

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Η σχέση του Υποδιευθυντή Σχολικής Μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με το Διευθυντή ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας και διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας. Περίπτωση Ν.Φθιώτιδας. »

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΔΡΟΣΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

κ. Λαζαρίδου Αγγελική
Λέκτορας

κ. Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

ΒΟΛΟΣ 2011

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ	10
ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΣΚΟΠΟΥ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	14
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	15
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	16
ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	17
ΜΕΡΟΣ Α: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	19
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	19
1.1 Η ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΟΥ ΥΠΔΒΜΘ	22
1.2 ΕΙΔΙΚΟΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΣ	23
1.3 ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ	23
1.4 ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	23
1.5 ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ	26
1.6 ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	29
Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΚΑΙ ΩΣ ΜΟΝΑΔΑ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	29
2.1 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ/ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑ	29
2.2 Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	29
2.3 Ο ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	31
2.4 Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	31
2.5 ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ	31
2.6 ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	32
2.7 ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ	32
2.8 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ	33
2.9 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	35

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ	35
3.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	35
3.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	36
3.3 ΑΡΧΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	37
3.4 ΈΝΝΟΙΑ ΚΑΙ Η ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	38
3.5 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΚΑΙ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΗΓΕΤΗΣ - ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	40
3.6 ΣΧΕΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ – ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ - ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	41
3.7 ΜΟΡΦΕΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	41
3.8 ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	42
3.9 Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	46
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	46
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	46
4.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	46
4.2 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΥΨΗΛΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ	47
4.3 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	47
4.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	47
4.5 Η ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣΤΟΣ ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΣΧΟΛΕΙΟ	48
4.6 Η ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	48
4.7 Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ	48
4.8 ΤΟ ΕΥΝΟΪΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ –Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	48
4.8.1 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	51
Ο ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	51
5.1 Ο ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΩΣ «ΜΕΣΑΙΟ» ΣΤΕΛΕΧΟΣ	51
5.2 ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΤΑ «ΜΕΣΑΙΑ» ΣΤΕΛΕΧΗ-ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ	54
5.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΕΣΑΙΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ	56
5.3.1 ΕΠΙΚΕΦΑΛΗΣ ΩΣ ΗΓΕΤΗΣ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ	56
5.3.2 ΕΠΙΚΕΦΑΛΗΣ ΩΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΑΣ	56
5.3.3 ΕΠΙΚΕΦΑΛΗΣ ΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΗΣ ΗΘΟΥΣ ΚΑΙ ΗΘΙΚΟΥ	57
5.3.4 ΕΠΙΚΕΦΑΛΗΣ ΩΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ	57
5.3.5 ΕΠΙΚΕΦΑΛΗΣ ΩΣ ΠΡΟΤΥΠΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑ	57
5.4 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ – ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ	58
5.5 Η ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	61
5.6 ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΥΠΑΓΟΡΕΥΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ	62
5.7 ΠΩΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΣΚΗΣΕΙ ΕΠΙΡΡΟΗ ΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ	65
5.8 ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΕΔΡΑΙΩΣΗ ΔΥΝΑΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ	65

5.9	ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΕΙ Ο ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΓΕΡΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	66
5.9.1	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΤΟΥ	66
5.9.2	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	66
5.9.3	Η ΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ	67
5.9.4	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟΥ - ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥ	67
5.7	ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	68
5.8	ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΟΙΚΟΔΟΜΩΝΤΑΣ ΘΕΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	69
5.9	ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ	70
ΜΕΡΟΣ Β: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ		72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο		73
ΕΙΣΑΓΩΓΗ		73
6.1	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	74
6.2	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	75
6.3	ΟΙ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	75
6.4	Ο ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ	78
6.5	ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ	79
6.6	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΡΟΠΟΥ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ	79
ΜΕΡΟΣ Γ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ		80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο		81
7.1	ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	81
7.2	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	86
7.2.1	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ - ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	86
7.2.2	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	94
7.2.3	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ	97
7.3	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	101
7.3.1	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ - ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	102
7.3.2	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΕ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	106
7.3.3	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ	108
7.4	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	110
7.4.1	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ - ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ.	111
7.4.2	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	116
7.5	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	119
ΜΕΡΟΣ Δ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ		121
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο		122
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		122

8.1	ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ	122
8.2	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΕΙΝΑΙ ΑΣΑΦΗΣ (Υ1)	123
8.3	Η ΑΓΑΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (Υ2)	124
8.4	ΟΙ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΑΣΚΟΥΝ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗΡΙΖΟΜΕΝΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΣΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ (Υ3)	126
8.5	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ (Υ4)	127
8.6	Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ (Υ5)	128
8.7	ΤΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΖΕΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟ ΡΟΛΟ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥΣ, ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (Υ6)	128
8.8	Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΣΥΜΒΑΛΕΙ ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥΣ (Υ7)	129
8.9	Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΥΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΗΘΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ Η ΜΗ ΑΠΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟ, ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΑΝΤΙΚΙΝΗΤΡΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΘΕΣΗΣ ΤΗΣ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ (Υ8)	130
8.10	Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΑΣΚΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ (Υ9)	131
8.11	Ο ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΗΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ (Υ10)	132
8.12	Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΕΙΝΑΙ ΘΕΤΙΚΗ (Υ11)	132
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο		134
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ		134
9.1	ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ	134
9.2	ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΤΡΟΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ – ΕΠΙΛΟΓΗΣ	134
9.3	ΓΙΑ ΚΙΝΗΤΡΑ	135
9.4	ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	135
9.5	ΜΕΝΤΟΡΙΝΓ	136
9.6	ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	136
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο		138
ΕΠΙΛΟΓΟΣ		138
10.1	ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ	138
10.2	ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	140
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		141
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		145
ΝΟΜΟΙ – ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ		148

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	149
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	150
ΑΞΟΝΑΣ Ι ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ - ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.	150
ΑΞΟΝΑΣ ΙΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ - ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.	152
ΑΞΟΝΑΣ ΙΙΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ - ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ FOCUS GROUP ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.	153
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	155
ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ	156

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1	<u>ΣΕΛ. 70</u>
ΠΙΝΑΚΑΣ 2	<u>ΣΕΛ. 78</u>
ΠΙΝΑΚΑΣ 3	<u>ΣΕΛ. 78</u>
ΠΙΝΑΚΑΣ 4	<u>ΣΕΛ. 79</u>
ΠΙΝΑΚΑΣ 5	<u>ΣΕΛ. 81</u>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη συμβολή του θεσμού της Υποδιεύθυνσης στην αποτελεσματική ηγεσία, διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας άρα αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου στη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί η συνεργασία ανάμεσα στο Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005). Ο θεσμός της Υποδιεύθυνσης, παρά τη σπουδαιότητά του, παραμένει σήμερα ακαθόριστος στο ελληνικό σχολείο και αυτό, γιατί η πολιτεία δε φρόντισε να τον εφοδιάσει με συγκεκριμένες, σαφείς και αποφασιστικές αρμοδιότητες. Δεν περιγράφονται επακριβώς οι αρμοδιότητες του με αποτέλεσμα η συχνή σύγχυση αρμοδιοτήτων και οι συχνές εργασιακές συγκρούσεις (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη, 1999). Κάνοντας ιστορική αναδρομή παρατηρούμε ότι ο θεσμός είναι μάλλον προσπάθεια «συλλογής καθηκόντων παρά ένας σωστά καθορισμένος ρόλος» (Waters, 1989). Σε μια «απολυταρχική» Διεύθυνση ο Υποδιευθυντής καλείται να

αναλάβει καθήκοντα μόνο κατά τη διάρκεια της απουσίας του Διευθυντή (Paisey, 1992).

Η βασική προβληματική, που καθόρισε το σκοπό αυτής της εργασίας, είναι η θέση ότι η αποτελεσματικότητα στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και η θετική σχολική κουλτούρα, εξαρτάται κυρίως από παράγοντες που σχετίζονται με οργανωτικά ζητήματα, όπως η σωστή κατανομή και ο καταμερισμός των σχολικών έργων, η σαφήνεια των αρμοδιοτήτων, η αποκέντρωση των εξουσιών, η ικανή σχολική ηγεσία αλλά και από τις σχέσεις των Διευθυντών με τους Υποδιευθυντές τους. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των Υποδιευθυντών για το διπλό τους ρόλο, διδακτικό και διοικητικό. Να διαπιστώσει αν ο θεσμός της Υποδιεύθυνσης είναι υποβαθμισμένος. Αν ο Υποδιευθυντής λειτουργεί επικουρικά ή μερικές φορές ανταγωνιστικά με τον Διευθυντή. Να αναλύσει τα κίνητρα, τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες των Υποδιευθυντών. Να διαπιστώσει εάν επαρκούν και είναι σαφείς οι αρμοδιότητες των Υποδιευθυντών, για την άσκηση των καθηκόντων τους. Να ερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών σε θέματα επιμόρφωσης. Και τέλος να παρουσιάσει προτάσεις για την αναβάθμιση και βελτίωση του θεσμού.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια αποτελεί μια έρευνα πεδίου και ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν με τη τεχνική της συνέντευξης από 12 Υποδιευθυντές, 11 Διευθυντές και 58 εκπαιδευτικούς. Επίσης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της επιτόπιας παρατήρησης με συνδυασμό του οδηγού καταγραφής και του ημερολογίου.

Τα πορίσματα της έρευνας, δείχνουν ότι οι Υποδιευθυντές θεωρούν ως βασικούς παράγοντες αναποτελεσματικότητας του θεσμού, τον ασαφή καθορισμό αρμοδιοτήτων, τις χωρίς συνεργασία σχέσεις τους με το Διευθυντή και την επιβάρυνση με διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος θεωρεί το έργο του ικανοποιητικό και αυτό οφείλεται στις αρμονικές σχέσεις του με το Διευθυντή. Γι' αυτό το λόγο δεν θεωρεί και το ρόλο του υποβαθμισμένο.

Παρόλο αυτά επιθυμούν σαφείς, συγκεκριμένες αρμοδιότητες και αναβάθμιση του διοικητικού τους ρόλου μέσα από τη μείωση των διδακτικών ωρών και την ύπαρξη υλικών, ηθικών κινήτρων. Επισημαίνουν την ανάγκη επιλογής τους με αξιοκρατικά και μετρήσιμα κριτήρια. Επίσης, από τα ευρήματα της έρευνας, η πλειοψηφία των Υποδιευθυντών δεν διαθέτει τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες ώστε να αναλάβει αργότερα διευθυντικά καθήκοντα, γι' αυτό θεωρούν επιτακτική την ανάγκη για συνεχή και σφαιρική επιμόρφωση τους σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, με στόχο την αποτελεσματικότερη σχολική Υποδιεύθυνση.

Λέξεις κλειδιά : Υποδ/ντής, Δν/τής, ηγεσία, αποτελεσματικότητα, Σχολικό Κλίμα- Σχολική Κουλτούρα.

ABSTRACT

The present study examined how the role of the vice principal contributes into the effective leadership, positive school culture, and general into the effective operation of a school unit in secondary education. Prerequisite for achieving school effectiveness is the collaboration between the principal and vice-principal of the school (Saiti & Michopoulos, 2005). School sub- direction, although very important, remains vague in Greek schools mainly because the state did not attend to provide concrete, explicit and determined competences. Does not accurately describe the responsibilities of vice-principal, with the result the frequent confusion of responsibilities and frequent labor disputes (Tzortzakis and Tzortzaki, 1999). Making history notice that the institution is likely to attempt to "collect duties despite a well defined role» (Waters, 1989). In a strictly principal the vice-principal is required to take office only during the absence of the principal (Paisey, 1992).

The basic problematic, which determined the purpose of this study, is the belief that the effectiveness in the operation of a school unit, depends mainly on factors that are related with organizational issues, such as proper distribution of school work, clarity of competences, decentralization of powers and capability of school leadership and the relations between the principal and vice-principal. The survey is designed to explore the views of vice-principals for their dual role, teaching and administrative. To determine whether the institution of the subdirection is degraded. If the vice-principal ancillary works or sometimes competing with the principal. To analyze the motives, aspirations and expectations of vice-principals. To determine whether sufficient and clear responsibilities of the vice-principals on the performance of their duties. To investigate the attitudes and perceptions of vice-principal's on training. And finally, to present proposals for the upgrading and improvement of the institution.

The research constitutes a field study and a qualitative approach was followed. Research data were collected using the interview technique of 12 vice principals, 11 principals and 58 teachers. The method of in vivo observation was also used, combined with a registration guide and a diary.

The findings indicate that vice-principal consider as key factors of inefficiency of the institution, the unclear definition of responsibilities, without the cooperation relations with the principal and the burden of administrative and teaching duties. The bulk of the sample considers his work satisfactory and this is due to harmonious relations with the Director. So why not consider the role of the degraded.

Although they want clear, specific responsibilities and improve their administrative role in the reduction of teaching hours and the availability of material, moral motives. Furthermore they point out the need for their selection with meritocratic and reliable criteria. Also, the findings, the majority of vice-principals do not have the necessary knowledge and administrative skills to assume management responsibilities later, therefore consider it imperative for continuous and comprehensive training in management issues of education, in order to better school Sub-direction

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την επιβλέπουσα κ. Σαραφίδου Γιασεμή – Όλγα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την ευκαιρία που μου έδωσε να εκπονήσω τη διπλωματική μου εργασία υπό την επίβλεψη της, καθώς και για τη στήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Να ευχαριστήσω επίσης την κ. Λαζαρίδου Αγγελική Λέκτορα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας για το ενδιαφέρον της, για τις πολύτιμες συμβουλές της, τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις της σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου αλλά και την ανεκτίμητη ψυχολογική υποστήριξη και κατανόηση.

Θα ήταν παράλειψη μου να μην ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών « Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, που μου προσέφεραν τα εφόδια για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους υποδιευθυντές αλλά και τους διευθυντές των σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν.Φθιώτιδας, που με δέχτηκαν και συνεργάστηκαν. Όπως, επίσης, όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μου, αφιερώνοντας το χρόνο τους επιδεικνύοντας συναδελφική αλληλεγγύη.

Να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους συναδέλφους μου Κορίνα, Αθηνά, Ελένη, Βασιλική, Στέλλα για την ουσιαστική συμβολή τους στην ολοκλήρωση της εργασίας μου, την D. Ντίνα για το ενδιαφέρον της και όλους όσους με βοήθησαν ο καθένας με το δικό του τρόπο.

Τέλος αφιερώνω αυτήν την προσπάθεια στους ανθρώπους του στενού οικογενειακού μου κύκλου, τη γιαγιά μου Μαρία, τη μητέρα μου Σωτηρία, τον πατέρα μου Γιάννη, τον αδερφό μου Γιώργο, τη νύφη μου Μαρία και στα δίδυμα αγγελοΐδια μου, Γιάννη και Σωτήρη,

Δρόσος Βασίλης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ρόλο του Υποδιευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τις αρμοδιότητες του και τις σχέσεις του με τον Διευθυντή. Αποτελεί μία έρευνα πεδίου που έγινε σε σχολεία του Ν. Φθιώτιδας, με στόχο τη διερεύνηση της συμβολής του θεσμού της υποδιεύθυνσης στην αποτελεσματική ηγεσία - λειτουργία της σχολικής μονάδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και την συνεισφορά του στη

διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Παράλληλα εξετάζεται εάν ο θεσμός της Υποδιεύθυνσης είναι υποβαθμισμένος, υποτιμημένος. Ο Υποδιευθυντής λειτουργεί επικουρικά ή μερικές φορές ανταγωνιστικά με τον Διευθυντή. Τα χρόνια εμπειρίας ή τα προσόντα είναι αυτά που τον καθιστούν ικανό στην διεκδίκηση της θέσης αυτής ; Είναι ικανοποιημένος από την τωρινή κατάσταση υπόστασης του ρόλου του Υποδιευθυντή ; Είναι ικανοποιημένος από τον τρόπο και κριτήρια επιλογής του ; Θεωρεί ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση του σε επιμέρους θέματα Διοίκησης και Οργάνωσης της Εκπαίδευσης ; Ερωτήματα που θα ερευνηθούν και θα απαντηθούν με τη τεχνική της συνέντευξης.

Τα στοιχεία που συλλέχτηκαν με τη τεχνική της συνέντευξης, δεν ήταν αποκλειστικά από τους Υποδιευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά παράλληλα και από τους β) Διευθυντές τους και γ) συναδέλφους εκπαιδευτικούς τους. Η τεχνική συνδυάστηκε και με επιτόπια παρατήρηση στο χώρο εργασίας τους, με συνδυασμό των τεχνικών του οδηγού καταγραφής και του ημερολογίου. Τα πρωτογενή δεδομένα της έρευνας θα διασταυρωθούν με τα στοιχεία που θα συλλεχθούν από τη σύγχρονη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Η σχολική διοίκηση έχει αναγνωριστεί από τους ερευνητές της σχολικής αποτελεσματικότητας, ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Ο Υποδιευθυντής, ως διοικητικό στέλεχος του σχολείου, συνδέεται στενά με την αποτελεσματική λειτουργία του. Στις ενότητες που ακολουθούν, διατυπώνονται οι προβληματισμοί σχετικά με την έρευνα, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η σημαντικότητά της, καθώς και οι περιορισμοί και τα όρια που τίθενται.

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εποχής μας είναι η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού, η διεθνοποίηση των θεσμών και των σχέσεων, η τεχνολογική επανάσταση, η επιστημονική πρόοδος, ο ανταγωνισμός σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Η σύγχρονη κοινωνία καλείται να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις προκλήσεις και να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται μέσα από ένα καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που εξασφαλίζει ποιοτική και αποτελεσματική παιδεία. Το σχολείο είναι η βασική οργανωτική μονάδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ο κοινωνικός

χώρος, μέσα στον οποίο συντελείτε η εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία στη βάση συγκεκριμένων σκοπών, όπως αυτοί καθορίζονται από την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική. Η καλή λειτουργία του θα αποτελέσει εγγύηση για την εκπλήρωση των στόχων του γι' αυτό και η σχολική μονάδα θα πρέπει να στοχεύει στην αποτελεσματική λειτουργία του.

Βασική προϋπόθεση του αποτελεσματικού σχολείου αποτελεί η σχολική διοίκηση. Είναι ο νευραλγικός τομέας για κάθε οργανισμό και σύστημα, διότι καθορίζει την οργάνωση και παρέχει τον απαιτούμενο μηχανισμό για να κινηθεί και να επιτελέσει ο οργανισμός τον προορισμό του. Ανάλογα με τη δομή και τα περιθώρια που παρέχονται για λήψη αποφάσεων και άσκησης εξουσίας, το διοικητικό πλαίσιο μπορεί να χαρακτηριστεί «συγκεντρωτικό» ή «αποκεντρωτικό», «δυναμικό» ή «γραφειοκρατικό» (Γεωργιάδου και Καμπουρίδης, 2005 σελ.121-129). Η διοίκηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας ασκείται συγκεντρωτικά εφόσον οι αποφάσεις λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, από την οποία διοχετεύονται για υλοποίηση σε περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο μέσω των οργάνων διοίκησης.

Οι προκλήσεις του 21ου αιώνα απαιτούν από τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, την ανάπτυξη δημιουργικότητας, την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών, τη συνεχή βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, τη προσαρμογή στις αλλαγές, τη δημιουργική χρήση της αποκτηθείσας γνώσης στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας, τη ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, τη πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και ανταγωνιστικού σχολείου.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, τη διοίκηση του σχολείου, ασκούν ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος των Διδασκόντων. Άρα ο Υποδιευθυντής συνδέεται στενά με την αποτελεσματική λειτουργία του.

Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για να επιτευχθεί η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί η συνεργασία ανάμεσα στο Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005* Σαΐτης, 1998* Bolam, 2005).

Για να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα στα διοικητικά στελέχη του σχολείου και να είναι η διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεσματική θα πρέπει αυτοί που την ασκούν να ανταποκρίνονται στις υπευθυνότητες του ρόλου τους.

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή παρατηρούμε ότι από τη στιγμή της νομοθετικής καθιέρωσης του θεσμού του Υποδιευθυντή 1914 (άρ. 19, Ν. 240/1914- ΦΕΚ 97, τ. Α') υπήρξε μάλλον προσπάθεια «συλλογής καθηκόντων παρά ένας σωστά καθορισμένος ρόλος» (Waters, 1989 σελ. 85).

Σήμερα σε ότι αφορά το θεσμό του Υποδιευθυντή σχολείου παρατηρούμε ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία (Ν. 1566/85, αρ. 11) ορίζει με σαφήνεια την ίδρυση θέσεων Υποδιευθυντών και τη διαδικασία επιλογής τους. Αντιθέτως, δεν προβλέπει θέσπιση κριτηρίων που να εξασφαλίζουν την αξιοκρατική επιλογή τους ούτε τη δημιουργία και λειτουργία προγραμμάτων κατάρτισης των Υποδιευθυντών σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας παρά το γεγονός ότι το διδακτικό έργο διαφέρει ριζικά από το διοικητικό έργο του Υποδιευθυντή που καλείται να εκτελέσει ένας εκπαιδευτικός. Είναι απαραίτητο όμως όσοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα στο σχολείο να έχουν διοικητικές γνώσεις και φυσικά τις απαραίτητες ικανότητες (Σαΐτης, 2005).

Σύμφωνα με το άρθρο 33 της αρ. 105657/2002 – ΦΕΚ 1340 Υπ. Απόφ.

(Καθηκοντολόγιο) ορίζεται ότι ο Υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας δεν αναπληρώνει μόνο το Διευθυντή όταν ο τελευταίος κωλύεται ή απουσιάζει αλλά και τον βοηθά στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων και είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή της διοικητικής εργασίας του σχολείου.

Επομένως ο Υποδιευθυντής δεν είναι μόνο αναπληρωτής του Διευθυντή αλλά και βοηθός του. Η διοικητική προσφορά του Υποδιευθυντή κρίνεται αναγκαία και σημαντική επειδή το έργο που καλείται να επιτελέσει ο Διευθυντής και κατ' επέκταση ο Υποδιευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι πολύπλοκο και δύσκολο. (Hughes and James, 1999 *James and Whiting 1998* Σαΐτης, 1998).

Πολύπλοκο γιατί το διευθυντικό στέλεχος του σχολείου αναλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων και δύσκολο γιατί με τη διπλή ιδιότητα του είναι υποχρεωμένος από τη μια μεριά να ενεργεί ως συνδεδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου και εκπαιδευτικών αρχών και από την άλλη ως μέλος της σχολικής κοινότητας υπόκειται στους ίδιους κανόνες, όπως και οι άλλοι εκπαιδευτικοί (Σαΐτης, 1998 σελ. 44-45).

Επιπλέον η αποτελεσματική διοίκηση απαιτεί μεγάλο εύρος ικανοτήτων που είναι απίθανο να συνυπάρχουν σε ένα άτομο, το οποίο ακόμη και αν τις διέθετε, θα ήταν αδύνατο να τις χρησιμοποιήσει με τον κατάλληλο τρόπο, λόγω έλλειψης χρόνου (Σαΐτης, 1998 σελ.40).

