευσης εν γένει. Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης θα δεχόμασταν ότι δίνουν έμφαση στην επιστημονική συγκρότηση και παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων. Ωστόσο, αυτό που χρειάζεται προσοχή είναι η διαδικασία της συνέντευξης, η οποία ως ένα επιπλέον κριτήριο επιλογής είναι θεμιτή, αλλά ο τρόπος που, μέχρι σήμερα, χρησιμοποιείται συμβάλει στην αναξιοκρατία. Θα προτείνουμε η συνέντευξη των υποψηφίων να είναι

δομημένη και να εξετάζει πραγματικά τη συγκρότηση του υποψηφίου και όχι άλλες πτυχές (π.χ. πολιτικές πεποιθήσεις).

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι αυτό που μας έκανε εντύπωση στις συνεντεύξεις με τους διευθυντές ήταν ότι κανένας τους δεν αναφέρθηκε στην βοήθεια και στην υποστήριξη του έργου τους από τον υποδιευθυντή του σχολείου, η συμβολή του οποίου στη διεύθυνση του σχολείου, σύμφωνα με τους Mortimore, et.al., (1988), είναι απαραίτητη και πολύ σημαντική. Φαίνεται πως ο ρόλος του υποδιευθυντή στο ελληνικό σχολείο είναι “διακοσμητικός” και υποβαθμισμένος και σίγουρα χρειάζεται να ενδυναμωθεί με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων και εξουσίας, ώστε να επιτελεί ουσιαστικό μοχλό ενίσχυσης στο έργο της διεύθυνσης του σχολείου.

Έχοντας ολοκληρώσει αυτή την ερευνητική μελέτη, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ότι αφενός η έρευνα για τη σχολική ηγεσία δεν είναι απλά η αναζήτηση της κατανόησης, είναι ένα *σύμβολο* του ενδιαφέροντος και της υποχρέωσης να ενισχυθούν εκείνοι που κρατούν την ευθύνη για την ποιότητα των σχολείων μας (Southworth, 1990:15). Αφετέρου, θα ήταν πολύ χρήσιμο τα αποτελέσματα τέτοιου είδους ερευνητικών μελετών να χρησιμοποιηθούν από τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ανατροφοδότησης των διευθυντών και να συμβάλλει στην αύξηση της αυτεπίγνωσης της αποτελεσματικότητάς τους, εντοπίζοντας τις περιοχές στις οποίες χρειάζονται βελτίωση. Εν κατακλείδι, οι απόψεις του συλλόγου διδασκόντων αποτελούν μια έγκυρη και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης και θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη για τη διαμορφωτική αξιολόγηση του διευθυντή στα πλαίσια ενός ευρύτερου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, που θα λειτουργήσει ως μοχλός βελτίωσης για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Βιβλιογραφία

- Barker, K., Wendel, T., and Richmond, M. (1999). Linking the Literature: School Effectiveness and Virtual Schools. Vancouver, BC: FuturEd. Available at <http://www.futured.com/pdf/Virtual.pdf> (accessed 23/9/06).
- Cassell, C., Symon, G., Buehring, A. and Johnson, Ph., (2006). The role and status of qualitative methods in management research: an empirical account. *Management Decision*, 44 (2), 290-303.
- Cole, M. and Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. τόμος Β', Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Γκούσια – Ρίζου, Μ. (2002). Διευθυντές Γυμνασίων: Ποια θεωρούν αναγκαία βήματα για να αντεπεξέλθουν στο ρόλο τους στο μέλλον. *Ηλεκτρονική παρουσίαση Πρακτικών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Αθήνα, 7-9/11/2002, ανακτήθηκε από http://www.pee.gr/e_athena/sin_ath.htm (25/5/06).
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Α. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα:Γρηγόρης.
- Davis, S. H. and Hensley, P. A. (1999). The politics of principal evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (4), 383-403.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers - The Challenges of Lifelong Learning*. London:DfEE.
- Day, C., Harris, A. and Hadfield, M. (2001). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership and Management*, 21 (1), 19-42.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-27.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2005). *Αριθμοί κλειδιά στην Εκπαίδευση στην Ευρώπη 2005, Τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στο πλαίσιο μιας γενικής επισκόπησης*. Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (EUR-OP) (6η

έκδοση), ανακτήθηκε στις 15/6/2006 από http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.html

Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: an overview of School Leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.