Επομένως κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ του Διευθυντή και του Υποδιευθυντή του σχολείου γιατί μόνο όταν λειτουργούν συμπληρωματικά είναι δυνατόν να επιτευχθεί αποτελεσματική διοίκηση. Η διοικητική προσφορά του δεύτερου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του ελληνικού σχολείου.

Παρατηρούμε όμως ότι τα όρια της ευθύνης των Υποδιευθυντών τις περισσότερες φορές καθορίζονται από την προσωπική διάθεση των Διευθυντών για μεταβίβαση εξουσίας, ενώ είναι γενική διαπίστωση ότι πολλοί Διευθυντές φαίνεται να έχουν λίγη ή καθόλου ικανότητα και διάθεση για μεταβίβαση ευθύνης στον Υποδιευθυντή του σχολείου (Dunham & Pierce, 1989* Σκουλάς, 1983* Θεοδώρου, 1981* Burnham, 1968 σελ. 177-179).

Όταν όμως δεν περιγράφονται επακριβώς οι αρμοδιότητες του κάθε διοικητικού οργάνου μέσα σε οποιοδήποτε οργανωτικό σχήμα ή οργανισμό όπως είναι και το σχολείο, το αποτέλεσμα είναι η συχνή σύγχυση αρμοδιοτήτων και οι συχνές εργασιακές συγκρούσεις (Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη, 1999* Κώτσης, 1996).

Στο χώρο της διοικητικής επιστήμης υποστηρίζεται ότι: « ο σωστός ηγέτης είναι αυτός που ξέρει να κατανέμει τις αρμοδιότητες του σε άλλους και να κρατά για τον εαυτό του αυτές που δεν θα μπορούσε να εκτελέσει άλλος πιο ικανοποιητικά» (Σαΐτης, 1992).

Στη σχολική πραγματικότητα αυτό σημαίνει ότι ο Διευθυντής πρέπει να δίνει κατευθύνσεις και να ελέγχει τις γενικές γραμμές της διδακτικής και διοικητικής εργασίας του σχολείου.

Ο Υποδιευθυντής θα πρέπει να φροντίζει για τις λεπτομέρειες που παρουσιάζει καθημερινά η ζωή του σχολείου και να συνεργάζεται στενά με το Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων ,γιατί «ηγέτης χωρίς τη βοήθεια των μελών της ομάδας είναι αδύνατο να πετύχει

το επιθυμητό αποτέλεσμα» (Σαΐτης, 1998).

Όταν πολλοί Διευθυντές δεν έχουν την ωριμότητα ή τη διάθεση για μεταβίβαση εξουσίας στον Υποδιευθυντή του σχολείου, τότε ο Υποδιευθυντής δεν έχει ουσιαστικό διοικητικό ρόλο (Waters , 1989• Θεοδώρου, 1981• Burnham, 1968).

Σε περιπτώσεις μάλιστα «απολυταρχικής» διεύθυνσης ο Υποδιευθυντής καλείται να αναλάβει καθήκοντα μόνο κατά τη διάρκεια της απουσίας του Διευθυντή από το σχολείο (Paisey, 1992).

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και εξαιτίας του απροσδιόριστο ρόλου του θεσμού της υποδιεύθυνσης του σχολείου η μέχρι σήμερα ελληνική βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί κυρίως στο θεσμικό ρόλο του Διευθυντή (Σαΐτης, 2002• Σαΐτης και συν. 1997α• Σαΐτης, 1996• Παπαναούμ, 1995• Μαυροσκούφης, 1992) και λιγότερο στο θεσμό του συλλόγου διδασκόντων (Σαΐτης, 2001).

Αντίθετα διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει αντίστοιχη βιβλιογραφία εκτός από κάποιες ελάχιστες εξαιρέσεις ερευνητικών μελετών (Σαΐτη – Μιχόπουλος, 2005• Σαΐτης, 1998• Coulson, 1986) καθώς και εγχειριδίων που, θίγουν το θέμα της σχολικής υποδιεύθυνσης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Σαΐτης, 2007• Waters, 1989• Θεοδώρου, 1981• Burnham, 1968), και εντοπίζουν το πρόβλημα της έλλειψης σαφούς καθορισμού των αρμοδιοτήτων του Υποδιευθυντή αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της σχολικής υποδιεύθυνσης για ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Ο θεσμός του Υποδιευθυντή στο ελληνικό σχολείο δεν έχει καθόλου αναβαθμιστεί τα τελευταία χρόνια, αφού το management στην εκπαίδευση έχει παραλείψει, κατά ένα μεγάλο μέρος, τη μελέτη του ρόλου της σχολικής υποδιεύθυνσης.

Μέσα από αυτή την εργασία θα προσπαθήσουμε να διαπιστώσουμε ποιος είναι σήμερα ο ρόλος του Υποδιευθυντή στο σχολείο, αν έχει τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες που απαιτεί η συγκεκριμένη θέση ώστε να αναπληρώνει αποτελεσματικά το Διευθυντή – ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, αν έχει την απαραίτητη επιμόρφωση, εμπειρία ή εξάσκηση σε διοικητικά θέματα του σχολείου ώστε να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του

Ως οργανωτική μονάδα, το σχολείο εκφράζει ένα σύστημα σχέσεων μεταξύ κοινωνικών θέσεων και ρόλων (οργανωτική δομή) που διέπεται από συγκεκριμένες αρχές και κανόνες. Αυτό σημαίνει ότι οι εμπλεκόμενοι του συγκεκριμένου συστήματος (θέσεων και ρόλων), γνωρίζουν ποιες είναι οι υποχρεώσεις – καθήκοντα και τα δικαιώματά τους και τι οφείλουν να πράξουν ανά πάσα στιγμή (αναμενόμενη συμπεριφορά = ρόλος).

Περιλαμβάνει την ύπαρξη δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, μια ιεραρχική δομή, συγκεκριμένο τρόπο μεταβίβασης της εξουσίας – ευθύνης κλπ. , τα οποία καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία (τυπική οργάνωση), ενώ ο συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας τους εξαρτάται από παράγοντες όπως το προσωπικό στυλ, η προσωπικότητα, τα κίνητρα, οι επιδιώξεις και οι ενδεχόμενες συγκρούσεις των ίδιων των διοικητικών οργάνων (άτυπη οργάνωση).

Επηρεάζονται και πως διαμορφώνονται οι σχέσεις αυτές κυρίως των Διευθυντών και Υποδιευθυντών, όταν ο νόμος δεν προβλέπει καθορισμένο ρόλο για τον τελευταίο ; Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από το είδος των σχέσεων ; Τι επιπτώσεις έχει στην αποτελεσματική ηγεσία ; Τι χρειάζεται για να οικοδομήσει μια υγιείς σχέση αυτών των δυο;

Πως μπορεί ο Υποδιευθυντής να επηρεάσει θετικά τον Διευθυντή ;

Είναι λυπηρό να διαπιστώνουμε ότι ακόμη και σήμερα σημαντικό κριτήριο επιλογής Υποδιευθυντών αποτελεί η αρχαιότητα και όχι οι γνώσεις και οι ικανότητες των υποψηφίων για αυτή τη θέση.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σε συνδυασμό και με την έλλειψη ουσιαστικών κινήτρων (υλικών, ηθικών) την απροθυμία πολλών ικανών εκπαιδευτικών και την άρνηση συμμετοχής τους στις διαδικασίες επιλογής για ανάληψη της θέσης του Υποδιευθυντή (Σαΐτης, 2007β).

Όλες αυτές οι διαπιστώσεις οδηγούν στην προβληματική της συγκεκριμένης έρευνας που θα προσπαθήσει με τη μέθοδο της συνέντευξης απευθυνόμενη σε Υποδιευθυντές, Διευθυντές και Εκπαιδευτικούς σχολείων ΔΕ. του νομού Φθιώτιδας, να διερευνήσει μέσα από μια σειρά υποθέσεων τον τρόπο που ασκείται σήμερα η υποδιεύθυνση στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τις σχέσεις τους με τους Διευθυντές και προσωπικό αλλά και «το ρόλο της υποδιεύθυνσης στην αποτελεσματική λειτουργία του Γυμνασίου/Λυκείου και διαμόρφωσης θετικής ή αρνητικής σχολικής κουλτούρας».

Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη, με τα αντίστοιχα κεφάλαια.

Το πρώτο μέρος το οποίο αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, περιλαμβάνει τα κεφάλαια με τη παρουσίαση της διοικητικής οργάνωσης του Ελληνικού Συστήματος και ιδιαίτερα της σχολικής μονάδας, τον εννοιολογικό προσδιορισμό εννοιών όπως της διεύθυνσης – ηγεσίας, σχολικής κουλτούρας καθώς και της έννοιας της αποτελεσματικότητας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, την ιστορική εξέλιξη του θεσμού της Υποδιεύθυνσης και το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του, στον ελληνικό χώρο, τους λόγους που υπαγορεύουν την αναγκαιότητα του θεσμού και τέλος τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας του.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αναφερόμαστε στο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας (περιγραφή δείγματος, ερευνητική μεθοδολογία και περιγραφή τρόπου επεξεργασίας).

Στο τρίτο μέρος έχουμε την περιγραφή της έρευνας και την παρουσίαση ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας.

Στο τέταρτο μέρος της εργασίας τέλος αναφερόμαστε στα τελικά συμπεράσματα και επιχειρούμε μια συνεκτίμηση των αποτελεσμάτων υπό το φως του θεωρητικού πλαισίου, των σκοπών και των ερευνητικών ερωτημάτων.

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΣΚΟΠΟΥ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συνοπτική διατύπωση των προβληματισμών προσδιορίζει και το γενικό σκοπό της έρευνας. Θα ερευνηθεί ο ρόλος του Υποδιευθυντή στο Γυμνάσιο, Λύκεια του Ν. Φθιώτιδας και οι σχέσεις του με τον Διευθυντή του. Επίσης θα ληφθεί υπόψη η γνώμη ενός τρίτου πιο αντικειμενικού «ματιού» αυτό του εκπαιδευτικού.

Πέραν του γενικού σκοπού, τίθενται δυο επιμέρους στόχους. Ο πρώτος αφορά τον εντοπισμό του είδους της σχέσης του Υποδιευθυντή με τον Διευθυντή και του συναδέλφους του αλλά και κατά πόσο μπορούν αυτές να επηρεάσουν την Διοίκηση. Δηλαδή μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικός στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας όταν υπάρχουν σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους του ; Ωφελείται ο Υποδιευθυντής από αυτή τη σχέση; Θα εντοπιστεί αν είναι υποτιμημένος, παραμελημένος ή ανταγωνιστικός.

Ο δεύτερος ειδικός στόχος αφορά τη διερεύνηση του ρόλου του Υποδιευθυντή στην αποτελεσματική ηγεσία και σχολικής κουλτούρας . Θα διερευνηθεί, πόσο μπορεί να επηρεάσει το σχολικό κλίμα της μονάδας καθώς η στάση και οι σχέσεις του με τον Διευθυντή. Στόχος που θα μας φανερώσει αν οι αρμοδιότητες του και τα καθήκοντα του επαρκούν να ασκήσει, να αποτελέσει μέρος της ηγεσίας, διαμορφώσει τη σχολική κουλτούρα η οποία μαζί με το σχολικό κλίμα - που αποτελεί τη προσωπικότητα του σχολείου - προάγουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Να διερευνήσει τις απόψεις των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το διττό τους ρόλο, διδακτικό και διοικητικό.

Να εξετάσει τις τυπικές και άτυπες αρμοδιότητες της υποδιεύθυνσης του σχολείου που επιτρέπουν στην αποτελεσματική ή μη αρμοδιότητα της αναπλήρωσης του διευθυντή.

Να αναλύσει τα κίνητρα, τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες των υποδιευθυντών.

Να διαπιστώσει το βαθμό στον οποίο το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο θεωρείται επαρκές και σαφές από τους υποδιευθυντές, για την άσκηση των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων τους.

Να ερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών σε θέματα επιμόρφωσης και τη σημασία της στην αποτελεσματική διοίκηση.

Να παρουσιάσει προτάσεις για την αναβάθμιση και βελτίωση του θεσμού του υποδιευθυντή στο ελληνικό σχολείο.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας τέθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Υ1 : Ο ρόλος του υποδιευθυντή σύμφωνα με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο είναι

ασαφής.

Υ2 : Η αργαστή συνεργασία υποδιευθυντή και διευθυντή, αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου .

Υ3 : Οι υποδιευθυντές ασκούν τα διοικητικά τους καθήκοντα στηριζόμενοι περισσότερο στην εμπειρία και λιγότερο στη διοικητική τους κατάρτιση.

Υ4 : Ο ρόλος του υποδιευθυντή θεωρείται παραμελημένος.

Υ5 : Η παρουσία της γυναίκας εκπαιδευτικού σε διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης είναι σημαντικά περιορισμένη.

Υ6 : Το κριτήριο της αρχαιότητας παίζει σημαντικότερο ρόλο στην επιλογή των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων, σε σχέση με τη διοικητική τους επιμόρφωση.

Υ7 : Η επιλογή των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια συμβάλλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση του θεσμικού ρόλου τους.

Υ8 : Η έλλειψη υλικών και ηθικών κινήτρων και η μη απαλλαγή από το διδακτικό έργο, αποτελούν αντικίνητρα στην επιλογή της θέσης της υποδιεύθυνσης.

Υ9 : Η επιμόρφωση των υποδιευθυντών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, θεωρείται απαραίτητη για την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους.

Υ10 : Ο Υποδιευθυντής είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στις επικοινωνιακές ομάδες.

Υ11 : Η συμβολή του Υποδιευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας είναι θετική.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μια έρευνα, σύμφωνα με τους Bird, Hammersley, Gomm & Woods (1999), οφείλει να κάνει την διάκριση ανάμεσα σε δυο πτυχές που αφορούν στη σχετικότητα μεταξύ :

1. Της σημασίας του ζητήματος που εξετάζεται,
2. Της συμβολής των αποτελεσμάτων της έρευνας στην ήδη κεντημένη γνώση. Τα ευρήματα μια επιστημονικής έρευνας προκειμένου να έχουν αξία θα πρέπει να σχετίζονται με ζητήματα που δικαιολογημένα απασχολούν κάποια κοινωνική ή /και

επαγγελματική ομάδα.

Η εργασία παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον επειδή το θέμα το οποίο διαπραγματεύεται είναι σημαντικό. Διερευνά την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη σχολική υποδιεύθυνση και πως επηρεάζεται αυτή από τις σχέσεις Διευθυντή με Υποδιευθυντή.

Η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι θα γίνει μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι σχέσεις των Υποδιευθυντών και Διευθυντών χωρίς να παραβλέπονται και οι μεταξύ τους σχέσεις με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Πρωτοτυπία παρατηρείται στη συγκεκριμένη έρευνα διότι ο ρόλος του Υποδιευθυντή παρατηρείται μέσα από τρία διαφορετικά πρίσματα εκείνο του Διευθυντή, του Υποδιευθυντή και των ίδιων των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να είναι αποτελεσματική και εγκυρότερη ως προς την πραγματικότητα του σχολικού περιβάλλοντος.

Σημαντική επίσης είναι γιατί θα εξετάσει κατά πόσο αυτές οι σχέσεις μπορούν να διαμορφώσουν θετικό ή αρνητικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Θα διερευνήσει εάν οι σχέσεις αυτές διαμορφώνουν και προάγουν τη σχολική κουλτούρα.

Ευρήματα που συνδέονται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα της μονάδας. Άλλωστε είναι ευρέως αποδεκτό ότι η ανάπτυξη και η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εξαρτάται από την ύπαρξη ικανής και αποτελεσματικής διοίκησης και θετικής σχολικής κουλτούρας.

Να αναφερθεί επίσης ότι από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι στη χώρα μας έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες που εξετάζουν τη σχέση του ρόλου της υποδιεύθυνσης με την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιθανότατα με τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνα, να εντοπισθούν και να αντιμετωπιστούν προβλήματα δυσλειτουργίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας.

Ταυτόχρονα θα αποτελούσε ικανοποίηση – προσδοκία η συγκεκριμένη έρευνα να δημιουργήσει και να αποδείξει νέα ερωτήματα και προβληματισμούς, γιατί, όπως επισημαίνει και ο Σιάρδος (1997), η έρευνα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά καθοδηγεί άλλες μελλοντικές προσπάθειες.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας, ορίστηκαν ο Υποδιευθυντής, ο Διευθυντής και οι Εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιείται η τεχνική της συνέντευξης.

Σημαντικός περιορισμός της έρευνας αποτέλεσε ο χρονικός ορίζοντας του ακαδημαϊκού έτους που προγραμματίστηκε η διεξαγωγή και η ολοκλήρωση της. Αυτό το χρονικό διάστημα καθόρισε σε μεγάλο βαθμό το δείγμα αλλά και την ίδια τη μεθοδολογία της έρευνας. Η έρευνα πεδίου που πραγματοποιηθεί στις περιοχές μετάθεσης του Νομού Φθιώτιδας Α', Β', και Γ' αντίστοιχα επιλέχθηκε λόγω του τύπου καταγωγής και διαμονής του ερευνητή.

Αρκετές φορές έπρεπε να επιβεβαιωθεί η δυνατότητα πραγματοποίησης της συνέντευξης, ειδικότερα με τους Διευθυντές και λιγότερο με τους Υποδιευθυντές, Εκπαιδευτικούς και κάποιες φορές χρειάστηκε να οριστεί νέα ημερομηνία συνάντησης λόγω φόρτου εργασίας ή αναγκαίων αλλαγών εξαιτίας έκτακτων γεγονότων και δεδομένης της έλλειψης ελεύθερου χρόνου από την πλευρά τους.

Επιδίωξή μας είναι η εξασφάλιση μεγάλης ανταπόκρισης από τους Υποδιευθυντές, Διευθυντές, συναδέλφους από τις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Φθιώτιδας με σκοπό τη συγκέντρωση ικανοποιητικού αριθμού δεδομένων. Το δείγμα εκείνων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις είναι τυχαίο και αντιπροσωπευτικό και δεν προέρχεται από μια επιλεγμένη ομάδα ανθρώπων (απλή τυχαία δειγματοληψία). Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου ώστε να περιοριστούν οι απαντήσεις ασάφειας και αοριστίας και να ολοκληρωθεί η έρευνα σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα, αντανακλώντας παράλληλα τα πραγματικά πιστεύω των ερωτηθέντων για το θεσμό της σχολικής υποδιεύθυνσης (Παρασκευόπουλος, 1993).

Επίσης η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ήταν μια ιδιαίτερη χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία, κυρίως λόγω του όγκου δεδομένων που προέκυπταν. Τα δεδομένα αυτά, αν δεν καταχωρούνταν ηλεκτρονικά και δεν κωδικοποιούνταν αντίστοιχα, θα δυσκόλευαν ακόμα περισσότερο την αποτελεσματική τους διαχείριση.

Δεδομένων των περιορισμών η ερευνητική αυτή εργασία θα μπορούσε να δώσει την αφορμή προς περαιτέρω διερεύνηση του θέματος της σχέσης των Υποδιευθυντών.

ΜΕΡΟΣ Α: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Η γενική οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται σε αντιστοιχία με την οργανωτική και διοικητική δομή του κράτους (Eurybase, 2010). Ως εκ

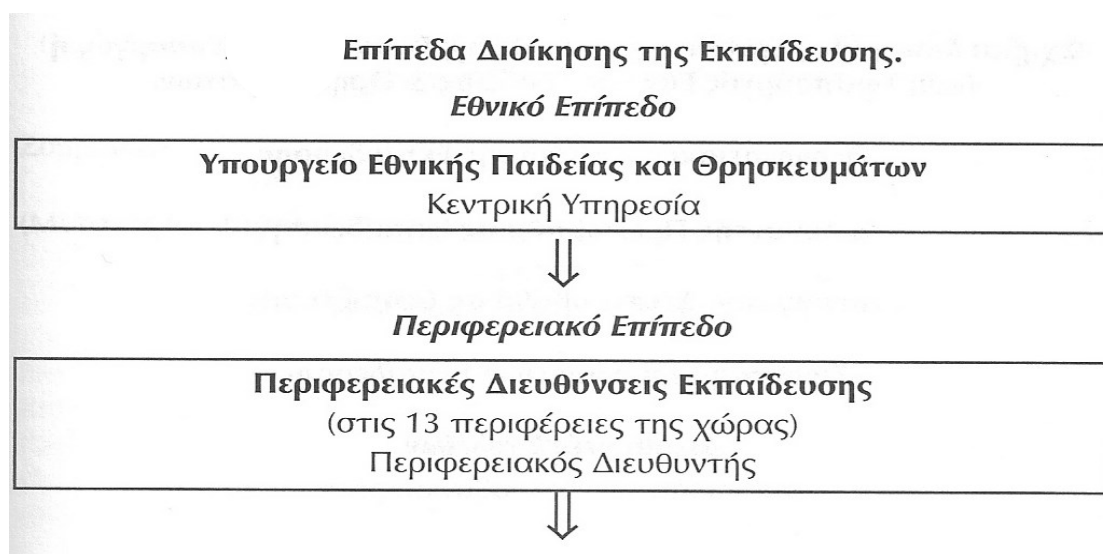
τούτου, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.1566/85 όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από μεταγενέστερους π.χ Ν.2817/2000, Ν.2986/2002 παρουσιάζει την ακόλουθη ιεραρχική διάρθρωση:

Α) σε Εθνικό, όπου η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ασκεί τη διοίκηση σε όλη την επικράτεια και αποτελεί την έδρα κάθε δραστηριότητας που αφορά ζητήματα εκπαίδευσης, όπως απεικονίζεται στο **Σχήμα 1.1**,

Β) σε Περιφερειακό, όπου κάποιες ειδικότερες αρμοδιότητες ασκούνται κατά το αποκεντρωτικό σύστημα, από τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εδρεύουν στις έδρες κάθε μιας από τις αντίστοιχες διοικητικές Περιφέρειες,

Γ) σε Νομαρχιακό, όπου η διοίκηση της σχολικής εκπαίδευσης ασκείται από εξειδικευμένα όργανα της διοικητικής περιφέρειας του νομού. Οι 58 Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και οι αντίστοιχες Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εδρεύουν στις πρωτεύουσες των αντίστοιχων νομών και νομαρχιακών διαμερισμάτων και

Δ) σε Τοπικό, όπου καλύπτονται θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας. όπως απεικονίζεται στο **Σχήμα 1.2**.



Σχήμα 1.1 Επίπεδα Διοίκησης της Εκπαίδευσης

Επίπεδο Νομού

Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
(σε κάθε Νομό \ Νομαρχιακό Διαμέρισμα) Διευθυντής Πρωτοβάθμιας
ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης



Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Γραφεία Τ.Ε.Ε.
Γραφεία Φυσικής Αγωγής



Τοπικό Επίπεδο

Σχολικές Μονάδες

Το μονομελές Όργανο που προϊστάται σε κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο είναι:

**Μονομελές όργανο ηγετικής θέσης Εκπαίδευσης Υπουργός ή
(και) Υφυπουργός Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων.**

Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης

Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Προϊστάμενοι γραφείων Εκπαίδευσης

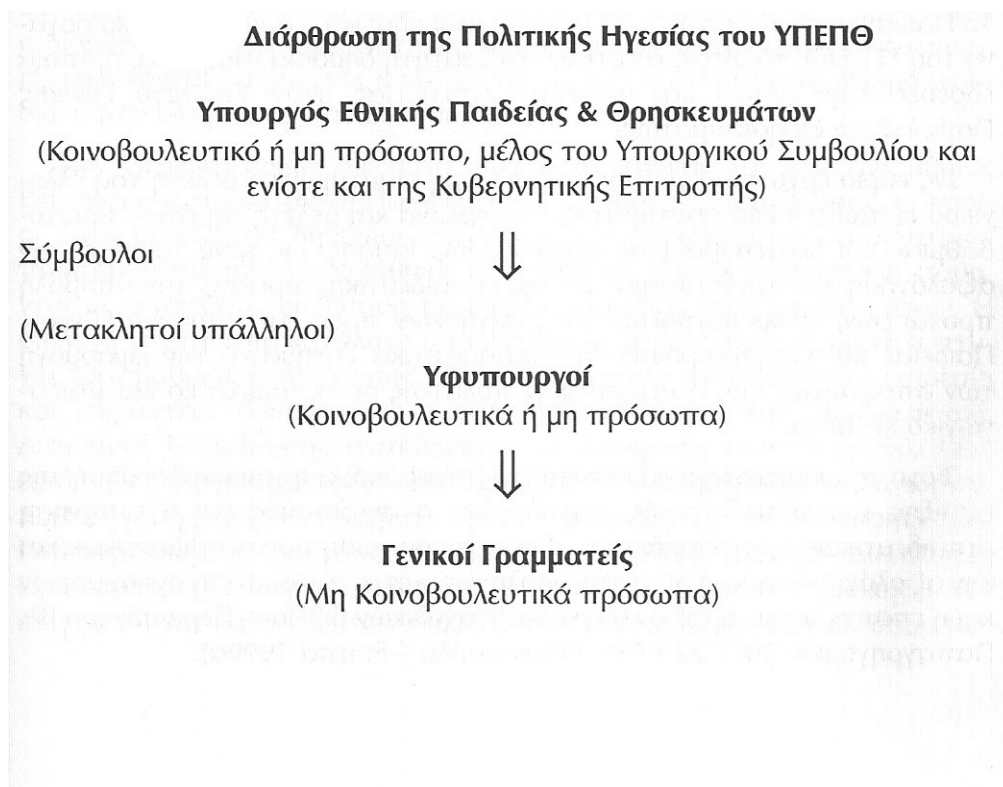
Διευθυντές Σχολείων

Σχήμα 1.2 Επίπεδα Διοίκησης της Εκπαίδευσης

1.1 Η ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΟΥ ΥΠΑΒΜΘ

Η δομή του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων απεικονίζεται στο Π.Δ. 147/1976 (Φ.Ε.Κ. 56/15-3-1976, τ.Α') «Περί του Οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ». Σύμφωνα με την Αθανασούλα - Ρέππα (2008) βασικό χαρακτηριστικό της τυπικής οργάνωσής του είναι η πυραμιδοειδής διάταξη, η οποία στηρίζεται στο πρότυπο ορθολογικής οργάνωσης του γραφειοκρατικού συστήματος, όπως απεικονίζεται στο **Σχήμα 1.3**.

Στη βάση της πυραμίδας με βάση το οργανόγραμμα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων βρίσκονται τα τμήματα και τα αυτοτελή γραφεία και στην κορυφή ο Υπουργός, πλαισιωμένος από τους δύο Υφυπουργούς και τους Γενικούς Γραμματείς, που αποτελούν και την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου. Οι αρμοδιότητες των Υφυπουργών μεταβάλλονται, ανάλογα με τον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής διοίκησης και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, που επέλεγε ο κάθε Υπουργός. Η ανάθεση εξουσίας, δηλαδή, είναι θέμα του Υπουργού και του Πρωθυπουργού που καθορίζουν ποιο πεδίο ελέγχου θα αναθέσουν στους Υφυπουργούς (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999α).



Σχήμα 1.3 Δομή του ΥΠΒΔΜΘ

1.2 ΕΙΔΙΚΟΙ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΣ

(Μη Κοινοβουλευτικά πρόσωπα)

Η διοικητική διάρθρωση περιλαμβάνει σε ανιούσα ιεραρχική κλίμακα Τμήματα, Διευθύνσεις, Γενικές Διευθύνσεις, Ενιαίους Διοικητικούς τομείς και ένα Γενικό Συμβούλιο. Των Ενιαίων Διοικητικών Τομέων προΐστανται οι Ειδικοί Γραμματείς, των δε Γενικών Διευθύνσεων προΐστανται Γενικοί Διευθυντές (Eurymbase, 2010).

Επίσης στην κεντρική υπηρεσία υπάρχουν τα συλλογικά όργανα της σχολικής εκπαίδευσης, το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Π.Ε.), το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.), Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Προσωπικού, το Συμβούλιο Επιλογής Σχολικών Συμβούλων, το Συμβούλιο Επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης και Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης και το Συμβούλιο Επιλογής Συντονιστών Εκπαίδευσης Εξωτερικού που ασχολούνται με θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2005 σελ.82-88).

Ορισμένες δραστηριότητες και συγκεκριμένοι τομείς ευθύνης αναλαμβάνονται από αποκεντρωμένους δημόσιους φορείς, εποπτευόμενους από το ΥΠΔΒΜΘ όπως :

1.3 ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Το παιδαγωγικό ινστιτούτο (Π.Ι.) είναι η αρμόδια υπηρεσία για την επιστημονική έρευνα και μελέτη των θεμάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι αποκεντρωμένη ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία έχοντας γνωμοδοτικό - συμβουλευτικό ρόλο καταρτίζοντας προτάσεις για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εδρεύει στην Αθηνά και λειτουργεί υπό την εποπτεία Υπουργείου Παιδείας.

Το 1996 δημιουργήθηκε το Τμήμα Αξιολόγησης, με έργο του την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης, την υποβολή προτάσεων, γνωμοδοτήσεων και εισηγήσεων προς τον υπουργό εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων για εκπαιδευτικά ζητήματα την εφαρμογή των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό επίπεδο (Eurymbase, 2010).

Έργο του παιδαγωγικού ινστιτούτου είναι ακόμα η παρακολούθηση της εξέλιξης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, ο σχεδιασμός και η εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση τους η σύνταξη ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων και η εποπτεία των ομάδων συγγραφής σχολικών βιβλίων (Παπαργηγόριου, 2007 σελ.529-531* Αθανασούλα -Ρέππα, 1999α).

1.4 ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σε επίπεδο Περιφέρειας, ο διοικητικός έλεγχος ασκείται από τις οικίες Περιφερειακές Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Περιφέρεια αποτελεί ενιαία αποκεντρωμένη μονάδα διοίκησης του Κράτους (Ν.2503/1997), ενώ για την περιφερειακή ανάπτυξη καθορίστηκαν 13 διοικητικές περιφέρειες, επικεφαλής των οποίων τέθηκαν οι Γενικοί Γραμματείς της Περιφέρειας (Ν.1622/1986).

Έτσι, με το Ν.2817/2000, άρθρο 14, παρ.29, περ. έ, ιδρύονται Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην έδρα κάθε Περιφέρειας του Κράτους, οι οποίες υπάγονται απευθείας στον Υπουργό χωρίς να υφίσταται καμία ιεραρχική σχέση με την Διοικητική Περιφέρεια Προγραμματισμού και τους Γενικούς Γραμματείς της.

Με το Ν.2986/2002, άρθρο 1, οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης «αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων», ενώ με το άρθρο 1, 2 και 3 εξειδικεύεται η οργάνωση, η διάρθρωση και οι αρμοδιότητες των περιφερειακών αυτών υπηρεσιών, εξομαλύνοντας-μέχρι ενός σημείου-τον έντονο υπερσυγκεντρωτισμό εξουσιών, που διέκρινε το εκπαιδευτικό μας σύστημα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης προϊστανται Περιφερειακοί Διευθυντές, οι οποίοι είναι μετακλητοί δημόσιοι υπάλληλοι και συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διορίζονται και παύονται με απόφαση του Υπουργού. Τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης αναπληρώνει με απόφαση του Υπουργού, ένας από τους Προϊσταμένους των Τμημάτων Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης (Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία περιλαμβάνει τα εξής τμήματα :

Α) Το Τμήμα Διοίκησης, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη διοικητική στήριξη της περιφερειακής διεύθυνσης.

Β) Το Τμήμα Επιστημονικής –Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Γ) Το Τμήμα Επιστημονικής –Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

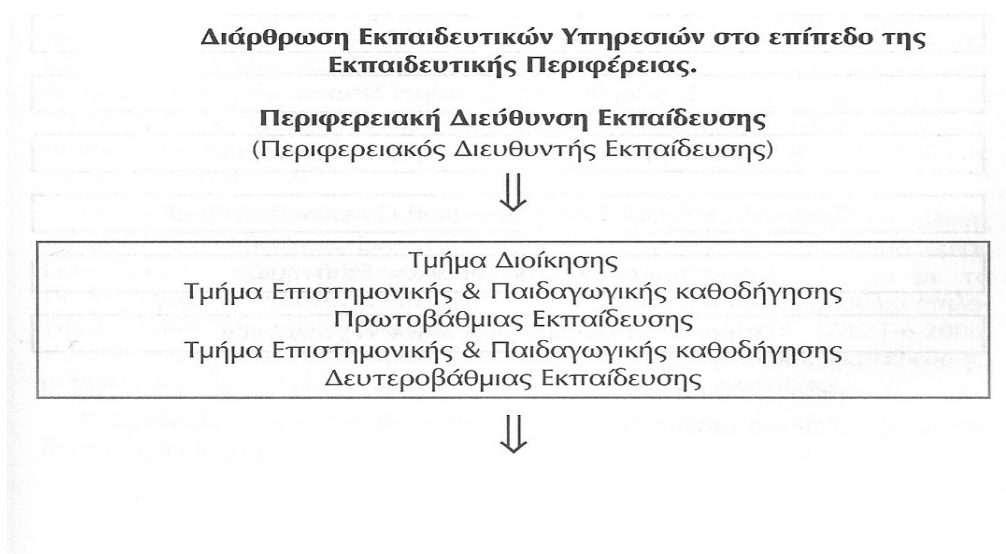
Στο Τμήμα Διοίκησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης προϊσταται διοικητικός υπάλληλος με βαθμό Διευθυντή , με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και έπειτα από πρόταση του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Διοικητικού Προσωπικού (Κ.Υ.Σ.ΔΙ.Π.).Με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης ορίζεται διοικητικός υπάλληλος που υπηρετεί στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης ως αναπληρωτής του Προϊσταμένου του Τμήματος Διοίκησης (Σαΐτης, 2005 σελ 89-97).

Τα δύο τελευταία τμήματα εποπτεύουν, συντονίζουν, παρακολουθούν και αξιολογούν το έργο των Σχολικών Συμβούλων της οικείας βαθμίδας (**Σχήμα 1.4**).

Στα Τμήματα αυτά προΐστανται Σχολικοί Σύμβουλοι της οικείας βαθμίδας, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατόπιν εισήγησης του Συμβουλίου Επιλογής Σχολικών Συμβούλων, μετά από σχετική πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος. Αναπληρωτές τους ορίζονται Σχολικοί Σύμβουλοι που υπηρετούν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Οι Περιφερειακοί Διευθυντές ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης των νομών, των Γραφείων Φυσικής Αγωγής και των Γραφείων Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων, των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) , των Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), των δημοσίων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων, των Κέντρων Ξένων Γλωσσών και Φροντιστηρίων, των Εργαστηρίων Ελευθέρων Σπουδών, των Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, καθώς και όλων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας τους.

Στην έδρα κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης λειτουργούν και τα ανώτερα υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια, τα οποία ασχολούνται με θέματα υπηρεσιακά κατάστασης και πειθαρχικού δικαίου του προσωπικού – εκπαιδευτικού και διοικητικού – της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Eurybase, 2010) και είναι : το Ανώτερο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης(Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.), το Ανώτερο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης(Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.), το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π.) και το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.Ε.Ε.Π.) .



Σχήμα 1.4 Δομή Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το νόμο 2986/2002 οι περιφερειακές υπηρεσίες που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου είναι οι ακόλουθες στο **Σχήμα 1.5** :



Σχήμα 1.5 Εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε επίπεδο Περιφέρειας.

1.5 ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ

Με το νόμο Ν.1304/82, ΦΕΚ. 144/7-12-82 εισήχθηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου (Σαΐτης, 2005). Είναι υπεύθυνος « Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση » σύμφωνα με το Ν.1304/82 ο οποίος τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από μεταγενέστερους (π.χ. Ν.2525/1997 Φ.Ε.Κ. 188/23-9-1997, τ. Α ' Ν.3467/2006 Φ.Ε.Κ. 128/21-6-2006, τ.Α'). Σε ειδικές εκπαιδευτικές περιφέρειες, που καθορίζονται με κριτήρια τον αριθμό των εκπαιδευτικών κάθε ειδικότητας και περιλαμβάνουν το νόμο ή τμήμα νομαρχιακού Διαμερίσματος ή περισσότερους του ενός νόμους και χωρίς πολλές φορές να ταυτίζονται με τις 13 διοικητικές περιφέρειες προγραμματισμού, ασκούν επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση. Έργο τους επίσης είναι η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Αντίθετα η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων ασκείται πλέον από τους προϊσταμένους των Διευθύνσεων ή Γραφείων Εκπαίδευσης (άρθρο 2, παρ.1 του ανωτέρω νόμου), γεγονός που διαχωρίζει τη διοίκηση από την εποπτεία και την επιστημονική καθοδήγηση (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Ο θεσμός του Συμβούλου αντικατέστησε τον μέχρι τότε θεσμό του Επιθεωρητή, ο οποίος είχε συγκεντρωμένες στα χέρια του και τις δύο αρμοδιότητες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Στα βασικά καθήκοντα τους είναι η συνεργασία τους με το διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων, τους διευθυντές και τους Προϊσταμένους των Διευθύνσεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης για θέματα που αφορούν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, η επίσκεψη στα σχολεία ευθύνης τους και η κατεύθυνση του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών, η διοργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων και η συμμετοχή τους σε διάφορα προγράμματα (Σαΐτης, 2005 σελ.92-93). Οι Σχολικοί Σύμβουλοι διακρίνονται σε Σχολικούς Συμβούλους Προσχολικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης , Ειδικής Αγωγής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά κλάδους και ειδικότητες και συνεργάζονται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η επιλογή τους γίνεται από ειδικά συμβούλια επιλογής Σχολικών Συμβούλων, σύμφωνα με το Ν.3467/2006 (Φ.Ε.Κ. 128/21-6-2006, τ.Α΄). Ο Σχολικός Σύμβουλος θεωρείται από τα κορυφαία στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

1.6 ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σε νομαρχιακό επίπεδο, την ευθύνη της διοικητικής εποπτείας και ελέγχου για τα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν οι Διευθύνσεις με τα αντίστοιχα Γραφεία Εκπαίδευσης που υπάγονται σε αυτές (Eurybase, 2010).

Με την ενεργοποίηση του θεσμού της νομαρχιακής αυτοδιοίκησης (Ν.2218/1994), ο νομάρχης ως αιρετός πλέον έπαψε να ασκεί την εποπτεία και τη διοίκηση της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την οποία ασκούσε μέχρι τότε ως μετακλητό όργανο του Κράτους. Οι αρμοδιότητες του σχετικά με την εκπαίδευση περιορίστηκαν σε θέματα τοπικού ενδιαφέροντος, όπως στέγαση, συστέγαση, συντήρηση και μίσθωση σχολικών μονάδων, απαλλοτρίωση οικοπέδων για τις ανάγκες σχολικής στέγης και ανέγερση σχολικών κτιρίων, στέγαση των περιφερειακών υπηρεσιών του ΥΠΔΒΜΘ και αντιμετώπιση των λειτουργικών δαπανών των υπηρεσιών αυτών, δωρεάν μεταφορά μαθητών από τον τόπο διαμονής τους στον τόπο φοίτησης και αντίστροφα, συγκρότηση Νομαρχιακής Επιτροπής Παιδείας, διακοπή μαθημάτων λόγω εκτάκτων συνθηκών ή επιδημικής νόσου κλπ. όπως αυτές περιγράφονται στο Π.Δ 161/2000.

Έτσι, σύμφωνα με το Ν.2986/2002, άρθ.1, οι Διευθύνσεις, τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Γραφεία Φυσικής Αγωγής και τα Γραφεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης « αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων». Πιο συγκεκριμένα, οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης έχουν έδρα την πρωτεύουσα του νομού ή του νομαρχιακού διαμερίσματος και υπάγονται ιεραρχικά στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Η οργανωτική τους δομή διαρθρώνεται σε δυο τμήματα : το τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων και το Τμήμα Διοικητικών Θεμάτων. Των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης προϊστανται οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης και επιλέγονται από τα Συμβούλια Επιλογής Διευθυντών και Προϊσταμένων Γραφείων σύμφωνα με το Ν.3467/2006 με 4ετή θητεία.

Τα Γραφεία Εκπαίδευσης έχουν έδρα είτε την πρωτεύουσα του νομού ή του νομαρχιακού διαμερίσματος είτε πόλεις ή κομοπόλεις και υπάγονται ιεραρχικά στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Των Γραφείων Εκπαίδευσης προϊστανται οι Προϊστάμενοι Γραφείων, οι οποίοι επιλέγονται από τα Συμβούλια Επιλογής Διευθυντών και Προϊστάμενων Γραφείων σύμφωνα με το Ν.3467/2006 με 4ετή θητεία (Σαΐτης, 2005 σελ.218).

Οι αρμοδιότητες των Διευθυντών Εκπαίδευσης είναι κυρίως εποπτικές, ελεγκτικές, αποφασιστικές και πειθαρχικές (Αθανασούλα –Ρέππα, 1999α.). Έτσι, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης εποπτεύουν τη λειτουργία των Γραφείων Εκπαίδευσης του νομού ή του νομαρχιακού διαμερίσματος, ελέγχουν την καλή λειτουργία ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και κέντρων ελευθέρων σπουδών. Εποπτεύουν θέματα διδακτικών εγκαταστάσεων και εξοπλισμού των σχολείων, εκδίδουν διοικητικές πράξεις προσωρινής τοποθέτησης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κατόπιν πρότασης του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου. Επίσης, εισηγούνται την ίδρυση, προαγωγή, υποβιβασμό μετονομασία και κατάργηση σχολικών μονάδων, μεριμνούν για την πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, συνεργάζονται με τις ενώσεις γονέων και τους συλλόγους εκπαιδευτικών κλπ.

Οι προϊστάμενοι Γραφείων παρέχουν οδηγίες στους διευθυντές σχετικά με τη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, ενώ παρακολουθούν και ελέγχουν την εφαρμογή των διατάξεων που ισχύουν για τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Συνεργάζονται με τους συλλόγους εκπαιδευτικών, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και τους σχολικούς συμβούλους. Επιλαμβάνονται θεμάτων που αφορούν την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της περιοχής τους, καθώς και των διοικητικών υπαλλήλων του Γραφείου τους κ.λπ.

Θα πρέπει να σημειώσουμε επίσης ότι στην έδρα κάθε Διεύθυνσης λειτουργεί το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.), το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε), τα οποία είναι αρμόδια για το υπηρεσιακό και πειθαρχικό καθεστώς των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων βαθμίδων (Αθανασούλα –Ρέππα, 1999α* Σαΐτης, 2005 σελ.98-106).

Κεφάλαιο 2^ο

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΚΑΙ ΩΣ ΜΟΝΑΔΑ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

2.1 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ/ΔΗΜΟΣΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑ

Στη διοικητική περιφέρεια κάθε δήμου και κοινότητας, λειτουργεί ένας αριθμός σχολικών μονάδων που εξυπηρετεί τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού. Κάθε σχολείο δέχεται μαθητές από συγκεκριμένη χωρική περιοχή, σύμφωνα με διοικητικές πράξεις των διευθυντών εκπαίδευσης ή των προϊσταμένων γραφείων, για να διευκολύνεται έτσι, τόσο ο προγραμματισμός των σχολείων, όσο και η εξυπηρέτηση των μαθητών της συγκεκριμένης περιοχής. Κάθε σχολείο αποτελεί αποκεντρωμένη δημόσια υπηρεσία κάθετης οργάνωσης του γραφείου εκπαίδευσης ή της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είναι το βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2005). Ως δημόσια υπηρεσία η σχολική μονάδα είναι ένας μηχανισμός μέσω του οποίου η διοίκηση του κράτους επιδιώκει την πραγματοποίηση συγκεκριμένου σκοπού, αυτού της εκπαίδευσης. Η σχολική μονάδα συνιστά δημόσια υπηρεσία τόσο από λειτουργική όσο και οργανική έννοια γιατί α) η δραστηριότητα της συνιστάται στην παροχή της εκπαίδευσης που αποτελεί κοινωνική λειτουργία, και β) αποτελεί οργανωτικό σχηματισμό του κράτους που επιδιώκει να πραγματοποιήσει τους στόχους του ασκώντας δημόσια εξουσία (Σαΐτης, 2005 σελ.194). Επομένως ως δημόσια υπηρεσία η σχολική μονάδα διέπεται από τις αρχές του διοικητικού δικαίου (Σαΐτης, 2005 σελ.194– 273).

Όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η υποδιευθυντής –ως μονομελή όργανα– και ο σύλλογος διδασκόντων– ως πολυμελές όργανο. Πέρα από τα όργανα διοίκησης στην οργανωτική δομή μιας σχολικής μονάδας περιλαμβάνεται και η οργανωτικότητα των θέσεων εργασίας .

2.2 Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ο διευθυντής είναι το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο όλου του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα και είναι κυρίως «υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων , των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων» (Ν.1566/1985, άρθρο 11, κεφ. Δ΄, παρ. 1).

Οι διευθυντές θεωρούνται στελέχη της εκπαίδευσης και για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση τοποθετούνται σε σχολικές μονάδες οργανικότητας τετραθέσιου δημοτικού σχολείου και άνω. Ενώ για την δευτεροβάθμια τοποθετούνται σε κάθε σχολική μονάδα γυμνασίου, κάθε τύπου λυκείου και κάθε επαγγελματικής σχολής και Σχολικού Εργαστηριακού Κέντρου (Σ.Ε.Κ.).

Λεπτομέρειες για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών καθορίζονται, όπως και των άλλων στελεχών, από την ισχύουσα σήμερα Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ.1340/16–10–2002, τ.Β’).