Hersey, P. W. (1982). The NASSP Assessment Center Develops Leadership Talent *Educational Leadership*, 39 (5), 370-375.

Hoy, W.K. and Miskel, C.G. (2005⁷). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.

Houtte, M.V. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (1), 71-89.

Imants, J., and Van Zoelen, A. (1995). Teachers' Sickness Absence in Primary Schools, School Climate and Teachers' Sense of Efficacy. *School Organisation*, 15 (1), 77-86.

Institute for Educational Leadership (2001). Leadership for Student Learning: Restructuring School District Leadership. School Leadership for the 21st Century Initiative. A report of the Task Force on School District Leadership.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). Διοίκηση και ηγεσία στην εκπαίδευση, σε Καψάλης, Αχ. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (Κείμενα εισηγήσεων)*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ginsberg, R., and Berry, B. (1990). The Folklore of Principal Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3 (3), 205-230.

Ginsberg, R., and Thompson, T. (1992). Dilemmas and Solutions Regarding Principal Evaluation. *Peabody Journal of Education*, 68 (1), 58-74.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα- Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση, *Μέντορας*, 1, 49-76. Ανακτήθηκε 20/8/06 από www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentoras1.zip

- Κασσωτάκης, Μ.Ι (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.
- Leithwood, K.A. and Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University, available at www.cepa.gse.rutgers.edu/whatweknow.pdf (accessed 20 May 2006).
- Lezzote, L.W. and Bancroft, B.A. (1985). Growing Use of the Effective School Model for School Improvement. *Educational Leadership*, 42 (6), 23-27.
- LoVette, O., Watts, S. and Wheeler, J. (2001). *Teacher perceptions of principals: A new instrument*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock, AK.
- Μπαγάκης, Γ. (2006). Αυτο-αξιολόγηση σχολικής μονάδας: Εμπειρίες, μεθοδολογία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, όρια και δυναμική, σε Κακανά, Δ. Μ., Μποτσόγλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. and Καβαλάρη Ε. (επιμ.), (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία – Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νικολαράκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Nin, A. Ανακτήθηκε στις 25/11/06 από http://www.quotationspage.com/quotes/Anais_Nin/
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. και Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. ΚΠΕΕ, Αθήνα: Ίων.
- Paletta, A. and Vidoni, D. (2006). Italian School Managers: a complex identity. *International Studies in Educational Administration*, 34 (1), 46-70.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-87, ανακτήθηκε στις 1/8/2006 από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5/>

- Pamouktsoglou, A., Antonopoulos, J., Kalouri, O. and Lagos, D. (2006). Finding the way: Linking school mentors with school effectiveness. *Πρακτικά συνεδρίου Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM)*. Cyprus, 12-17/10/2006.
- Παπαναούμ, Ζ. Π. (1995). *Η Διεύθυνση του Σχολείου – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Α, Αθήνα.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία- από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών. Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., και Τσιάκκιρος, Α. (επιμ.) (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών – από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Pashiardis, P. (1993). Group decision-making: The role of the principal. *International Journal of Educational Management*, 7 (2), 8-11.
- Pashiardis, P. (1994). Teacher Participation in decision making. *International Journal of Educational Management*, 8 (5), 14-17.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. *Educational Management and Administration*, 26 (2), 117-130.
- Pashiardis, P., (2001). Secondary principals in Cyprus: the views of the principal versus the views of the teachers - a case study. *International Studies in Educational Administration*, 29 (3), 11-27.