Στην απόφαση αυτή στο άρθρο 27, παρ. 1 αναφέρεται πως: «Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός–παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Βασικοί άξονες του έργου των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα των εκπαιδευτικών, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, συντονισμός του έργου των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών και η παροχή θετικών κινήτρων, ο έλεγχος της πορείας της των εκπαιδευτικών, η διατήρηση και ενίσχυση της συνοχής του Συλλόγου Διδασκόντων (άρθρο 27, παρ.2).

Μετέχει επίσης, σύμφωνα με το ίδιο άρθρο, στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου, συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις όπως προβλέπει η νομοθεσία και συνεργάζεται με τους Σχολικούς Σύμβουλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων. Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρηση τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

Επιπροσθέτως, προωθεί εκπαιδευτικές καινοτομίες, συγκροτεί επιτροπές εξετάσεων, ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, του γονείς και του μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου, συνεργάζεται με τον υποδιευθυντή και τη γραμματεία του σχολείου και γενικότερα φροντίζει για την ομαλή λειτουργία και το συντονισμό της σχολικής ζωής (άρθρο 28, παρ.2).

Παράλληλα, προεδρεύει των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, συντάσσει σε συνεργασία με τους διδάσκοντες το ωρολόγιο πρόγραμμα και φροντίζει για την προμήθεια εποπτικού υλικού. Είναι υπεύθυνος για την τήρηση των καθηκόντων και υποχρεώσεων από πλευράς εκπαιδευτικών και απευθύνει συστάσεις προφορικές ή γραπτές, όταν το κρίνει απαραίτητο (άρθρο 29), ενώ προωθεί επιμορφωτικά προγράμματα και συμμετέχει σε αυτά(άρθρο 30).

Επίσης, καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβούλου στις συνεδριάσεις του οργάνου και ενημερώνει τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών (άρθρο 32), εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών και εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτησή τους στο σχολείο (άρθρο 31).

Όπως προκύπτει από τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή, στο πρόσωπό του ως μονομελούς οργάνου διοίκησης συνυπάρχουν και ασκούνται όλες οι λειτουργίες της διοίκησης, καθώς αυτός είναι υπεύθυνος για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδα (Σαΐτης, 2005:117-143).

2.3 Ο ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ο υποδιευθυντής του σχολείου επικουρεί το διευθυντή στην άσκηση του καθημερινού του έργου και τον αναπληρώνει σε όλες τις λειτουργίες του. Τα ειδικότερα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του περιγράφονται στην Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ.1340/16–10–2002, τ.Β'), επίσης αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων και υποχρεώσεων του υποδιευθυντή (Σαΐτη, 2005 σελ.143-155).

2.4 Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

Ο Σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμο προσωπικό, ωρομίσθιο, αποσπασμένο κ.λπ.) και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου (Σαΐτης, 2005). Το συλλογικό όργανο διοίκησης κάθε σχολείου στην Ελλάδα καθιερώθηκε ως σχολικός θεσμός το 1985 με το Νόμο 1566, γεγονός που συνέβαλε στον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων ορίζονται από την ισχύουσα σήμερα Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1340/16–10–2002, τ.Β') και ειδικότερα από τα άρθρα της 39-41. Ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει εκτός ωρών διδασκαλίας τακτικά ή έκτακτα για τη χάραξη των κατευθύνσεων του σχολείου στο γενικό πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και την επίλυση ή διευθέτηση θεμάτων και τυχόν προβλημάτων του σχολείου. Κατά τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων λαμβάνονται με την αρχή πλειοψηφίας των παρόντων (η παρουσία των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις είναι υποχρεωτική), είναι δεσμευτικές για όλους και υλοποιούνται με ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα ,1999α,* Χατζηπαναγιώτου, 2007 σελ.630 -631).

Έργο του συλλόγου διδασκόντων είναι ο προγραμματισμός , η εποπτεία και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης , η αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής με την εφαρμογή προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης , η συνεργασία με τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους γονείς και γενικά η με κάθε τρόπο ανάπτυξη των γνωστικών συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών (Σαΐτης, 2005 σελ. 155-166).

2.5 ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ

Για την υλοποίηση των σκοπών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαραίτητη είναι η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή (Σαΐτης, 2005). Σε κάθε σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργεί μια μαθητική κοινότητα κύριος εκπρόσωπος της οποίας είναι το 15μελές συμβούλιο μαθητών . Οι διάφορες μορφές οργάνωσης της μαθητικής ζωής σκοπό έχουν να βοηθήσουν τους μαθητές να:

Αποκτήσουν υπευθυνότητα και άμεση αντίληψη της σημασίας του δημοκρατικού διαλόγου στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη.

Συμβάλλουν στην ομαλή και γόνιμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να επιτευχθεί το άριστο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Διαμορφώσουν δική τους αντίληψη για τη ζωή στο πλαίσιο της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας, ώστε να αποκτήσουν απαραίτητες δεξιότητες για την εξέλιξή τους.

2.6 ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Το Συμβούλιο της τάξης αποτελείται από τους καθηγητές που διδάσκουν στην τάξη και τον υποδιευθυντή του σχολείου ο οποίος και προεδρεύει στις συνεδριάσεις.

Το Συμβούλιο της τάξης συνεδριάζει κάθε φορά που ανακύπτει θέμα σχετικό με τη λειτουργία της τάξης ή τμήματος της τάξης και εφόσον το συγκαλέσει ο Διευθυντής ή ο υποδιευθυντής ή το ζητήσουν με έγγραφο τους τρεις τουλάχιστον καθηγητές.

Στις συνεδριάσεις του Σ.τ.Τ. μπορεί να μετέχει και ο Διευθυντής, οπότε και προεδρεύει, όπως επίσης μπορεί να παρευρίσκεται ο Πρόεδρος της Μαθητικής κοινότητας της τάξης ή του τμήματος.

Το Σ.τ.Τ. δεν έχει αποφασιστικό χαρακτήρα, αλλά εισηγητικό προς τον σύλλογο των καθηγητών, ο οποίος έχει την τελική ευθύνη της λήψης των αποφάσεων.

Όργανα λαϊκής συμμετοχής σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας λειτουργούν τα όργανα λαϊκής συμμετοχής. Το σχολικό Συμβούλιο, η Σχολική Επιτροπή, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και οι επιτροπές παιδείας.

2.7 ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Το σχολικό συμβούλιο αποτελείται από :

A) το σύλλογο των διδασκόντων,

B) τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων,

Γ) τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή, και για τα συμβούλια των σχολείων μόνο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 3 εκπροσώπους των μαθητικών κοινοτήτων, που ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους.

Το σχολικό συμβούλιο έχει ως έργο του την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, την καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών, καθώς και την υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος. Αποτελεί δε, διευρυμένο όργανο υποστήριξης του σχολείου.

Το σχολικό συμβούλιο λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη του είναι παρόντα. Ο ρόλος του σχολικού συμβουλίου είναι πολύ σημαντικός όχι μόνο γιατί δίνει τη δυνατότητα επίλυσης βασικών λειτουργικών προβλημάτων του σχολείου, αλλά γιατί κυρίως με τη συνεργασία όλων των παραγόντων που λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθητών, δασκάλων, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης, γίνεται πιο πρόσφορο το έδαφος για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και έτσι επιτυγχάνεται το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και η συνεργασία μαζί της. Ο θεσμός αυτός όμως σε πολλά σχολεία κυρίως αγροτικών περιοχών είναι παραμελημένος (Σαΐτη, 1999 σελ.50).

2.8 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Το άλλο όργανο λαϊκής συμμετοχής σύμφωνα με το νόμο 1566/85 σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι η σχολική επιτροπή. Η σχολική επιτροπή είναι Ν.Π.Δ.Δ κατέχει Α.Φ.Μ και υποβάλλει φορολογική δήλωση. Η επίπεδο διδακτηρίου η σχολική επιτροπή αποτελείται από εκπρόσωπο : του δήμου ή της κοινότητας, του συλλόγου γονέων των μαθητών του σχολείου, το διευθυντή του σχολείου και των μαθηματικών κοινοτήτων για σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε περιπτώσεις συστέγασης σχολείων συγκροτείται ενιαία σχολική επιτροπή όπου μετέχουν όλοι οι διευθυντές των σχολείων και όλα τα υπόλοιπα μέλη που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Έργο της σχολικής επιτροπής είναι η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες, η φροντίδα για την εξεύρεση άλλων πόρων, η ανάθεση της λειτουργίας των κυλικείων ύστερα από πλειοδοτικό διαγωνισμό και γενικότερα η ευθύνη για τον εφοδιασμό του σχολείου με όλα τα μέσα που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία του, καθώς και η αντιμετώπιση κάθε λειτουργικού προβλήματος αυτού (Σαΐτης, 2005 σελ.231).

Η σχολική επιτροπή συγκροτείται με απόφαση του οικείου δημάρχου με την οποία ορίζεται και ο πρόεδρος. Η συμμετοχή εκπροσώπων των γονέων των μαθητών στα συλλογικά όργανα που αναφέραμε προϋποθέτει την συγκρότηση και λειτουργία συλλόγων γονέων ως σωματείων, η οποία γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις του αρθ.53 του Ν.1566/85.

Το ίδιο ισχύει και για τους εκπροσώπους των μαθητών που η συμμετοχή τους στη σχολική ζωή και η συγκρότηση των μαθητικών κοινοτήτων διέπονται από τις διατάξεις του αρθ.45 του Ν.1566/85.

Ο ρόλος της σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του Ν.1566/85, είναι να επιτρέπει στη κοινωνία να εκφράσει θέση και απόψεις για την παιδεία, συνδέουν το περιεχόμενο σπουδών με την παραγωγική και αναπτυξιακή διαδικασία, επιτρέπουν τη σύνδεση των εσωτερικών ανθρωπιστικών στόχων για ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και τέλος επιτυγχάνουν τη σύνδεση της τεχνολογικής και επιστημονικής γνώσης με την ευρύτερη γνώση και μόρφωση στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό επίπεδο.

Εύκολα όμως μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι όλα αυτά απέχουν πολύ από την πραγματικότητα καθώς διαδικασίες αναιρούν τους στόχους της λαϊκής συμμετοχής. Ωστόσο θα ήταν παράλειψη αν δεν τονιζόταν η θεσμοθετημένη συμμετοχή τους έστω με τα όποια προβλήματα.

Για να έχουμε λοιπόν ποιοτικό αποτέλεσμα σε αυτή τη σχέση, τα ηγετικά στελέχη της εκπαιδευτικής μονάδας και κυρίως ο διευθυντής (ο οποίος ας μη λησμονούμε ότι είναι και ο πρόεδρος του Σχολικού Συμβουλίου και μέλος ή πρόεδρος ανάλογα της Σχολικής Επιτροπής), οφείλουν να εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις εκείνες που θα ενεργοποιήσουν όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες για να καταστήσουν την εκπαιδευτική μονάδα και κυψέλη συνεργασίας με κύριο γνώμονα το συμφέρον και την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσα από συγκεκριμένες δράσεις στην εκπαιδευτική μονάδα και στον κοινωνικό περίγυρο (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

2.9 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (2008) διαφαίνεται ότι παρότι ανατίθενται στο Διευθυντή πολλές εκτελεστικές αρμοδιότητες, η εξουσία για διαμόρφωση πολιτικής με αποφασιστικές αρμοδιότητες περιορίζεται σημαντικά. Πόσο μάλλον στο Υποδιευθυντή που είναι δεύτερος στη τάξη στη σχολική μονάδα. Άρα η εκπαιδευτική μονάδα φαίνεται περισσότερο να προσλαμβάνει και να εκτελεί την εθνική πολιτική, παρά να χαράζει και να διαμορφώνει η ίδια «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική, χαρακτηριστικό του αποσυγκεντρωτικού συστήματος και όχι του αποκεντρωτικού. Το μόνο που μπορεί να κάνει ως αυτονομία είναι να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες της και τη σύνδεση της με τη τοπική κοινωνία. Να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες που αφορούν τη σχολική ζωή και την ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας, έχοντας πάντα στο «τιμόνι» τον Διευθυντή αλλά σπάνια τον Υποδιευθυντή. Γεγονός που μπορεί να την αναδείξει πέρα από φορέα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής και σε φορέα διαμόρφωσης «εσωτερικής»/ «τοπικής» εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κεφάλαιο 3^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

3.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ετυμολογικά, ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα «διοικώ», που σημαίνει διευθύνω, διαχειρίζομαι και ρυθμίζω συλλογικές υποθέσεις (Κωνσταντίνου, 2005). Όμως παρατηρείται οι διάφοροι επιστήμονες που ασχολήθηκαν με τη Διοίκηση να δίνουν ο καθένας τους και διαφορετικό ορισμό. Ο Carlisle (1982), ορίζει τη διοίκηση ως «διαδικασία με την οποία ασκείται η διεύθυνση και ο συντονισμός των δραστηριοτήτων των εργαζομένων σ' έναν οργανισμό, για να επιτύχουν τα αποτελέσματα που αναμένει ο οργανισμός». Κατά τον Fayol, η «διοίκηση» ορίζεται ως μια «λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο» (Σαΐτης, 2008* Γεωργόπουλος, 2006 σελ. 40-41). Οι Stoner and Freeman (1985), ορίζουν την διοίκηση ως «τη διαδικασία του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της καθοδήγησης και του ελέγχου των προσπαθειών εκείνων που εργάζονται σε ένα οργανισμό, για να επιτευχθεί ο στόχος του οργανισμού». Οι Montana and Charnov (1993), υποστηρίζουν πως «διοίκηση είναι ο τρόπος εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού, αλλά και των μελών του».

Ο Σαΐτης (1994), αναφέρει ότι «διοίκηση σημαίνει ορθολογικό συνδυασμό των διάφορων δραστηριοτήτων, που περικλείει η συνεργατική προσπάθεια μέσα σε μια οργάνωση, η οποία έχει σχεδιασθεί, για να υπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς». Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2005), «διοίκηση είναι η εκτέλεση διάφορων δραστηριοτήτων (π.χ. προγραμματισμός, εφαρμογή, συντονισμός, καθοδήγηση, έλεγχος), από το διοικητή του οργανισμού, οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού και στην επιτυχία συγκεκριμένων σκοπών για τους οποίους ιδρύθηκε». Από την παραπάνω συνοπτική παρουσίαση βλέπουμε ότι οι συγγραφείς της διοικητικής επιστήμης (Management) δεν καταλήγουν σε ένα κοινά αποδεκτό ορισμό για τον όρο «διοίκηση». Όπως ειπώθηκε και από τον Dawson (1993), «η ανεύρεση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού που να ικανοποιεί πλήρως τόσο τους θεωρητικούς όσο και τους επαγγελματίες managers, είναι μια δύσκολη υπόθεση».

Παρόλα αυτά οι περισσότερες θεωρήσεις αφορούν συγκεκριμένες πτυχές της διοικητικής λειτουργίας ενός κοινωνικού οργανισμού, όπως: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο (Σαΐτης, 2008).

Από όσα εκθέσαμε παραπάνω, προκύπτει ότι η «Διοίκηση της Εκπαίδευσης» αποτελεί ένα σύστημα δράσης που συνιστάται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών.

Το έργο της «εκπαιδευτικής διοίκησης» εκφράζεται από τα ηγετικά της στελέχη (π.χ. προϊστάμενοι Γραφείων και διευθυντών Εκπαίδευσης, διευθυντές Σχολείων), τα οποία αποβλέπουν στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων που εκφράζουν τη συνισταμένη των ατομικών στόχων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος ώστε να προάγεται η ομαδική προσπάθεια μέσω του συντονισμού και της συνεργασίας, στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρωπιστικών και υλικών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού και στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου όλη η συμπεριφορά του να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί. Αναμφισβήτητα, το έργο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στην πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου, όπως συνήθως πιστεύεται αλλά έχει και την ευθύνη για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείτε στις σχολικές μονάδες και οι οποίες απαρτίζουν την εκπαιδευτική ολότητα (Σαϊτης, 2008).

3.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Παρόλο που η Επιστήμη της Διοίκησης οργανώθηκε στα μέσα του 20ου αιώνα, η λειτουργία της έχει κάνει την εμφάνιση της εδώ και χιλιάδες χρόνια ταυτόχρονα με την εμφάνιση της οργανωμένης κοινωνίας. Παρατηρεί κανείς ότι στόχος της διοίκησης ανέκαθεν, όπως και τώρα, ήταν η υποκίνηση, ώστε να υπάρχει ικανοποιητικό έργο και αποτελεσματικότητα μέσα σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια (Πασιαρδής, 2004* Parsons, 1951). Στην Παλαιά Διαθήκη συναντούμε τον Ισθόρ να δίνει στο Μωυσή συμβουλές γύρω από αρχές οργάνωσης, όταν πια ανακάλυψε και ο ίδιος ότι δεν μπορούσε να ηγείται μιας τεράστιας ομάδας ανθρώπων (Κανελλόπουλος, 1990* Πασιαρδής, 1997). Στην αρχαία Ελλάδα συζητήσεις και τρόποι διοίκησης των κοινών αναφέρονται κυρίως όταν αναλύονται οι πολιτειακοί και κοινωνικοί θεσμοί. Ο Πλάτωνας στην «Πολιτεία» και τους «Νόμους» αναφέρει πολλά στοιχεία για τη διοικητική επιστήμη, αφού περιγράφει τους κανόνες και τους όρους της καλής διακυβέρνησης της πόλης. Επίσης, ο Αριστοτέλης στα «Πολιτικά» του (όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου στο βιβλίο του 2005), αναπτύσσει πρώτος τη θεωρητική διάκριση των εξουσιών και προξενεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον για όσα γράφει για την εκτελεστική εξουσία, και από την άλλη ο Ξενοφών στο «Οικονομικό» του αναφέρει ότι η διοίκηση είναι επιστήμη και τέχνη (Ρέππα, 2008).

Οι ενδείξεις σε σχέση με την ανάγκη οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου είναι μάλιστα ορατές και σε κείμενα του αρχαίου κινέζικου πολιτισμού (Παπακωνσταντίνου, 1994* Πασιαρδής, 2006). Βρίσκουμε ακόμα σημαντικά κείμενα διαχείρισης των κοινών υποθέσεων στους πολιτισμούς των αρχαίων Αιγυπτίων, των Βαβυλωνίων (Κώδικας Χαμουραπί), των Ατζέκων στο Μεξικό (Carlisle, 1982). Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα κείμενα της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, όπου η οργάνωση και το δίκαιο ήταν οι βάσεις της διοίκησης της αυτοκρατορίας, καθώς και κείμενα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας (Ρέππα, 2008). Με τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι τελικά η «διοίκηση» δεν είναι κάτι καινούργιο, αλλά αντίθετα διαθέτει ιστορία (Δερβιτσιώτης, 1991) και ανέκαθεν ήταν ένα φαινόταν ορατό (Κανελλόπουλος, 1990).

Με την πάροδο του χρόνου όμως, εκδηλώθηκε η ανάγκη η ηγεσία να γίνει πιο συστατική και να θεσμοθετηθεί με βάση κάποιο θεωρητικό πλαίσιο και κάποιες βασικές αρχές. Από τα τέλη του 18ου αιώνα διαφάνηκε η ανάγκη αυτή για πιο συστατική ηγεσία όπου στη συνέχεια οδήγησε στη γέννηση της Διοικητικής Επιστήμης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Η Διοικητική Επιστήμη αποτελεί ουσιαστικά μια καινούργια για την εποχή της επιστήμη, περισσότερο διαδεδομένη στον διεθνή επιστημονικό χώρο ως Διοίκηση Επιχειρήσεων. Η Εκπαιδευτική Διοίκηση ως επιστημονικός κλάδος εμφανίστηκε πολύ αργότερα, γύρω στα 1950, δανειζόμενη στοιχεία και θεωρίες από τη Διοίκηση Επιχειρήσεων (Πασιαρδής, 2004). Επομένως η Εκπαιδευτική Διοίκηση στηρίζεται πάνω στις αρχές, που ακολουθεί και η διοίκηση άλλων οργανισμών και επιχειρήσεων (Squire, 1987· Everad, 1982· Σαΐτης, 2002· Παπαγιάννης, 2004· Πασιαρδής, 2004).

Η νέα αυτή επιστήμη, πέρασε και συνεχίζει να περνά από διάφορες φάσεις, επηρεάζεται από διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα ανάλογα με την εποχή κατά την οποία εξετάζεται, αφού είναι σίγουρο πως λειτουργεί και αυτή μέσα στο ίδιο συγκείμενο. Τα τρία ουσιαστικά φιλοσοφικά στάδια τα οποία πέρασε η Διοικητική Επιστήμη σύμφωνα με την ιστορική εξέλιξη αποτελούν η «κλασική διοίκηση», γνωστή και ως διεύθυνση προσωπικού ή οργανισμών με βάση το «μηχανιστικό μοντέλο» ή αλλιώς «επιστημονική διοίκηση» (1900 - 1930), η «νεοκλασική διοίκηση» με βάση τα ανθρώπινα κριτήρια, γνωστή και ως «διοίκηση μέσω των ανθρωπίνων σχέσεων» (1930-1950) και τέλος η «σύγχρονη διοίκηση», γνωστή και ως διοίκηση με βάση το συμπεριφορικό μοντέλο ή νεοεπιστημονική προσέγγιση ή διοίκηση μέσω του ανθρώπινου δυναμικού (1950-σήμερα) (Πασιαρδής, 2004).

3.3 ΑΡΧΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Είναι σαφές πως έχουν διατυπωθεί βασικές αρχές από πρωτοπόρους της διοίκησης, όπως οι H. Fayol, C. Barnard κ.ά., οι οποίες αποτελούν κατευθυντήρια γραμμή για τα ηγετικά στελέχη ενός οργανισμού για την καλή οργάνωση και λειτουργία του, για την εκτίμηση της αποδοτικότητας του και για την ερμηνεία διάφορων φαινομένων (Πασιαρδής, 2004).

Μερικές από τις βασικές αρχές, οι οποίες διέπουν τη διοίκηση της τυπικής οργάνωσης και είναι σημαντικές για τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων είναι η **αρχή του καθορισμού των σκοπών**, σύμφωνα με την οποία κάθε δραστηριότητα στον οργανισμό πρέπει να συνδέεται με τους σκοπούς του οργανισμού, η **αρχή της ιεραρχικής κλίμακας**, η οποία υποστηρίζει ότι όσο σαφέστερη είναι η γραμμή εξουσίας, τόσο αποτελεσματικότερη θα είναι η λήψη αποφάσεων και το σύστημα επικοινωνίας της οργάνωσης. Επίσης, σημαντική είναι και η **αρχή της συνετής διοίκησης**, η οποία στηρίζεται στη δεξιότητα του διευθυντή να καλλιεργεί το πνεύμα συνεργασίας, στην προσωπικότητα του διευθυντή να εμπνέει, να κερδίζει τους συνεργάτες του και τη δεξιότητα του να κατευθύνει και να ελέγχει τις ενέργειες των υφισταμένων του, η αρχή της ισότητας εξουσίας και ευθύνης, σύμφωνα με την οποία η ευθύνη του καθενός για τις ενέργειες του είναι ανάλογη με την εξουσία που είναι εκχωρημένη σε αυτόν. Και αυτό γιατί τα διοικητικά στελέχη πρέπει να κατέχουν την εξουσία, να δίνουν εντολές, να τηρούν την πειθαρχία, αλλά και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη σωστή εκτέλεση του έργου τους. Σημαντικές είναι και η **αρχή της ενότητας εντολής**, η **αρχή της επιλογής του καλύτερου ατόμου** για κάθε ειδική θέση εργασίας αλλά και η **αρχή της ενότητας προσωπικού**, η οποία υπαγορεύει την ανάγκη για ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μελών μιας οργάνωσης (Koontz, 1984· Σαΐτης, 2002).

Εκτός από τις γενικές αρχές διοίκησης, οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω, λόγω της ιδιάζουσας φύσης του εκπαιδευτικού έργου υπάρχουν και άλλες αρχές οι οποίες καθορίζουν τη στρατηγική ενός ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2002* Σαΐτης, 2008). Τέτοιες αρχές είναι η δημοκρατική αρχή διοίκησης, σύμφωνα με την οποία τα διευθυντικά στελέχη κατά τη λήψη αποφάσεων επιβάλλεται να χρησιμοποιούν τη μέθοδο της συμμετοχικής ηγεσίας. Σαφώς, σε μια δημοκρατική κοινωνία η λήψη αποφάσεων είναι στενά συνδεδεμένη με τη συμμετοχή και συνεργασία προϊσταμένων και υφισταμένων, όπου ο ηγέτης δεν πρέπει να είναι απόλυτος αλλά, αντιθέτως, να διακρίνεται στην πολιτική του η ευλυγισία και διαλλακτικότητα, χωρίς όμως να εκφεύγει από τους σκοπούς του σχολείου.

Επίσης, η αρχή της άμεσης εποπτείας, κατά την οποία όσο αμεσότερη είναι η προσωπική επαφή ενός διευθυντή με τους υφισταμένους του, τόσο αποτελεσματικότερη θα είναι και η άσκηση των ηγετικών του καθηκόντων και η αρχή της δικαιοσύνης, όπου οι ενέργειες του διοικούντος μιας εκπαιδευτικής μονάδας πρέπει να είναι σύντομες και αμερόληπτες για όλους τους υφισταμένους. Η αρχή της σωστής λήψης αποφάσεων, υπαγορεύει ότι η λήψη αποφάσεων αποτελεί αποτέλεσμα ήρεμης ψυχικής κατάστασης, η οποία προκύπτει από περεταίρω σφαιρική μελέτη του όλου προβλήματος και η οποία πρέπει να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας και τέλος, η αρχή της προσαρμοστικότητας και της ευλυγισίας, κατά την οποία ο διευθυντής οφείλει να ενεργεί ανάλογα με τα περιβαλλοντικά δεδομένα της σχολικής οργάνωσης.

Πέραν από όσα αναφέρονται πιο πάνω προκύπτει ότι τα διευθυντικά στελέχη εκτός από τις ειδικές γνώσεις του κλάδου πρέπει να είναι γνώστες της οργανωτικής θεωρίας και των αρχών διοίκησης, αλλά κυρίως πρέπει να γνωρίζουν πώς να τις εφαρμόζουν και να τις αξιοποιούν αποτελεσματικά, δηλαδή καθίσταται απαραίτητο να κατέχουν και τη διοικητική εμπειρία και ορισμένες περαιτέρω ικανότητες τις οποίες απαιτεί μια διευθυντική θέση με απώτερο σκοπό να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων και η επίτευξη των στόχων της (Σαΐτης, 2002* Σαΐτης, 2008).

3.4 ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ Η ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Είναι γεγονός ότι η έννοια της ηγεσίας κατέχει πυρηνική θέση στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης αλλά και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Η «ηγεσία» στις μέρες μας αποτελεί ένα από τα πιο ευρέως συζητούμενα και ταυτόχρονα ένα από τα πιο σύνθετα θέματα. Ο Bennis (1989), παρομοιάζει την «ηγεσία» με την ομορφιά : Ωστόσο «είναι δύσκολο να την ορίσεις αλλά την αντιλαμβάνεσαι μόλις την αντικρίσεις». Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν δοθεί από εκατοντάδες μελετητές για τον ορισμό της «ηγεσίας», (Finer, 1961* Stogdill, 1974* Hoy et al., 1987) αλλά είναι αδύνατο να αναφερθούν όλοι στην μελέτη αυτή.

Σύμφωνα με τον Kenzevich (1975), «η ηγεσία είναι μια δύναμη που μπορεί να εμπνεύσει δράση σε μια ομάδα ανθρώπων, να οδηγήσει τις δραστηριότητες τους προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, να διατηρήσει τέτοιες δραστηριότητες και να ενοποιήσει τις ατομικές προσπάθειες προς την υλοποίηση κοινών στόχων» (Kenzevich, 1975). Η Κωτσίκη (2003), χαρακτηρίζει την «ηγεσία ως μια διοικητική ενέργεια που κάνει το άτομο για να παρακινήσει τους υφισταμένους του να εργάζονται με τη θέληση τους, με σκοπό να πραγματοποιήσουν τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού ή της εκπαιδευτικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα».

Ακόμη, ο Σαΐτης (2005) αναφέρει ότι η «ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος». Ο Μπουραντάς (2005), αξιοποιώντας και συνθέτοντας τους ορισμούς που υπάρχουν στη βιβλιογραφία ορίζει την ηγεσία ως μια διαδικασία επηρεάσου της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα και εθελοντικά με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον.

Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί φαίνεται να κάνουν λόγο για τη σημασία των συναισθημάτων. Σαφώς, όπως διαφαίνεται και μέσα από μια πρόσφατη έρευνα του Πασιαρδή (1998), οι ηγέτες κάνουν χρήση της συναισθηματικής επιρροής τους ώστε να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους και οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων επιδεικνύουν ένα ύφος ηγεσίας το οποίο ονομάζεται “Διοίκηση Μέσω Συναισθημάτων” – Management By Feeling and Emotions (MBFE) (Πασιαρδής, 2004).

Αναφορικά με τη φύση της ηγετικής ικανότητας οι απόψεις των επιστημόνων δίστανται. Από την μία υπάρχουν αυτοί που υποστηρίζουν πως υπάρχουν άτομα που η φύση τους προίκισε με ηγετικές ικανότητες και υποστηρίζουν ότι η «ηγεσία δεν διδάσκεται» (Κούρτης, 1977• Σαΐτης, 2008• Vernardakis, 1987• Mullins, 1994). Ο φιλόσοφος Αριστοτέλης εξέφρασε την άποψη πως «οι άνθρωποι από την ώρα της γέννησης τους, άλλοι είναι προορισμένοι να ηγούνται και άλλοι να ακολουθούν» (Κωνσταντίνου, 2005).

Από την άλλη μεριά υπάρχουν αυτοί που ισχυρίζονται ότι η ηγετική ικανότητα είναι επίκτητη και μπορεί να διδαχτεί, δηλαδή ο ηγέτης δεν γεννιέται, αλλά γίνεται (Σκουλάς, 1983• Θεοφιλίδης, 1994• Σαΐτης, 2002). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι περισσότεροι που κατέχουν ηγετικές θέσεις, δεν είναι κατ’ ανάγκη γεννημένοι ηγέτες, αλλά τις ηγετικές ικανότητες τις απέκτησαν με την εμπειρία και την εκπαίδευση. Συνεπώς, μπορεί η ικανότητα αυτή να γίνει κτήμα καθενός μας με μεγάλο προβληματισμό, εξάσκηση και εκπαίδευση (Ζαβλανός, 1998• Μιχόπουλος, 2004• Κωνσταντίνου, 2005• Σαΐτης, 2008).

Επομένως το ερώτημα κατά πόσο ο άνθρωπος γεννιέται ηγέτης ή γίνεται δεν μπορεί να απαντηθεί με σαφήνεια. Είναι δύσκολο να διακρίνουμε αν οι ηγετικές ικανότητες που έχει ένα άτομο οφείλονται στο έμφυτο χάρισμα του ή στην εκπαίδευση και την εξάσκηση. Αυτό που είναι βέβαιο, είναι ότι, χωρίς έμφυτη προδιάθεση δεν μπορεί να υπάρξει και η δεξιότητα.

Όμως, οι έμφυτες προδιαθέσεις μπορούν να μείνουν στην αφάνεια, αν δεν τους δοθούν οι ευκαιρίες και οι κατάλληλες συνθήκες για να εκδηλωθούν και να αναπτυχθούν (Κωνσταντίνου, 2005).

3.5 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΚΑΙ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΗΓΕΤΗΣ - ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία βρίσκουμε ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ορισμών και για την έννοια του «ηγέτη». Ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι εκείνος που επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας του, έτσι ώστε αυτά να εργαστούν πρόθυμα για να επιτύχουν τις επιδιώξεις τους (Koontz & Donnell, 1983* Κωνσταντίνου, 2005). Δηλαδή «ηγέτης» είναι το άτομο που κερδίζει τη θεληματική και πρόθυμη συμμετοχή των συνεργατών του στην επίτευξη κάποιου έργου (Μπουραντάς, 2005). Παράλληλα, ο Σαΐτης (2008), υποστηρίζει πως οι καλύτεροι «ηγέτες» είναι πάντοτε αυτοί που αξιοποιούν τους ανθρώπους.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), αλλά και άλλων επιστημόνων γίνεται ένας διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών «διευθυντής» (manager) και «ηγέτης» (leader). Ο «διευθυντής» είναι συνήθως ένα πολύ μορφωμένο και έμπειρο άτομο. Εργάζεται πολύ σκληρά και είναι πλήρως ενημερωμένος σε θέματα που αφορούν το αντικείμενο και την επιστήμη του. Σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους και την πολιτική του υπουργείου. Σε αυτό το μήκος κύματος πρέπει να κινείται και ο δεύτερος στη τάξη στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ο Υποδιευθυντής.

Είναι άτομο απόλυτο, πολυάσχολο, χωρίς αρκετό ελεύθερο χρόνο για να μιλήσει με τους υφιστάμενους του και πολλές φορές αυτή η απομάκρυνση του από τη βάση τον οδηγεί στην αποξένωση από την πραγματικότητα. Δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζομένους, περιορίζοντας τους σχεδόν κάθε μορφή πρωτοβουλίας και δεν δέχεται αποκλίσεις. Δεν του αρέσουν τα λάθη και είναι αυστηρός με τους άλλους, αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό (Πασιαρδής, 2004).

Αντιθέτως, ο «ηγέτης» είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει την διαίωσιση της υπάρχουσας τάξης. Ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας. Παραβιάζει την ιεραρχία και επικοινωνεί άμεσα με τη βάση, όπου χρειάζεται. Τον χαρακτηρίζει η απλότητα, είναι ανθρώπινος, αναγνωρίζει τα λάθη του, εν μέρει είναι απρόβλεπτος και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Εκτιμά και σέβεται το προσωπικό του και προσπαθεί να τους ικανοποιήσει με το καλύτερο και μέγιστο δυνατό τρόπο. Βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη και συμπαραστάτη. Ο ηγέτης συνηθίζει να κοινοποιεί τα προβλήματα που υπάρχουν στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας του και αναζητούν λύσεις από κοινού. Το κυριότερο, αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του αλλά ότι έχει την ανάγκη όλων. Σε γενικές γραμμές οι ηγέτες είναι άτομα κοινωνικά (Πασιαρδής, 2004). Ο ηγέτης γνωρίζει, τόσο τους στόχους του οργανισμού ή της ομάδας όσο και τις επιδιώξεις του προσωπικού ή των μελών, είτε ως ομάδων είτε ως ατόμων. Επίσης, «ηγέτης» είναι εκείνος που επηρεάζει τα άτομα ή την ομάδα ως σύνολο, για να εργαστούν με ενθουσιασμό και ζήλο στην επιτυχία των στόχων του οργανισμού ή της ομάδας (Παπαϊωάννου, 2003* Πασιαρδής, 2004). Τέλος, σύμφωνα με τους Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007), οι ηγέτες εμπνέουν αυτούς που τους ακολουθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε και οι ίδιοι να γίνονται ηγέτες. Ύστερα από αυτή τη βασική διαφορά μεταξύ ενός «διευθυντή» και ενός «ηγέτη» διαπιστώνεται ότι για να είναι κάποιος «ηγέτης» πρέπει να είναι ικανός «διευθυντής».

Επομένως, το δίπτυχο «ηγέτης - διευθυντής» αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στο χώρο της Διοικητικής Ηγεσίας (Σαΐτης, 2008). Στη μελέτη αυτή, όπου στο εξής θα αναφέρεται ο όρος «ηγέτης» θα εννοείται το δίπτυχο «ηγέτης - διευθυντής» και θα αναφέρεται όχι μόνο ως χαρακτηριστικό του Διευθυντή αλλά και του ΣΥΝΕΡΓΑΤΗ του Υποδιευθυντή.

3.6 ΣΧΕΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ – ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ - ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Ο διαχωρισμός των εννοιών της «ηγεσίας», «διεύθυνσης» και «διοίκησης» έχουν απασχολήσει τους ερευνητές της Διοικητικής Επιστήμης. Μάλιστα πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν τις τρεις αυτές έννοιες ταυτόσημες (Mullins, 1994), στις μέρες μας όμως έχουν διαπιστωθεί κάποιες διαφορές. Η «διοίκηση» καλύπτει και πολλές άλλες δραστηριότητες του οργανισμού, όπως προγραμματισμός, οργάνωση, εφαρμογή, έλεγχος κ.λπ. Η «ηγεσία» έχει να κάνει περισσότερο με τη διεύθυνση προσώπων, ενώ η «διοίκηση» με την πλήρη αξιοποίηση του ανθρωπίνου δυναμικού, αλλά και την κατάλληλη διαχείριση των υλικών πόρων για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων του οργανισμού (Κωνσταντίνου, 2005). Θα μπορούσαμε λοιπόν, να πούμε πως η ηγεσία είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της διοίκησης (Σαϊτής, 1994, 2002* Everard et al., 2004* Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007).

Με το διαχωρισμό του Πασιαρδή (2003), μεταξύ διεύθυνσης και ηγεσίας, ορίζει την «διοίκηση» ως μια καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μια γραφειοκρατία. Γι' αυτό και δημιούργησε τον όρο *administrivia* (Pashiaridis, 2001), ο οποίος αποδίδει τις καθημερινές και κυρίως διεκπεραιωτικές ασχολίες ρουτίνας των διοικητικών στελεχών. Ο όρος *administrivia* ενώνει το *administration* με το *trivial*. Ο όρος «διεύθυνση» έχει να κάνει με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού, αλλά ταυτόχρονα ο ηγέτης δίνει κατεύθυνση στον οργανισμό μέσα σε έναν χρονικό ορίζοντα μερικών μηνών ή και ενός ή δύο χρόνων ακόμα. Ο όρος «ηγεσία» είναι σαν ένας όρος «ομπρελά» όπου υπάγονται οι δύο προηγούμενοι όροι, τόσο η διοίκηση όσο και η διεύθυνση. Είναι κάτω από τον όρο «ηγεσία» που τοποθετούνται το «όραμα» και η κατεύθυνση για το που οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα, στα επόμενα τρία με πέντε, έως δέκα χρόνια, δίνοντας έτσι στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό. (Πασιαρδής, 2004). Από τα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει πως ο όρος «ηγεσία» είναι υπεράνω των δύο άλλων, αλλά ταυτόχρονα θεωρεί ότι για να είναι κάποιος καλός και αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να είναι καλός διοικητικός και καλός διευθυντής ή υποδιευθυντής (Πασιαρδής, 2004 ; Κωνσταντίνου, 2005). Ο ένας όρος λειτουργεί κάπως συμπληρωματικά με τον άλλο, αλλά κανένας από μόνος του δεν αποδίδει αυτό που πραγματικά πρέπει να κάνει ένας σύγχρονος ηγέτης (Πασιαρδής, 2004* Μπουραντάς, 2005).

3.7 ΜΟΡΦΕΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Οι θεωρίες οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο άσκησης της διοικητικής εξουσίας ποικίλουν και είναι αρκετά πολύπλοκες βέβαια, σε αυτή την εργασία δεν θα αναφερθούμε σ' όλες τις θεωρίες και μοντέλα ηγεσίας που ειπώθηκαν στο πέρασμα του χρόνου αλλά θα επικεντρωθούμε σε τρεις βασικές μορφές άσκησης ηγεσίας. Τις οποίες μπορούν να ακολουθήσουν όχι μόνο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά και με τη σειρά τους οι Υποδιευθυντές, οι οποίες προέκυψαν από μακροχρόνια επιστημονική έρευνα. Οι τρεις αυτές κατηγορίες «ηγεσίας» που συναντάμε στην πράξη είναι η αυταρχική ηγεσία, η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία και η χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία (Θεοφιλίδης, 1994* Ζαβλάνος, 1998* Σαϊτής, 2002* Σαϊτής, 2008·).

Σύμφωνα με την αυταρχική ηγεσία ο ηγέτης αντλεί δύναμη από την θέση την οποία κατέχει, παίρνει μόνος του αποφάσεις, τις μεταβιβάζει στους υφιστάμενους του και περιμένει συμμόρφωση και υπακοή προς τις διαταγές αυτές οι οποίες στηρίζονται σε κυρώσεις. Χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο, είναι δογματικός στις σχέσεις του με τους υφιστάμενους του, σπάνια αιτιολογεί τις διαταγές του, συχνά αρνείται να επεξηγήσει τις πράξεις του και διστάζει να δεχτεί προτάσεις που εναντιώνονται στις απόψεις του. Η αυταρχική ηγεσία είναι απόρροια μιας ορισμένης αντίληψης για την άσκηση της ηγετικής λειτουργίας και είναι βασικό χαρακτηριστικό στα ολοκληρωτικά καθεστώτα.

Οι ηγέτες στην δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία σε κάθε απόφαση τους λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις απόψεις και τις προτάσεις των υφισταμένων τους, τους συμβουλευόνται για τις ενέργειες και τις αποφάσεις τους και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους. Ο Dubrin (1998) και οι March and Simon (2003), αναφέρονται σε τρεις τύπους συμμετοχικών ηγετών τους συμβουλευτικούς, τους συναινετικούς και τους δημοκρατικούς (Σαΐτης, 2008). Οι συμβουλευτικοί ηγέτες συσκέπτονται με τους υφιστάμενους, προτού λάβουν μια απόφαση άλλα διατηρούν την τελική εξουσία στη λήψη αποφάσεων. Οι συναινετικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τη συζήτηση της ομάδας για ένα θέμα και στη συνέχεια λαμβάνουν μια απόφαση, η οποία αντανακλά τη γενική άποψη των μελών της ομάδας και μια απόφαση θεωρείται τελική όταν συμφωνήσουν με αυτή όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Τέλος, οι δημοκρατικοί ηγέτες μεταβιβάζουν την τελική εξουσία στην ομάδα, όπου μετά από ψηφοφορία λαμβάνεται η τελική απόφαση.

Στην χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία ο ρόλος του ηγέτη παρουσιάζεται πολύ περιορισμένος δίνοντας τους συνεργάτες του μεγάλο βαθμό ανεξαρτησίας και ελευθερίας.

Μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στους υφιστάμενους του και ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών προς τους συνεργάτες του.

Σαφώς, δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ποια από τις παραπάνω μορφές διοικητικής ηγεσίας είναι η άριστη για τον λόγο ότι όλες οι μέθοδοι διοίκησης παρουσιάζουν και πλεονεκτήματα καθώς και μειονεκτήματα, ενώ παράλληλα η ηγεσία απαιτεί πέρα από τη διοικητική ικανότητα την κατεύθυνση, την καθοδήγηση και τον επηρεασμό και άλλων ατόμων προς έναν αντικειμενικό σκοπό. Επίσης, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλουν στο να αποφασίσει ο ηγέτης ποια μορφή ηγεσίας να ακολουθήσει ως γενικό τρόπο συμπεριφοράς. Συνεπώς, δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες διοίκησης, οι οποίοι να μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία σε όλες τις περιστάσεις άσκησης της διοικητικής εξουσίας. Συνήθως τα ηγετικά στελέχη υιοθετούν μια μορφή ηγετικής εξουσίας που αποτελεί την «χρυσή τομή» ανάμεσα στο απόλυτο αυταρχικό και το απόλυτο εξουσιοδοτικό μοντέλο.

Σαφώς, για την υιοθέτηση ενός περισσότερο αυταρχικού ή δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του ηγέτη, την ωριμότητα και τις προσωπικές διαθέσεις των υφισταμένων του καθώς και την κατάσταση που επικρατεί στην οργάνωση και κατά προέκταση στη σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2008).

3.8 ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Πολλοί είναι οι ερευνητές όπως ο James MCGregor Burns, ο Evarard, υποστηρίζουν πως «υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες ή μοντέλα ηγεσίας: η μετασχηματιστική (transactional) και η συναλλακτική (transformational)» (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007).

Για την συναλλακτική ηγεσία ορίζεται ότι, ο ηγέτης επηρεάζει τους υφισταμένους του μέσω μιας συναλλαγής. Επομένως, υπάρχει μια ανταμοιβή κρυφή ή φανερή μεταξύ τους, με σκοπό την επίτευξη των στόχων που θέτουν οι ηγέτες και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Στο συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας ο διευθυντής ταυτόχρονα συμμετέχει, αλλά και εκτελεί και το ρόλο του διαμεσολαβητή. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας γνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού του και επιχειρεί να τους ικανοποιήσει, σε αντάλλαγμα τις εργασιακές τους απόδοσης (Bass, 1985* Leithwood, 1995* Ράπτης & Βιτιλάκη 2007).

Εστιάζει περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού ενώ δεν εστιάζει στους ανθρώπους (Harris et al.,2003).

Αντίθετα, η μετασχηματιστική ηγεσία ορίζεται από τους Miller and Miller, (2001, σελ.182) ότι είναι πιο ισχυρή και σύνθετη, και προκύπτει όταν ένα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με άλλους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι διοικούντες και οι εκπαιδευτικοί να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης, παρακίνησης και ηθικότητας. Μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας τα κίνητρα του ηγέτη και του υφιστάμενου ενοποιούνται (Ράπτης & Βιτιλάκη 2007).