- Pashiardis, P. and Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: The teachers' perspective. *International Journal of Educational Management*, 13 (5), 241-251.
- Pashiardis, P., Costa, J.A., Mendes, A.N. and Ventura, A. (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers - A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19 (7), 587-604.
- Πασχαλιώρη, Β. και Μίλεση, Χ., (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20-33 (ανακτήθηκε στις 15/7/2006 από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10/>)
- Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22, 55-60.
- Petrie, G., Lindauer, P. and Tountasakis, M. (2001). Self Analysis: A Tool to enhance effectiveness. *Education*, 121 (2), 355-365.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*. UNESCO: International Institute of Educational Planning. available at <http://www.unesco.org/iiep> (accessed 14/9/06).
- Sergiovanni, T. J. and Starratt, R.J. (2002). *Supervision: a Redefinition*. New York: McGraw-Hill (7th ed.).
- Shapiro, M., Setterlund, D. and Cragg C., (2003). Capturing the Complexity of Women's Experiences: A Mixed-Method Approach to Studying Incontinence in Older Women. *AFFILIA*, 18, (1), 21-33.
- Simkins, T., Sisum, C. and Memon, M. (2003). School Leadership in Pakistan: Exploring the Headteacher's Role. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 14, (3), 275-291.

- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Southworth, G. (1990). Leadership, Headship and Effective Primary Schools. *School Organisation*, 10 (1), 3-12.
- Spillane, J. P., Halverson, R. and Diamond J. B., (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30, (3), 23-28.
- Sweeney, J. (2001). Administrator Evaluation – Planning and Process. *Education*, 101 (3), 298-300.
- Teddlie, C., (2005). Methodological Issues Related to Causal Studies of Leadership A Mixed Methods Perspective from the USA. *Educational Management Administration and Leadership*, 33, (2), 211–227.
- Thomas, D.W., Holdaway, E.A. and Ward, K.L. (2000). Policies and practices involved in the evaluation of school principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14, (3), 215-240.
- Walker, J. (1990). Shadowing the skills of exemplary principals. *The Education Digest*, 56, (1), 45-49.
- Williams, H.S., (2000). Teacher's perceptions of principal effectiveness in selected secondary schools in Tennessee. *Education*, 121, (2), 264-275.
- Ζαβλανός, Μ., (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Zimmerman, S. and Deckert-Pelton, M. (2003). Evaluating the Evaluators: Teachers' Perceptions of the Principal's Role in Professional Evaluation. *NASSP Bulletin*, 87, (636), 28-37.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Έντυπο Αξιολόγησης Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου

Πέτρος Πασιαρδής, Ph.D., Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου
Παρασκευή Παντσίδου, Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

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

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

Παρακαλώ χρησιμοποιήστε την κλίμακα που ακολουθεί για τις απαντήσεις σας:

- 1 = Ποτέ
- 2 = Μερικές φορές
- 3 = Πολλές φορές
- 4 = Πάντα

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

1 = Ποτέ, 2 = Μερικές φορές, 3 = Πολλές φορές, 4 = Πάντα,

I. Σχολικό κλίμα

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

II. Ηγεσία και Διεύθυνση του σχολείου

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

III. Ανάπτυξη προγραμμάτων

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

1 = Ποτέ, 2 = Μερικές φορές, 3 = Πολλές φορές, 4 = Πάντα,

IV. Διεύθυνση προσωπικού

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

V. Διοίκηση και Οικονομική διαχείριση

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

VI. Μεταχείριση μαθητών

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

1 = Ποτέ, 2 = Μερικές φορές, 3 = Πολλές φορές, 4 = Πάντα,

VII. Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

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

VIII. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

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

IX. Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

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

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

Φύλο

- _____ 1. Άντρας
_____ 2. Γυναίκα

Ηλικία

- _____ 1. 29 ή λιγότερο
_____ 2. 30-39
_____ 3. 40-49
_____ 4. 50-59
_____ 5. 60 ή περισσότερα

Πόσο καιρό βρίσκεστε σε αυτό το σχολείο;

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

Πόσα χρόνια πείρα έχετε ως εκπαιδευτικός;

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

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

- _____ 1. Πτυχίο
_____ 2. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
_____ 3. Διδακτορικό
_____ 4. Άλλο (Παρακαλώ σημειώστε) _____

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

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085110