Ο Burns, και οι Kowalski and Oates, ισχυρίζονται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί υπέρβαση του ενδιαφέροντος για τον εαυτό μας, και από τον απλό ηγέτη και από τον υφιστάμενο. Ο Blase, διατυπώνει ότι οι ηγέτες προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν την εξουσία τους μαζί με άλλους παρά να ασκήσουν έλεγχο πάνω σε αυτούς (Ράπτης & Βιτιλάκη, 2007). Σημαντικό κρίνεται να αναφερθεί ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εκτός από το ότι διαχειρίζονται τη δομή καλούνται να εισάγουν αλλαγές στον οργανισμό, να δημιουργούν ένα σχολικό όραμα, να καθιερώνουν μακροπροθέσμους στόχους, να παρέχουν διανοητικά ερεθίσματα, να προσφέρουν εξατομικευμένη στήριξη, να δημιουργούν μια αξιόλογη σχολική κουλτούρα, να επιδεικνύουν προσδοκίες υψηλής απόδοσης, να εξασκούν άριστες πρακτικές και σημαντικές οργανωτικές αξίες και να είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους υφιστάμενους τους (Bass, 1985• Ράπτης & Βιτιλάκη, 2007). Ο Bass (1985), συνόψισε τα βασικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη στα πέντε I τα οποία είναι: Idealized, Influenced, Inspirational motivation, Intellectual stimulator, Individualized consideration.

Συμπαραστατικά λοιπόν, η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στις σχέσεις μεταξύ ηγέτη και των οπαδών του και στις συναλλαγές μεταξύ τους και η μετασχηματιστική ηγεσία η σχέση ηγέτη – οπαδών στηρίζεται στους κοινούς στόχους. Οι Bass and Avolio (1994), υποστήριξαν ότι οι μετασχηματιστικές και συναλλακτικές μορφές ηγεσίας χτίζονται η μία πάνω στην άλλη.

Προκύπτει λοιπόν ότι ο ρόλος τους είναι συμπληρωτικός καθώς η συναλλακτικές πρακτικές καλύπτουν τις βασικές ανάγκες και τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού ενώ οι μετασχηματιστικές είναι απαραίτητες για να επιφέρουν αλλαγές. Καμιά μορφή και κανένα μονοδιάστατο στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να αντιμετωπίσει από μόνη της την εκπαιδευτική πραγματικότητα, μια συνθετική μορφή η οποία θα συνδυάζει και τις διεκπεραιωτικές και τις μετασχηματιστικές συμπεριφορές και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά ίσως να αποτελεί την χρυσή τομή.

3.9 Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ

Σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων αποτελεί η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας τους. Επομένως, η αποτελεσματικότητα των σχολείων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που διέπουν τον αποτελεσματικό διευθυντή/υποδιευθυντή – ηγέτη με άμεσο αποτέλεσμα να ασκεί με επιτυχία το ηγετικό του έργο.

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα αλλά και τους μαθητές. Επιπρόσθετα, είναι ενεργητικός δραστήριος, με αυτοπεποίθηση και αφιερώνει πολύ από το χρόνο του στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής, η οποία πρέπει ασφαλώς να είναι σαφώς διατυπωμένη (Θεοφιλίδης, 1994• Σαϊτής, 2002• Πασιαρδής, 2004). Επίσης, ποιοτική διεύθυνση επιτυγχάνεται και όταν διασαφηνίζονται οι προσδοκίες που διατυπώνονται από το προσωπικό (Πασιαρδής, 2004).

Τονίζεται και η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού καθώς ο διευθυντής/υποδιευθυντής και το προσωπικό μοιράζονται οποιαδήποτε πληροφορία, η οποία μπορεί να συντελέσει στην αποτελεσματική εκτέλεση της εργασίας τους. Σύμφωνα με τον Nance (1991), οι πληροφορίες και οι οδηγίες που δίνονται από τον ηγέτη είτε γραπτά είτε προφορικά πρέπει να είναι σαφείς και ακριβείς, έτσι ώστε όλοι να ξέρουν τι αναμένεται από αυτούς.

Επιδιώκει να επιτύχει ένα ενεργά θετικό περιβάλλον και ένα ευνοϊκό κλίμα, να διαμορφώσει μια ατμόσφαιρα στο σχολικό περιβάλλον όπου να κυριαρχεί η τάξη και η πειθαρχία, να καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, να αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και την επιτυχία των στόχων, να προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και γενικότερα επιδιώκει τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού του (Θεοφιλίδης, 1994* Σαΐτης, 2002* Πασιαρδής, 2004). Επομένως, ο ηγέτης για να καταφέρει να φέρει εις πέρας το δύσκολο έργο του πρέπει να εφαρμόζει τις βασικές αρχές της διοίκησης με ιδιαίτερη έμφαση στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα.

Οι Andrews and Soder, αναφέρουν ότι αποτελεσματικοί είναι αυτοί που λαμβάνουν ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου καθώς κρίνεται πολύ σημαντικό να είναι ορατοί παντού μέσα στο σχολείο (Πασιαρδής, 2004). Επίσης, πολλοί ερευνητές συνδέουν την αποτελεσματικότητα με την προώθηση καινοτομιών στο σχολείο. Επομένως, οι ηγέτες αποτελούν το κύριο φορέα καινοτομιών στο σχολείο καθώς συμβάλλουν στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών, επιβλέπουν τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές και αυτοί ευθύνονται για την επιτυχία ή την αποτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών ανάλογα με το ενδιαφέρον το οποίο παρουσιάζουν (Πασιαρδής, 2004* Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη είναι η ικανότητα να δημιουργεί ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης και εργασίας τονίζοντας υψηλές προσδοκίες (Θεοφιλίδης, 1994* Πασιαρδής, 2004). Όταν επιτυγχάνουν να δημιουργήσουν ένα ζεστό περιβάλλον παράλληλα επιτυγχάνεται και μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου. Η αυτοεικόνα του σχολείου καθρεφτίζει την αυτοεικόνα του δ/ντή-υποδ/ντή για το άτομο του και τις ικανότητες του (Πασιαρδής, 2004).

Μέσα από τη βιβλιογραφία συστηματικά φαίνεται ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής/υποδιευθυντής γνωρίζει πώς να βοηθά και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές που θα βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους να μάθουν και να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις μαθησιακές τους ανάγκες (Πασιαρδής, 2004).

Ο Σαΐτης (2000), ισχυρίζεται ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης επιβάλλεται να προσαρμόζεται στην κάθε περίπτωση, να παρέχει συναισθηματική υποστήριξη στα μέλη της ομάδας του και να ανακάμπτει γρήγορα σε δύσκολες περιπτώσεις. Επίσης, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες δημιουργούν ένα όραμα το οποίο ακολουθούν και οδηγούν τη σχολική τους μονάδα προς αυτό και πιστεύουν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου τους να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα (Πασιαρδής, 2004). Μέσα από τις έρευνες τους οι Shoemaker και Fraser, διαπίστωσαν ότι στα αποτελεσματικά σχολεία υπάρχει μια ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στις υψηλές προσδοκίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και της επίδοσης των μαθητών (Πασιαρδής, 2004).

Οι ηγέτες πρώτα έχουν υψηλές προσδοκίες από τον ίδιο τον εαυτό τους και ύστερα από τους υπόλοιπους (Πασιαρδής, 2004). Είναι διά βίου μαθητές και προσπαθούν συνεχώς να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που είδη κατέχουν. Σε γενικές γραμμές το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός αποτελεσματικού σχολείου επιδιώκει συνεχώς να βελτιώνεται και προσπαθεί συνεχώς για το καλύτερο. Οι Johnson and Johnson (1989), αναφέρουν ότι «η πείρα δεν είναι κάτι που κερδίζεται και το απολαμβάνουμε για πάντα, αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία».

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία μερικές από τις ικανότητες ενός αποτελεσματικού ηγέτη σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Δηλαδή ένας ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης (Μπουραντάς, 2005). Η συναισθηματική νοημοσύνη μας δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουμε ικανότητες όπως η αυτοεπίγνωση, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση, ικανότητα στις σχέσεις και κίνητρα συμπεριφοράς (Μπουραντάς, 2005). Άρα μέσα στο πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης ο διευθυντής επιτελώντας τα καθήκοντα του πρέπει να έχει υπομονή, καλή διάθεση, να είναι ανεκτικός, αντικειμενικός και περαιτέρω να σέβεται και να κατανοεί τις ιδέες των άλλων συναδέλφων του και να δημιουργεί ένα κλίμα όπου ο κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να εκφράσει ελεύθερα την άποψη του (Σαΐτης, 2008).

Τέλος, ένας άξιος ηγέτης πέρα από την ικανότητα να συνεργάζεται πρέπει να έχει και την επαγγελματική ικανότητα καθώς και την αντιληπτική ικανότητα. Όσο αφορά την επαγγελματική ικανότητα πρέπει να ρυθμίζει με τέτοιο τρόπο το έργο του έτσι ώστε να επιτυγχάνει την καλύτερη εκτίμηση των καθηκόντων του, των ευθυνών και των υπηρεσιακών προβλημάτων των υφισταμένων του, να ασκεί καλύτερη εποπτεία στους συνεργάτες του αλλά και να έχει την ευχέρεια για τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Η δεξιότητα της αντιληπτικής ικανότητας, μας υποδεικνύει ότι ένας προϊστάμενος δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με καθημερινά θέματα ρουτίνας, αλλά να ενεργεί και ως επιτελικός παράγοντας, δηλαδή να διακατέχεται και από παρατηρητικότητα, διοικητική φαντασία και ενεργητικότητα, ούτως ώστε να είναι ικανός να αντιληφθεί αδυναμίες που τυχόν να παρουσιάζονται και να εφαρμόζονται αποτελεσματικότερες μέθοδοι εργασίας (Γεωργόπουλος, 2006).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ποικίλουν τα χαρακτηριστικά που σκιαγραφούν την προσωπικότητα του αποτελεσματικού ηγέτη τα οποία διατυπώθηκαν από πολλούς ερευνητές. Αυτό που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την επιλογή των ηγετικών στελεχών εκτός από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να διακατέχει ένας μελλοντικός ηγέτης είναι το έργο, το οποίο καλείται να εκτελέσει καθώς και κάτω από ποιες συνθήκες καλείται να το επιτύχει.

Κεφάλαιο 4^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Για την επίτευξη των στόχων των σχολείων καθίσταται απαραίτητη η αποτελεσματική λειτουργία του, το οποίο παραμένει ένα σύνθετο και συνάμα δύσκολο πρόβλημα. Τα «σχολεία» λειτουργούν κάτω από ένα σύνθετο περιβάλλον όπου δέχεται επιδράσεις τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία καθορισμού των στόχων. Το «σχολείο» παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση, διαμορφώνει αντιλήψεις και πιστεύω, διαπλάθει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες.

Ουσιαστικά, διαφοροποιείται από όλες τις άλλες οργανώσεις εφόσον αναπτύσσει κοινωνική δυναμική και διέπεται από ένα αξιόλογο χαρακτήρα (Παπαναούμ, 1995:40). Η αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια και δεν μπορεί να διευκρινιστεί με ακρίβεια η σύνθετη φύση της. Οι Stall and Mortimore, υποστηρίζουν ότι «αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό στο οποίο οι μαθητές προοδεύουν περισσότερο από όσο προσδοκούμε» (Σαΐτης, 2007).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Μέσα από διάφορες έρευνες που διεξήχθησαν οδήγησαν στον προσδιορισμό χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των αποτελεσματικών σχολείων τα οποία αναλύονται εκτενέστερα στην συνέχεια.

4.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Ο διευθυντής του σχολείου φαίνεται να κατέχει σαν κύρια αρμοδιότητα του την άσκηση ηγετικού ρόλου ο οποίος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα στοχεύει στην επίτευξη των στόχων, τη δημιουργία του δικού του συστήματος εργασίας, να εμπνέει, να εμπνυχώνει τους υφιστάμενους του και να μεταδίδει την αποστολή του σχολείου η οποία σχετίζεται με το όραμα του ηγέτη. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως για να επιτύχει τους στόχους της σχολικής του μονάδας επιδιώκει να αξιοποιεί στο μέγιστο δυνατό αλλά και καλύτερο τρόπο τους διαθέσιμους πόρους που έχει στα χέρια του. Επίσης, φροντίζει να κατανέμει σωστά καθήκοντα και ευθύνες στους υφιστάμενους του λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και την κλίση κάθε εκπαιδευτικού, επιδιώκοντας γενικότερα για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση τους. Ο ηγέτης φροντίζει να επιτύχει ένα αρμονικό, ενεργό και θετικό κλίμα όπου η επικοινωνία και η συνεργασία προωθούνται ούτως ώστε να μεθοδεύονται οι προσπάθειες για επίτευξη των στόχων και συνάμα οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να εργάζονται σε ένα ευχάριστο εργασιακό χώρο όπου μπορούν να φέρουν εις πέρας το έργο τους και έχουν την ευκαιρία να λαμβάνουν και οι ίδιοι μεγαλύτερη ικανοποίηση (Θεοφιλίδης, 1994• Πασιαρδής & Πασιαρδή 2000• Pashiardis, 1998).

4.2 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΥΨΗΛΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ

Στα αποτελεσματικά σχολεία είναι εμφανείς οι υψηλές προσδοκίες που υπάρχουν για τις επιδόσεις των μαθητών. Στο ίδιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με κάθε δυνατό τρόπο να παρέχουν στους μαθητές τις υπηρεσίες για να αποκτήσουν ορισμένες βασικές γνώσεις, να ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και δίδουν έμφαση στην επίτευξη στόχων ανώτερου επιπέδου (ανάλυση, σύνθεση, καλλιέργεια κριτικής σκέψης και λύση προβλήματος). Συνεχώς, οι μαθητές αξιολογούνται για τις επιδόσεις τους σε ένα σχολικό χώρο, όπου επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας, υψηλών προσδοκιών και ενισχύεται συνεχώς η πρόοδος και η εξέλιξη (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

4.3 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ιδιαίτερη σημασία δίδεται στα αποτελεσματικά σχολεία στη διατύπωση με ακρίβεια και σαφήνεια των σχολικών στόχων, οι οποίοι ορίζονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς μέσα από συνεργασία των μελών της σχολικής μονάδας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες τις μονάδας. Επομένως, για την υλοποίηση των στόχων και την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σχολική διαδικασία και στη σχολική μάθηση. Γίνονται λοιπόν, προσπάθειες για την βελτίωση των επιδόσεων όλων των μαθητών ανεξάρητου, μείωση των κοινωνικοοικονομικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και γίνεται προσπάθεια να ενσωματώνονται οι συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα και η κουλτούρα των διάφορων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων μιας κοινωνίας, τα οποία αποτελούν βασικούς παράγοντες για την αλληλοκατανόηση και την επίδοση των μαθητών.

Βαρύτητα δίνεται και στην σωστή κατανομή του χρόνου και στον προγραμματισμό της διδακτικής διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς ώστε να μην χάνεται πολύτιμος χρόνος και καλλιεργείται ένα αίσθημα συνεργασίας και εμπιστοσύνης στο πλαίσιο του ενεργού και θετικού κλίματος που χαρακτηρίζει τις τάξεις για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Σε αυτό το σημείο, μπορούμε να προσθέσουμε και μια αξιολογική δήλωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιστεύουν ότι η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών τους σχετίζεται άμεσα με τον δικό τους τρόπο διδασκαλίας καθώς ισχυρίζονται πως αποτελεί δική τους προσωπική υπόθεση (Πασιαρδής, 2004). Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα ενός αποτελεσματικού σχολείου επιβάλλεται να συμβαδίζει με τους σκοπούς και στόχους του σχολείου, να διατυπώνεται με σαφήνεια και η δόμηση του να είναι προσεγμένη (Θεοφιλίδης, 1994• Παπαναούμ, 1995).

4.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί πηγή πληροφόρησης για την επίδοση και την πορεία μάθησης των μαθητών στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους ίδιους τους μαθητές. Παράλληλα, εντοπίζονται οι αδυναμίες, τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν το έργο τους και παρέχεται ανατροφοδότηση στους μαθητές με στόχο την περαιτέρω βελτίωση. Διάφορες είναι οι μέθοδοι αξιολόγησης για την πρόοδο των μαθητών στα αποτελεσματικά σχολεία (γραπτά διαγωνίσματα, προφορικές εργασίες και παρουσιάσεις, έντυπα παρατήρησης κλπ), οι οποίες μπορούν να συνδυάζονται και να μην χρησιμοποιείται εξολοκλήρου μόνο μια μέθοδος αξιολόγησης. Τέλος, συμβάλλουν στον εντοπισμό αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τυχόν αλλαγές οι οποίες χρειάζεται να γίνουν στους στόχους τις οργάνωσης για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών συστημάτων (Θεοφιλίδης, 1994• Πασιαρδής & Πασιαρδή 2000• Πασιαρδής, 2004).

4.5 Η ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣΤΟΣ ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ένα αποτελεσματικό σχολείο έχει αναμφισβήτητα την ανάγκη υλικοτεχνικών υποδομών όπως κατάλληλα ασφαλή κτίρια, λειτουργικές αίθουσες διδασκαλίας, σύγχρονα εργαστήρια, αξιόλογες βιβλιοθήκες όμως χρειάζεται και το κατάλληλο διοικητικό προσωπικό για την εξασφάλιση υψηλού επιπέδου ποιότητας παρεχόμενης εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2007). Η υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι που δίνονται στα σχολεία και πρέπει να είναι επαρκείς για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών, πρέπει να δίδονται μετά από χωριστό προϋπολογισμό για κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά, οι οποίες είναι σε θέση να γνωρίζουν τις πραγματικές τους ανάγκες καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο. Μέσα από τους χωριστούς προϋπολογισμούς επιτυγχάνεται η αποκέντρωση και περισσότερη ευελιξία στη σχολική μονάδα και γίνεται και η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του δημόσιου χρήματος (Πασιαρδής, 2004).

4.6 Η ΣΤΑΘΕΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Η μετακίνηση του προσωπικού και η απουσία σταθερού προσωπικού δημιουργεί προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο όπως: συνοχή στο σχολείο, αρνητική επίδραση στην επίδοση των μαθητών και προβλήματα στη λειτουργία της σχολικής διεύθυνσης. Σημαντική είναι και η συνεχής επιμόρφωση των διδασκόντων αλλά και των ηγετών στο σχολικό επίπεδο (Θεοφιλίδης, 1994• Παπαναούμ, 1995).

4.7 Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ

Η αποτελεσματική ανάπτυξη επικοινωνίας των γονέων και του σχολείου αποτελεί ένα εξίσου σημαντικό παράγοντα επιτυχίας των αποτελεσματικών σχολείων, αφού συμβάλλουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους καθώς και αναδεικνύονται τρόποι με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της βοήθειας που παρέχουν στα παιδιά τους (Θεοφιλίδης, 1994• Παπαναούμ, 1995• Πασιαρδής, 2004).

4.8 ΤΟ ΕΥΝΟΪΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ –Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Το σχολικό κλίμα αποτελεί ίσως και το σημαντικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας ενός σχολείου, το οποίο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του έργου τους, τα συναισθήματα τους, τις στάσεις τους, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την επίτευξη των στόχων και γενικότερα όλη την απόδοση τους η οποία σχετίζεται με το εκπαιδευτικό τους έργο. Καθοριστικό παράγοντα αποτελεί ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος είναι ο αρμόδιος για την καλλιέργεια ενός πνεύματος συναδελφικότητας, συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή με τον υποδιευθυντή, με το προσωπικό, τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος και την ανάπτυξη ενός συστήματος επικοινωνίας, συντονισμού και προγραμματισμού της σχολικής εργασίας καθώς και στην εισαγωγή νέων τεχνικών διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, σε ένα σχολείο όπου υπερτερεί ο έπαινος και η αμοιβή, παρά η τιμωρία, συμβάλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και της αποδοτικότητας τους (Θεοφιλίδης, 1994• Πασιαρδής & Πασιαρδή 2000• Pashiardis, 2000).

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός παρουσιάζει τα δικά του χαρακτηριστικά, ανεξάρτητα από εκείνα των ατόμων ή των ομάδων που εργάζονται ή φοιτούν σ' αυτόν. Το κλίμα σε μια σχολική μονάδα μπορεί να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή καταθλιπτικό και απωθητικό. Μπορεί να δίνει την εικόνα εγρήγορσης ή μια εικόνα στατική. Μπορεί να αποπνέει αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας ή φθοράς και απογοήτευσης. Ο οργανισμός είναι δυνατόν να σέβεται και να στηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό του ή να αδιαφορεί γι' αυτό. Ακόμη και το ίδιο το κτίριο που τον στεγάζει μπορεί να είναι καθαρό και ευπρεπισμένο ή βρώμικο και εγκαταλελειμμένο (Δημητρόπουλος, 1999).

Κατά τον Barth (2002) κάθε σχολείο έχει τη δική του Κουλτούρα : θετική, υγιής που προωθεί τη μάθηση για τους μαθητές και όλους τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους ή αρνητική η οποία διαποτίζεται με συγκρούσεις και αντιστέκεται στη αλλαγή. Είναι ένα πολύπλοκο μοτίβο κανόνων, συμπεριφορών, απόψεων, αξιών, τελετών, παραδόσεων και μύθων οι οποίες είναι βαθιά συνυφασμένες με το σχολικό περιβάλλον. Είναι το ιστορικά μεταβιβαζόμενο μοτίβο νοήματος που ασκεί εκπληκτική δύναμη στη διαμόρφωση των πράξεων και σκέψεων του συνόλου.

Τα χαρακτηριστικά λοιπόν που διακρίνουν μία σχολική μονάδα και καθορίζουν την «ατμόσφαιρα» που επικρατεί μέσα σ' αυτή, συνθέτουν το κλίμα της μονάδας ή αλλιώς την «κουλτούρα» της. **Θα λέγαμε ότι η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας είναι η εικόνα του εαυτού των ίδιων των μελών της. Αναφέρεται σε θέματα που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές) και μ' αυτά δένονται μεταξύ τους στενά, καθώς αποκτούν ταυτόχρονα και μια διαφορετική ταυτότητα από τα μέλη μιας άλλης σχολικής μονάδας.** Αντανακλά το σχολικό κλίμα, και ασφαλώς επηρεάζει καθοριστικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Επίσης οι Sylvia και David Weller (2002) εξηγούν ότι σε μεγάλο βαθμό η Σχολική Κουλτούρα συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα ή μη του σχολείου και είναι προϊόν της διοίκησης του σχολείου. Η Σχολική Κουλτούρα θέτει στάνταρντ και κατευθύνει τις καθημερινές λειτουργίες και πράξεις της Διεύθυνσης, των μαθητών και καθηγητών.

Σε κάθε περίπτωση, η «κουλτούρα» αυτή διαφαίνεται από την πρώτη κιόλας επίσκεψη στη μονάδα: αντανακλάται στην εικόνα που παρουσιάζει το κτίριο, στις ζωγραφιές ή εκθέσεις των μαθητών που βρίσκονται κρεμασμένες στους τοίχους ή που απουσιάζουν απ' αυτούς, στα πρόσωπα των δασκάλων, της καθαρίστριας, του διευθυντή, στα μάτια των μαθητών, στις πρώτες κουβέντες που θα ακούσει ο επισκέπτης από ένα διάλογο, στον τρόπο που θα τον υποδεχτούν και θα τον καλημερίσουν.

Τελικά, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι, **«Σχολική Κουλτούρα» είναι οι στάσεις, οι απόψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα στη σχολική μονάδα όπου φοιτούν ή εργάζονται.** Είναι ο συνδυασμός κάποιων εξωτερικών και εσωτερικών στοιχείων:

- Η **εξωτερική διάσταση της κουλτούρας** έχει να κάνει με την αισθητική, τις ανέσεις και τις παροχές του χώρου όπως, αίθουσες, εξοπλισμός, διακόσμηση, καθαριότητα, άνεση, το υλικό, δηλαδή, περιβάλλον.
- Η **εσωτερική διάσταση**, η οποία αποτελεί και τον πυρήνα, την ουσία της κουλτούρας, αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα: την αίσθηση ικανοποίησης, την υπερηφάνεια για τη σχολική μονάδα, τους κοινούς στόχους.

Το πώς ακριβώς αντιλαμβάνεται η μονάδα τον «εαυτό της», διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται η ίδια και αυτό που εκπροσωπεί για τις άλλες (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999• Everard & Morris, 1999).

Σε έρευνα του ο Goleman (2002) προτείνει ότι πρέπει να προχωρήσεις πιο πέρα από μια απλή έρευνα, που μετρά τα αναμενόμενα και σπανίως μετράει τα υπόγεια συναισθήματα και τους σύνθετους κανόνες που διατρέχουν ένα οργανισμό. Το να μπορούμε στη θέση του Υποδιευθυντή και να βγάλουμε σημαντικές πληροφορίες και προτάσεις, έχει αποδειχθεί ωφέλιμο και διαφωτιστικό. Όλα τα σημαντικά ευρήματα επιβεβαιώνουν την συνεισφορά των Υποδιευθυντών στην οικοδόμηση θετικής Σχολικής Κουλτούρας.

Σε έρευνας τους οι Nanavati, M. & McCulloch, B. (2003) κατέληξαν στα εξής :

4.8.1 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

- **Ατμόσφαιρα και τόνος**

Η ατμόσφαιρα επηρεάζεται από κάθε τι και επισημαίνουν ένα πλήθος παραγόντων, όπως σχέσεις προσωπικού, συμπεριφορές, αντιλήψεις, ποιότητα προγραμμάτων, ανάμιξη γονέων που συνθέτουν το ύφος του κάθε σχολείου. Η ατμόσφαιρα προέρχεται από τι συμβαίνει στο σχολείο, πως εργάζονται, αν υπάρχει συνεργασία και προθυμία υιοθέτησης νέων ιδεών και αλλαγών.

- **Ιστορία και παραδόσεις**

Στοιχείο που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη πόσο μάλλον από νέο Υποδιευθυντή.

- **Παράδοξα στοιχεία**

Στοιχεία που υποδηλώνουν ότι η ποιότητα της ΣΚ συνεχώς αλλάζει εξαιτίας : αλλαγών του Υπουργείου, συνεχής αλλαγές του μαθητικού πληθυσμού, σχετικές με δημογραφικές και πολιτικοοικονομικές αλλαγές. Αλλαγές που είναι αναπόφευκτες ή σχεδιασμένες.

- **Προσωπικές αντιλήψεις για τον όρο Σχολική Κουλτούρα**

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες επιδρούν ώστε ένα σχολείο να θεωρείται αποτελεσματικό ή όχι. Υποστηρίζεται ότι κάθε σχολείο, το οποίο λειτουργεί κοντά στο μέγιστο των ικανοτήτων του, διακρίνεται για την αποτελεσματική ηγεσία του (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000 σελ.21-22). Παράλληλα, έχουν διατυπωθεί και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να επιδρούν, όπως η ενδοσχολική διαχείριση με περιθώρια αυτονομίας, η κουλτούρα του σχολείου, το αίσθημα ασφάλειας που παρέχει ο χώρος της σχολικής οργάνωσης και το αίσθημα τάξης, σκοπού, κατεύθυνσης και συνοχής. Η βελτίωση όμως των σχολείων εξαρτάται και από το χειρισμό εκείνων των παραγόντων που τη διαμορφώνουν, δηλαδή τονίζεται η αναγκαιότητα επιδέξιων διευθυντών οι οποίοι θα οδηγήσουν το σχολείο τους στην επιτυχία (Παπαναούμ, 1995• Πασιαρδής, 2004).

Κεφάλαιο 5^ο

Ο ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

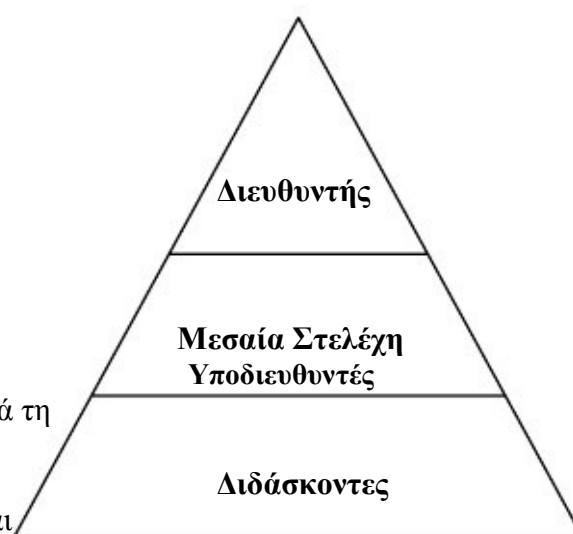
5.1 Ο ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΩΣ «ΜΕΣΑΙΟ» ΣΤΕΛΕΧΟΣ

Παρά τις αλλαγές που έχουν εμφανιστεί στα σχολεία, υπάρχει μια πτυχή της οργάνωσής τους που, γενικά, έχει αποφύγει μεγάλης κλίμακας μεταβολή και αφορά τις υπάρχουσες ομάδες ατόμων που λειτουργούν σε μια σχολική μονάδα (Μαρίνος, 2003). Ιεραρχικά υπάρχουν πρώτα μια ομάδα ανθρώπων των οποίων επίσημη ευθύνη είναι να διδάσκουν τους μαθητές (δάσκαλοι τάξεων), οι οποίοι υπάγονται κάτω από μια πολύ μικρότερη ομάδα της οποίας επίσημη ευθύνη είναι κατά ένα μεγάλο μέρος (ή αποκλειστικά) να εξασφαλιστεί η σταθερή και απρόσκοπτη καθημερινή διεύθυνση του σχολείου, και να καθοριστεί η γενική κατεύθυνσή της (μια ομάδα διεύθυνσης, συνήθως με έναν προϊστάμενο ως διευθυντή).

Μεταξύ αυτών των δύο ομάδων “στριμώνχεται” μία τρίτη, έχοντας ευθύνες και υποχρεώσεις που συναντάμε και στις δύο προαναφερμένες ομάδες. Ο χρόνος των στελεχών αυτών αφιερώνεται είτε σαν συνδετικός κρίκος μεταξύ των δύο κύριων ομάδων, είτε εκτελώντας διαδικασίες που συνδέονται με την δικαιοδοσία κάποιας από τις δύο άλλες ομάδες- διδασκαλία τάξεων όπως η πρώτη, ή διοικητικές ευθύνες όπως η τελευταία. Αυτή η ομάδα με τις ευθύνες τους και τις δραστηριότητες τους αποτελούν τον κόσμο των “μεσαίων στελεχών” μέσα σε ένα σχολείο (Μαρίνος, 2003).

Στην περίπτωση λοιπόν της σχολικής μονάδας, τα επίπεδα διοίκησης αποτελούν τους κρίκους στην αλυσίδα της εξουσίας, δηλαδή την εξάρτηση μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ίδια ιεραρχική θέση και είναι δεδομένη η ιεραρχική πυραμίδα οργάνωσης όπως απεικονίζεται στο **Σχήμα 5.1**.

Η πυραμίδα φανερώνει ότι σε κάθε υψηλότερο επίπεδο της ιεραρχίας υπάρχουν όλο και λιγότερα άτομα που ασκούν την διοικητική εξουσία του οργανισμού. Στην κορυφή βρίσκονται τα ανώτατα διοικητικά στελέχη (**Top manager**) με τη μορφή συνήθως της ατομικής διοίκησης, που αποτελούν την ανώτατη διοικητική ηγεσία, θέτουν τους γενικούς στόχους, αρχές και πολιτικές του οργανισμού, δημιουργούν το στρατηγικό σχεδιασμό του οργανισμού, έχουν πλήρη εξουσία και ευθύνη κατά τη λήψη των αποφάσεων και την έκδοση διαταγών και διευθύνουν, παρακινούν και ελέγχουν τους υφιστάμενους τους.



Σχήμα 5.1 Επίπεδα Διοίκησης σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας.

Στο μέσο της διοικητικής δομής βρίσκονται τα διοικητικά στελέχη (**Middle manager**) που είναι υπεύθυνα για την εφαρμογή των λειτουργικών προγραμμάτων με σκοπό την επίτευξη των γενικών στόχων του οργανισμού που θέτει η ανώτατη διοικητική ηγεσία (Jackson & Humble, 1994). Ακόμα διευθύνουν συντονίζουν και ελέγχουν τις δραστηριότητες και την εργασία των μη διοικητικών στελεχών δηλαδή των εκπαιδευτικών, διοχετεύουν τις απαραίτητες πληροφορίες στα υψηλότερα και χαμηλότερα επίπεδα, και σε πολλές περιπτώσεις καλούνται να ισορροπήσουν τις αντιθέσεις και τις πιέσεις που δέχονται τόσο από τους προϊσταμένους τους όσο και από τους υφιστάμενους συνεργάτες τους.

Αν θέλαμε να δώσουμε κάποιο ορισμό για την έννοια του μεσαίου στελέχους (**Middle manager**) και βασιζόμενοι στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία μπορούμε να περιγράψουμε τα μεσαία στελέχη (middle managers) σε μια σχολική μονάδα, τους ανθρώπους εκείνους που είναι εκπαιδευτικοί με σημαντικό αριθμό ωρών διδασκαλίας στην τάξη και παράλληλα έχουν την ευθύνη για μια ομάδα καθηγητών, καθώς και αρκετές διοικητικές υποχρεώσεις σημαντικές για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Τέτοια στελέχη είναι οι **Υποδιευθυντές**, οι υπεύθυνοι τομέων (Head of Departments HoD), οι υπεύθυνοι εργαστηρίων στα ΤΕΕ για παράδειγμα (Μαρίνος, 2003).

Σε ένα μικρό σχολείο η ηγεσία ενός διευθυντή ίσως να είναι επαρκής για να επηρεάσει συνολικά το σχολείο, αλλά καθώς τα σχολεία μεγαλώνουν υπάρχει η ανάγκη για καλή ηγεσία σε άλλα επίπεδα και εκεί η συνολική ποιότητα και αποδοτικότητα του σχολείου εξαρτάται από την ικανότητα της κεντρικής διεύθυνσης να επιλέγει ικανά μεσαία στελέχη και να μεταβιβάζει εξουσίες αλλά και την ικανότητα αυτών των στελεχών να ηγούνται αποτελεσματικά των εκπαιδευτικών που μπαίνουν στην τάξη.

Τα μεσαία στελέχη στην εκπαίδευση, είναι αυτά τα στελέχη που αναλαμβάνουν διεκπεραιώσουν μέρος του τεράστιου όγκου της διοικητικής «δουλειάς» ενός σχολείου, με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση των τομέων τους.

Επιπλέον ο ρόλος τους είναι διπλός και πολλές φορές αντιφατικός. Από τη μια πλευρά είναι διορισμένος ηγέτης του τομέα του που ενεργεί για λογαριασμό των ανωτέρων του στην κεντρική διοίκηση, γεγονός που τον ωθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις υπηρεσιακές προσδοκίες. Και από την άλλη πλευρά είναι ο εκπαιδευτικός - ηγέτης της κοινότητας του τμήματος του και πρέπει να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Με απλά λόγια πρέπει να προωθεί τις διαδικασίες υλοποίησης των σκοπών του σχολείου, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, χωρίς βέβαια να παραμελεί τις προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Στην σχολική καθημερινή πραγματικότητα αυτό σημαίνει ότι ένα μεσαίο στέλεχος αποτελεί ρυθμιστή και καταλυτική παρουσία στο χώρο του σχολείου, και μπορεί να γίνει αποτελεσματικός όταν έχει μια σειρά από ικανότητες όπως:

- Να καταναίμει σωστά το έργο του τομέα του (διδακτικό και εξωδιδακτικό) σύμφωνα με τα προσόντα των διδασκόντων και ύστερα από δημοκρατική διαδικασία, με στόχο την δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο.
- Να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του τομέα του για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών υποστηρίζοντας το κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά και κάνοντάς τον να αισθάνεται αξιόλογος μέσα από συζήτηση με τα μέλη του τομέα του και μια γενικότερη πολιτική ενθάρρυνσης η οποία μπορεί να είναι και κριτική με υποστηρικτικό τρόπο.

- Να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διευθυντή, άλλα μεσαία στελέχη, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπικοί κοινωνικοί φορείς με σκοπό να εξασφαλιστούν όλες οι συνθήκες και να περιοριστούν τα εμπόδια της αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

- Να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης να είναι δηλαδή αυτός που θα μαθαίνει κυρίως στους νέους συναδέλφους το πώς πρέπει να εκτελούνται οι διάφορες διοικητικές εργασίες του τομέα , και να αποτελεί φορέα της «κουλτούρας» του σχολείου προς τους νέους συναδέλφους.

- Να χειρίζεται σωστά τις διαφορές και τις συγκρούσεις που παρουσιάζονται στο χώρο ευθύνης του. Επιπλέον να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα και να ενημερώνει την κατάλληλη στιγμή την κεντρική διοίκηση για όποια σημαντικά θέματα προκύπτουν (Μαρίνος, 2003).

Τα μεσαία στελέχη λοιπόν, είναι οι άνθρωποι εκείνοι των οποίων ο ρόλος, τους τοποθετεί μεταξύ της ανώτερης ομάδας διεύθυνσης, και εκείνων των συναδέλφων, των οποίων η εργασία δεν επεκτείνεται πέρα από την κανονική διδασκαλία.

Οι δραστηριότητες που καθορίζονται από τα καθήκοντα που αφορούν τα μεσαία στελέχη περιλαμβάνουν:

- διαχείριση της εργασίας μιας ομάδας ή των συναδέλφων
- προγραμματισμός προγράμματος σπουδών και αξιοποίηση των πόρων,
- διαχείριση των δομών και των διαδικασιών λειτουργίας του σχολείου και
- η αξιολόγηση των δασκάλων και προγράμματα διδασκαλίας.

Με άλλα λόγια, ένα μεσαίο στέλεχος είναι ταυτόχρονα ηγέτης, διευθυντής και διεκπεραιωτής που εργάζεται με και μέσω άλλων ανθρώπων για να επιτύχει τους βασικούς στόχους και τις δραστηριότητες που αφορούν τη λειτουργία του οργανισμού.

Ειδικότερα, τα μεσαία στελέχη συμμετέχουν σε όλες ή κάποιες από τις **παρακάτω δραστηριότητες:**

διδασκαλία τάξεων,
προγραμματισμός προγράμματος σπουδών,
συντονισμός δραστηριοτήτων αξιολόγησης,
συντονισμός της εργασίας μιας ομάδας ανθρώπων,
παρακολούθηση προόδου μαθητών,
επιτήρηση της εργασίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών,
αξιολόγηση και ανάπτυξη του προσωπικού,
τοποθέτηση προσωπικού,
οργάνωση των συνεδριάσεων του τομέα ή τμήματος,
συμβολή στις ευρείες πρωτοβουλίες που παίρνει το σχολείο,
συμμετοχή στις συζητήσεις στις θεματικές ομάδες εκπαιδευτικών,
επικοινωνία με το προσωπικό και ανώτερη διεύθυνση,
αξιολόγηση των προγραμμάτων και των σχεδίων μαθημάτων,
ανάθεση των στόχων στα μέλη ομάδων,
εξέταση τυχόν καταγγελιών και παραπτωμάτων,
επίλυση της σύγκρουσης μέσα στην ομάδα εκπαιδευτικών,
καθοδήγηση προσωπικού,

πληροφόρηση της ομάδας για το πρόγραμμα σπουδών και τις νέες πολιτικές και τις διαδικασίες αξιολόγησης, διαδικασία ανατροφοδότησης και αντιπροσώπευση των απόψεων της ομάδας σε άλλες ομάδες, επαφή με τους γονείς των μαθητών, επαφές με κοινωνικούς φορείς που συνεργάζονται με το σχολείο.

Αυτό δεν είναι ένας πλήρης κατάλογος. Ο κατάλογος δείχνει ότι ο ρόλος του μεσαίου στελέχους έχει γίνει όλο και πιο σύνθετος, έχει ποικιλία και απαιτήσεις. Με αυτό τον τρόπο, όχι μόνο ο ρόλος γίνεται πιο πολύπλευρος, αλλά οι ευθύνες και οι υποχρεώσεις έχουν αυξηθεί.

5.2 ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΤΑ «ΜΕΣΑΙΑ» ΣΤΕΛΕΧΗ-ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

Μια από τις κρισιμότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα μεσαία στελέχη είναι ότι πρέπει να διευθύνουν και να καθοδηγούν μια ομάδα συναδέλφων τους εξασκώντας παράλληλα και το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο. **Η έλλειψη χρόνου**, αποτελεί ένα από τα βασικά ζητήματα που προβληματίζουν τα μεσαία στελέχη στην εκπαίδευση. Το μεγαλύτερο κομμάτι του καθημερινού εργασιμου χρόνου τους στο σχολείο αφιερώνεται για τη διδασκαλία, που πάνω από όλα, αποτελεί τον πραγματικό επαγγελματικό τους ρόλο. Ένα μεγάλο μέρος του χρόνου που περισσεύει, αφιερώνεται στην οργάνωση και την καθαρά γραφειοκρατική διαχείριση του τομέα. Είναι λοιπόν φανερό ότι απομένει ελάχιστος χρόνος (πάντα στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου) για την ανάπτυξη σημαντικών πρωτοβουλιών προς τη βελτίωση της διδασκαλίας και της παρεχόμενης γνώσης προς τους μαθητές με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του τμήματος.

Πέρα λοιπόν από τη διδασκαλία οι βασικές τους αρμοδιότητες, όπως και οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται, είναι :

- **Γραφειοκρατικές** όπως διαχείριση οικονομικών πόρων, παραγγελίες και προμήθεια υλικών, διεκπεραίωση εγγράφων και εγκυκλίων, τήρηση ωραρίου, εφαρμογή κανονισμών.
- **Επικοινωνιακές**, όπως οργάνωση συνεδριάσεων τομέα, σύνδεση μεταξύ τομέα και ανώτερης διοίκησης, φορέας πληροφοριών και δεδομένων, ενημέρωση γονέων, συνεργασία με φορείς κοινωνία, αντιμετώπιση κρίσεων.
- **Εκπαιδευτικές** ως παιδαγωγός των νέων εκπαιδευτικών, αξιολογητής της προσπάθειας τους, δημιουργός πνεύματος συνεργασίας, συντονισμός καθοδήγηση, ενημερώνεται για προβλήματα που αντιμετωπίζουν μαθητές ή τα μέλη του προσωπικού και μεριμνά για την λύση τους (Wise & Bennett, 2003).

Απαιτείται να έχουν γνώση και κατανόηση των ζητημάτων που καλύπτουν, όλες τις λειτουργικές πτυχές του σχολείου, καθώς επίσης και των πολιτικών σχετικών με την πρακτική τους. Είναι ουσιαστικά αρμόδιοι για την εφαρμογή των στρατηγικών, των δομών και των πρωτοβουλιών με σκοπό την καλύτερη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου (**Σχήμα 5.2**). Σε αυτήν την διαδικασία, τα μεσαία στελέχη "είναι οι καταλυτικοί συντονιστές" ώστε αυτές οι στρατηγικές να ταιριάζουν με την πραγματικότητα του σχολείου. Αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για το προσωπικό τους. Η καθημερινή συμπεριφορά ενός μεσαίου στελέχους πρέπει να αντιπροσωπεύει την άνθρωπο-κεντρική κουλτούρα του σχολείου ως οργανισμό.

Τα μεσαία στελέχη είναι αυτοί που πίνουν το «παλμό» του σχολικού οργανισμού αφού βρίσκονται πιο κοντά στους μαθητές τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Clarke, 1998). Το χαρακτηριστικό της θέσης τους μέσα στο σχολείο τους παρέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας και μεταφοράς δεδομένων, προτάσεων, σχολίων, ιδεών, καινοτόμων πρωτοβουλιών προερχόμενες από τους εκπαιδευτικούς της πρώτης γραμμής και των μαθητών προς την ανώτερη διοίκηση και το σύλλογο διδασκόντων για θέματα που άπτονται στο τομέα τους. Έχουν σημαντική συμβολή στην καθημερινή πορεία του σχολείου την εύρυθμη λειτουργία του, και ως εκ τούτου επηρεάζουν σε σημαντικό ποσοστό την αποδοτικότητα του.

Η συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων είναι σπουδαία, καθώς αυτοί ουσιαστικά επιλέγουν συνειδητά ή ασυνείδητα πότε και πώς θα αναδεικνύονται τα διάφορα ζητήματα στη κρίση του διευθυντή. Το σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικό στη διαδικασία του προγραμματισμού λήψης αποφάσεων και αντιμετώπιση κρίσεων από την ανώτερη διεύθυνση.

Πολλές φορές τα μεσαία στελέχη διακατέχονται από άγχος και φόβο στο πώς και πότε να αναφέρουν κάποια πληροφορία ή να αναδείξουν κάποιο θέμα (**issue selling**) στην ανώτερη διοίκηση χωρίς να δημιουργήσουν πρόβλημα στην προσωπική εικόνα τους, είτε με άκαιρη και λανθασμένη πληροφόρηση των ανωτέρων είτε με αντισυναδελφική και μη συλλογική συμπεριφορά προς τους υφιστάμενους όπως φαίνεται στο **Σχήμα 5.2** (Μαρίνος, 2003).

Είναι προφανές ότι μπορούν να δημιουργήσουν ευνοϊκό κλίμα και θετική εικόνα στην αντίληψη που έχει για αυτούς ο διευθυντής με το να επιστήσουν την προσοχή του στο κατάλληλο θέμα την κατάλληλη χρονική στιγμή με τέτοιο τρόπο ώστε το αποτέλεσμα να είναι το επιθυμητό για τον οργανισμό.

Τα μεσαία στελέχη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι κεντρικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση με έναν θετικό τρόπο, δεδομένου ότι είναι αυτοί που πρέπει να αναλύσουν τις ανάγκες, και να συντονίσουν την εφαρμογή των πρωτοβουλιών σε επίπεδο τμημάτων, για την επιτυχή αλλαγή του σχολείου.



Σχήμα 5.2 Απεικόνιση των «πιέσεων» που δέχεται ο Υποδιευθυντής (Μαρίνος, 2003).

Πρέπει να έχουν άποψη και να γνωρίζουν δεδομένα που αφορούν γενικότερες πτυχές λειτουργίας ολόκληρου του σχολικού οργανισμού. Είναι αρμόδιοι για την εφαρμογή του ευρύτερου στρατηγικού προγραμματισμού του οργανισμού, για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από την ανώτερη ιεραρχικά βαθμίδα διοίκησης. Αποτελούν όμως ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα σε αυτή τη διαδικασία, καθώς είναι αυτοί που προσαρμόζουν αυτές τις στρατηγικές έτσι ώστε να είναι πρακτικά εφαρμόσιμες και αποτελεσματικές στο πραγματικό κόσμο της τάξης και των εκπαιδευτικών της πρώτης γραμμής, αφού βρίσκονται ιεραρχικά και καθημερινά πιο κοντά σε αυτούς.

Επίσης είναι αρμόδιοι να μεταβιβάζουν τις πρακτικές και δραστηριότητες, που αποτελούν την λειτουργική «κουλτούρα» του σχολικού οργανισμού, στους νέους συναδέλφους για την γρηγορότερη προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της θέσης τους.

Αποτελούν ουσιαστικά κανάλια επικοινωνίας μεταξύ των διάφορων ομάδων εντός της σχολικής κοινότητας, συνδέοντας τους εκπαιδευτικούς με τους διευθυντές, το τμήμα τους με τους γονείς, και με άλλα τμήματα μέσα στο σχολείο. Σημειώνεται επίσης ότι λειτουργούν με σχετικά περιορισμένη επίσημη εξουσία, οι ίδιοι μάλιστα δεν αναγνωρίζουν συχνά τη θέση τους ως ισχυροί ιεραρχικά παραμένοντας τρωτοί στις συνέπειες των μεταβαλλόμενων πιέσεων από το εκπαιδευτικό προσωπικό των τμημάτων τους όταν φαίνεται ότι έχουν συνδεθεί πάρα πολύ στενά με τη σχολική διοίκηση εις βάρος αντιληπτών συμφερόντων του τμήματός τους. Στους καθημερινούς ρόλους τους, αυτοί οι άνθρωποι συμπιέζονται από το βάρος των απαιτήσεων από εκείνους που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας, και τις απαιτήσεις από εκείνους που βρίσκονται από κάτω.

5.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΕΣΑΙΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ

Οι Brown & Rutherford (1998) εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά των μεσαίων στελεχών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέληξαν στους βασικούς ρόλους που διαδραματίζει ένα μεσαίο στέλεχος κατά συνέπεια και ο Υποδιευθυντής στην εκπαίδευση:

5.3.1 ΕΠΙΚΕΦΑΛΗΣ ΩΣ ΗΓΕΤΗΣ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ

Κατά αρχάς, πρέπει να καθοδηγήσουν όχι από την κορυφή της παραδοσιακής ιεραρχικής πυραμίδας, με τους ανθρώπους παρά μέσω αυτών, μέσα από ένα ιστό διαπροσωπικών σχέσεων. Η βάση της επιρροής τους πρέπει να είναι η επαγγελματική εμπειρία, παρά η εξουσία που πηγάζει από τη θέση. Η σημαντικότερη πρόκληση είναι να καθοδηγούν τους άλλους εκπαιδευτικούς, όχι με τον αυστηρό γραφειοκρατικό έλεγχο αλλά με παρακίνηση, ώστε να απελευθερώσουν τις λανθάνουσες δημιουργικές δυνατότητες τους.

5.3.2 ΕΠΙΚΕΦΑΛΗΣ ΩΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΑΣ

Δεύτερον, εάν τα σχολεία πρόκειται να βελτιωθούν, τότε ο Υποδιευθυντής είναι ανάγκη να δημιουργήσει νέες οργανικές μορφές υπηρεσιακής δομής. Με αυτές τις δομές συμμετοχικής διοίκησης οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν δημιουργικές ιδέες ενθαρρύνοντας τους να αποδεχθούν την ευθύνη τους στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του σχολείου, με απώτερο αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός αφοσιωμένου εργατικού δυναμικού στο σχολείο.

5.3.3 ΕΠΙΚΕΦΑΛΗΣ ΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΗΣ ΗΘΟΥΣ ΚΑΙ ΗΘΙΚΟΥ

Τρίτον, ως διαμορφωτής ήθους ηθικού, πρέπει να διαπνέεται από ευγενή ιδεώδη, για να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία με προτεραιότητα και ευαισθησία προς τον άνθρωπο, που να εκφράζεται μέσα από την κατανόηση που δείχνει στα συναισθήματα, τις φιλοδοξίες - αλλά και τις ανάγκες των υφιστάμενων και των μαθητών - εκτιμώντας κάθε ένα μέλος του τμήματός τους (μην ξεχνώντας το προσωπικό υποστήριξης) και δείχνοντας ανταπόκριση στις μοναδικές ιδιότητες και τις ανάγκες τους.

5.3.4 ΕΠΙΚΕΦΑΛΗΣ ΩΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Πρέπει να είναι στην πρώτη γραμμή στην προσπάθεια να σχεδιαστούν και να αναπτυχθούν τα κοινωνικά δίκτυα συνεργασιών με όλους ώστε να διατηρεί ένα πλατύ κύκλο επαφών και να ενημερώνεται για τις εξελίξεις εκτός του τομέα ευθύνης του. Δημιουργούν έτσι ένα χρήσιμο πλαίσιο αναφοράς και μπορούν να κρίνουν καλύτερα τα όσα συμβαίνουν στο σχολείο. Πέρα από τυπικά του καθήκοντα πρέπει να καλλιεργεί γόνιμες και αγαστές σχέσεις με τους γονείς. Τα προβλήματα λύνονται ευκολότερα όταν οι δύο πλευρές συνεργάζονται καθώς η στάση των γονέων επηρεάζει έντονα την πρόοδο των μαθητών. Πρέπει επίσης να είναι ευαίσθητοι στα ζητήματα ρατσισμού και ίσων ευκαιριών.

5.3.5 ΕΠΙΚΕΦΑΛΗΣ ΩΣ ΠΡΟΤΥΠΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑ

Αυτό είναι ουσιαστικά ένας αναπτυξιακός ρόλος που εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας, και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Ο υποδιευθυντής πρέπει να είναι ενημερωμένος για τις εξελίξεις στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και να είναι κάτι παραπάνω από ικανός εκπαιδευτικός εάν θέλει να διατηρήσει την αξιοπιστία του στους συναδέλφους του. Οι υφιστάμενοι ενστικτωδώς παρακολουθούν παρατηρούν τους προϊστάμενους τους και μιμούνται τη συμπεριφορά τους ή τη χρησιμοποιούν ως δικαιολογία για τις πράξεις τους.

Μία καθαρά λειτουργική, γραφειοκρατική και χωρίς ανθρώπινες αξίες προσέγγιση της διοίκησης, δεν μπορεί να καλύψει το διπλό ρόλο ενός μεσαίου στελέχους της εκπαίδευσης που βρίσκεται μερδεμένος μέσα στο ρόλο του εκπαιδευτικού και του μάνατζερ. Οι εκπαιδευτικοί είναι δάσκαλοι πρώτα και μάνατζερ όταν πρέπει να είναι. Οι οργανισμοί λειτουργούν γιατί έχουν κανονισμούς και εγκυκλίους, σύστημα ιεραρχίας ανθρώπους που γνωρίζουν καλύτερα και εμπειρία για το πώς τα πράγματα πρέπει να γίνονται.

Είναι προφανές οι απαιτήσεις της θέσης αυτής είναι σημαντικές και συνάμα ο ρόλος και η προσφορά των μεσαίων στελεχών συνήθως είναι υποτιμημένος και παρεξηγημένος στην συνείδηση των συναδέλφων σε οποιοδήποτε επίπεδο ιεραρχίας. Είναι μια αποστολή με αρκετές συγκρούσεις διλήμματα δυσκολίες, πίεση χρόνου, και μεγάλο φόρτο εργασίας και απαιτείται ευφυΐα, κουράγιο, υπομονή και επιμονή ικανότητα συνεργασίας και ακεραιότητα χαρακτήρα.

Κλείνοντας, ο ρόλος των μεσαίων στελεχών μπορεί να χαρακτηριστεί ως «υβρίδιο» ευθυνών όπου το άτομο είναι ένας συνδυασμός δασκάλου, μέλους ομάδων και ηγέτης ομάδων, που είναι και διευθυντής και διοικούμενος, και πρέπει να ανταπεξέλθει στους διαφορετικούς στόχους και τους διαφορετικούς ανθρώπους.

Απαιτείται να έχουν γνώση και κατανόηση των ζητημάτων που καλύπτουν όλες τις λειτουργικές πτυχές του σχολείου, καθώς επίσης και των πολιτικών σχετικών με την πρακτική τους. Είναι ουσιαστικά αρμόδια για την εφαρμογή των στρατηγικών, των δομών και των πρωτοβουλιών με σκοπό την καλύτερη λειτουργία και οργάνωση του σχολείου.. Σε αυτήν την διαδικασία, τα μεσαία στελέχη "είναι οι καταλυτικοί συντονιστές " ώστε αυτές οι στρατηγικές να ταιριάζουν με την πραγματικότητα του σχολείου. Αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για το προσωπικό τους. Η καθημερινή συμπεριφορά ενός μεσαίου στελέχους πρέπει να αντιπροσωπεύει την άνθρωπο- κεντρική κουλτούρα του σχολείου ως οργανισμό.

5.4 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ – ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Ο Θεσμός του υποδιευθυντή καθιερώθηκε νομοθετικά για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση μόλις το 1914. Όπως όριζε το άρθρο 19 του Ν 240/1914 «τους διευθυντές τοις σχολείοις δεν υπάρχουσιν ίδιοι υποδιευθυνταί αναπληρούσιν οι εκ των συνυπηρετούντων αρχαιότεροι εν τω βαθμώ...». Όπως φαίνεται από την παραπάνω διατύπωση του νόμου, η αναπλήρωση του διευθυντή του Σχολείου γινόταν πάντα από τον αρχαιότερο σε βαθμό εκπαιδευτικό. Έτσι, η ανάθεση της σχολικής υποδιεύθυνσης, γινόταν αποκλειστικά και μόνο με κριτήριο το χρόνο υπηρεσίας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη επιπλέον άλλα κριτήρια αξιολόγησης. Αν και ο χρόνος υπηρεσίας εξασφάλιζε σε μεγάλο βαθμό προϋποθέσεις αξιοκρατίας, εντούτοις δεν αποτελούσε σε καμιά περίπτωση εγγύηση ότι ο αναπληρών εκπαιδευτικός, διέθετε διοικητικές ή άλλες ικανότητες, για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης (Κανελλόπουλος, 1990). Με διοικητικές πράξεις στη συνέχεια καθορίστηκαν και τα ειδικότερα καθήκοντα των υποδιευθυντών (ΒΔ της 16ης Απριλίου 1915, 4Α 209/8-5-1978 και 187-26/22-2-78).

Σύμφωνα με την 18726/22-2-78 Υπουργική απόφαση «περί καθηκόντων των Διευθυντών κτλ των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης» ο υποδιευθυντής «συνεργάζεται με τον διευθυντή για κάθε θέμα που αφορά τη λειτουργία του σχολείου.....». Από τη νομοτυπική διατύπωση της συγκεκριμένης διάταξης, προκύπτει ότι ο υποδιευθυντής δε διαθέτει ουσιαστικές και αποφασιστικές αρμοδιότητες, ενώ η άσκηση των καθηκόντων του πραγματοποιείται στα πλαίσια των άτυπων σχέσεων συνεργασίας με το διευθυντή του Σχολείου. Όταν όμως δεν προβλέπεται από το νόμο σαφής διαχωρισμός αρμοδιοτήτων η διάθεση για συνεργασία, δεν εξαρτάται τόσο από τον ίδιο και τις δικές του προσπάθειες, όσο κυρίως από τη θέληση (αλλά και την ικανότητα) του Διευθυντή, ο οποίος έχει την ευχέρεια από το νόμο να καθορίσει το βαθμό και το χαρακτήρα της εν λόγω συνεργασίας.

Με το Ν.1566/85, τέθηκε σε νέα βάση ο τρόπος επιλογής των υποδιευθυντών των σχολείων, χωρίς όμως να αλλοιωθεί ο αναχρονιστικός, σύμφωνα με τα διδάγματα της διοικητικής επιστήμης, τρόπος άσκησης των καθηκόντων τους. Στο αρθ. 11, μέρος Β', εδ. 2 ορίζεται ότι η επιλογή των υποδιευθυντών γίνεται από τον αρμόδιο περιφερειακό υπηρεσιακό σύμβουλο για τέσσερα χρόνια και με κριτήρια (πέρα των χρόνων προϋπηρεσίας) «την υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, την ικανότητα τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, την κοινωνική προσφορά και την προσωπικότητα τους, τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, καθώς και την αξιολογη συγγραφική εργασία» (άρθρο 11, Μέρος Β', εδ. 2 Ν 1566/85). Σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν.1566/1885, στα σχολεία εννέα τμημάτων και άνω, προβλέπεται ο θεσμός του Υποδιευθυντή.

Σε σχολεία που έχουν περισσότερα από δώδεκα τμήματα τάξεων, μπορεί αν συντρέχουν ειδικοί λειτουργικοί λόγοι, να ορίζεται και δεύτερος υποδιευθυντής.

Όσο δε αφορά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του υποδιευθυντή, ο ίδιος ο νόμος ορίζει ότι «ο υποδιευθυντής αναπληρώνει το διευθυντή του Σχολείου, όταν δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται. Εάν υπηρετούν υποδιευθυντές περισσότεροι του ενός ο αναπληρωτής ορίζεται από το διευθυντή. Αν δεν υπάρχει διευθυντής, ο αναπληρωτής ορίζεται με απόφαση του Νομάρχη. Βοηθάει το διευθυντή στην άσκηση των καθηκόντων του και είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή της διοικητικής υπηρεσίας του σχολείου» (αρθ.11, Μέρος Δ',εδ.2).

Η διάταξη του αρθ. 11 του Ν1566/85, αποτελεί οπωσδήποτε μια πρώτη προσπάθεια βελτίωσης του συστήματος διοίκησης της σχολικής μονάδας από την άποψη της οργανωσιακής θεωρίας (Σαΐτης, 1992* Μιχόπουλος, 1993* Σαΐτης 1996,1997,1998, 2002,κ.α.) αφού πλέον καθορίζονται περισσότερα (πέρα του χρόνου υπηρεσίας) κριτήρια για την επιλογή των υποδιευθυντών των σχολείων. Παρόλο αυτά όμως, τα κριτήρια (όπως π.χ. «η κοινωνική προσφορά», «η γνώση τους για τα πράγματα της εκπαίδευσης, η αξιολογία συγγραφική εργασία) είναι σε γενικές γραμμές, αόριστα και οπωσδήποτε «μη μετρήσιμα» (Σαΐτης, 1998).

Από την άλλη πλευρά, η νομοθετική ασάφεια στην κατανομή των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων μεταξύ των διοικητικών οργάνων του σχολείου και κυρίως μεταξύ του Διευθυντή και Υποδιευθυντή καταλήγει σε σύγχυση αρμοδιοτήτων και αναποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τέλος οι συγκεκριμένες διατάξεις του Νόμου φαίνεται να διαπνέονται από πνεύμα συντηρητισμού αφού ουσιαστικά δε μεταβάλλουν το προηγούμενο θεσμικό πλαίσιο στην κατανομή των ρόλων των διοικητικών οργάνων του σχολείου, το πλαίσιο εξουσίας και ευθύνης, και διατηρούν την πρωτοκαθεδρία του θεσμού του διευθυντή, ενώ από την άλλη δεν υιοθετείται καμία στρατηγική για την ανάπτυξη διευθυντικών στελεχών για την Εκπ/ση (Σαΐτης, 1996,1997,1998,2002).

Με την Υπουργική Απόφαση Δ1/105657/02 (ΦΕΚ 1340/16-10-02) ο Υποδιευθυντής αναπληρώνει τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας σε όλες τις λειτουργίες του. Βοηθάει το Διευθυντή στο καθημερινό του έργο. Αναλαμβάνει ένα μέρος από τις αρμοδιότητες του Διευθυντή, για να μπορεί αυτός να **ασχολείται** περισσότερο απερίσπαστος με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, ο Υποδιευθυντής:

- 1.Αναπληρώνει το Διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται και παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες,
- 2.Συνεργάζεται με το Διευθυντή και τον βοηθά για την ομαλή λειτουργία της Σχολικής Μονάδας,
- 3.Έχει την ευθύνη για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του σχολείου,
- 4.Συντάσσει τα απογραφικά δελτία , συμπληρώνει και αποστέλλει στις αρμόδιες υπηρεσίες τα στατιστικά στοιχεία και όσα άλλα ζητούνται από αυτές,

- 5.Καταρτίζει το πρόγραμμα για τους επόπτες της ημέρας σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του,
- 6.Έχει την ευθύνη για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τους διδάσκοντες,
- 7.Τηρεί το βιβλίο υλικού του σχολείου και φροντίζει για την παραλαβή και καλή λειτουργία των εποπτικών μέσων διδασκαλίας και των ειδών εξοπλισμού του σχολείου,
- 8.Είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των μαθητικών εκδηλώσεων και μαθητικών εκλογών,
- 9.Σε περίπτωση απουσίας του, ο Σύλλογος Διδασκόντων , αναθέτει σε μέλη του τις παραπάνω αρμοδιότητες του.

Η εργασία του Υποδιευθυντή είναι διαφορετική από εκείνη των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του σχολείου , η επιλογή τους όμως, που σήμερα ανήκει στην αποκλειστική αρμοδιότητα των περιφερειακών συμβουλίων (Π.Υ.Σ.Π.Ε- Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) και γίνεται σχεδόν με αποκλειστικό κριτήριο τα έτη προϋπηρεσίας και όχι βάσει διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων ή ακόμα και άλλους τίτλους σπουδών έτσι ο συγκεκριμένος τρόπος επιλογής τους, δεν επιτρέπει σε άτομα με αποδεδειγμένη μεγάλη εμπειρία σε διοικητικά καθήκοντα , ή ειδικές γνώσεις σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης να ανελιχθούν επαγγελματικά σε διευθυντικές θέσεις , αφού όπως είδαμε ως μοναδικό κριτήριο λογίζεται η συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση , ανεξαρτήτως άλλων ικανοτήτων ή δεξιοτήτων.

Ο Ν. 2043/92 στη συνέχεια καθιέρωσε νέα «μετρήσιμα» κριτήρια για την επιλογή και τοποθέτηση των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων, επιδιώκοντας μια πιο ανοιχτή και αξιοκρατική διαδικασία επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση, χωρίς όμως να αποδεσμεύεται από τη λογική του παρελθόντος.

Ο Ν. 3467/2006 «Επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» καθορίζει νέα προσόντα, κριτήρια και διαδικασία επιλογής των διευθυντικών στελεχών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην αιτιολογική έκθεση του νόμου ορίζεται ότι «το οποιοδήποτε σύστημα και πολύ περισσότερο το εκπαιδευτικό για να λειτουργεί εύρυθμα και αποδοτικά απαιτεί, πέρα της βελτίωσης των ποιοτικών του στοιχείων και μια διοικητική οργάνωση, δομημένη κατά τέτοιο τρόπο ώστε «... μεταξύ άλλων...» να παρέχει ουσιαστικές αρμοδιότητες σ' όλες τις βαθμίδες της διοίκησης και καθοδήγησης» (Αιτιολογική έκθεση, Ν.3467/2006). Επισημαίνεται επίσης ότι η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης οφείλει να «στηρίζεται σε κριτήρια αντικειμενικά, διαφανή και μετρήσιμα, αποτυπωμένα με συγκεκριμένες αξιολογικές μονάδες» (Αιτιολογική έκθεση, Ν.3467/2006).

Ειδικότερα όσο αφορά τους Υποδιευθυντές στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ο νόμος ορίζει ως κριτήριο επιλογής «ιδίως την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση του υποψηφίου. (αρθ. 7, κεφ. Δ) όπως αυτή αποτιμάται από την προσωπική συνέντευξη ενώπιον του αρμοδίου συμβουλίου επιλογής. Κατά τη συνέντευξη εκτιμάται, κυρίως, η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκικά, διοικητικά, οργανωτικά λειτουργικά κτλ) να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους» (Αρθ. 3, Ν.3467/2006).

Παρά την επισήμανση του νόμου για ανάγκη «ουσιαστικών αρμοδιοτήτων σε όλες τις βαθμίδες της διοίκησης και καθοδήγησης, εντούτοις το όλο πνεύμα του νόμου στηρίζεται στη λογική της επιβολής αριθμητικών κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, χωρίς καμία πρόβλεψη για ανακατανομή των αρμοδιοτήτων και ανακαθορισμού του οργανωτικού πλαισίου εξουσίας και ευθύνης. Ειδικότερα για την επιλογή των Υποδιευθυντών, η αναφορά περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο σε γενικόλογες εκφράσεις όπως π.χ. «προσωπικότητα και γενική συγκρότηση», που σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αποτελέσουν το πλαίσιο μιας αξιολογικής επιλογής. Από την άλλη, τα κριτήρια επιλογής όπως π.χ. «ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες» ή «να επιλύει προβλήματα - διδακτικά - οργανωτικά κτλ», αποτελούν σχήμα οξύμωρο, αφού πως είναι δυνατόν να κριθεί κάποιος για δραστηριότητες και αρμοδιότητες, που δεν του έχουν παραχωρηθεί.

5.5 Η ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Σε έρευνα τους οι Nanavati, M. & McCulloch, B. (2003) κατέληξαν στα εξής σημεία που καθιστούν το ρόλο του Υποδιευθυντή πολύπλοκο.

- **Προετοιμασία και πραγματικότητα του ρόλου του Υποδιευθυντή**

Με την αρχή της ενασχόλησης τους διαπιστώνουν ότι τα λειτουργικά θέματα είναι πιο πολλά από τα αναμενόμενα. Άλλοι λόγοι είναι οι περικοπές βοηθητικού προσωπικού όπως γραμματέα, επιστάτη και η ανάληψη περισσότερων εργασιών. Η έλλειψη εκπαίδευσης και η μοναξιά μπορεί να είναι μια ατυχής πραγματικότητα για κάποιους υποδιευθυντές. Η έλλειψη καθοδήγησης είναι στοιχείο της σημερινής πραγματικότητας. Οι υποδιευθυντές σε όλη τη θητεία τους επηρεάζονται από τους μέντορες Διευθυντές τους καθώς και από το ηγετικό στυλ που έχουν υιοθετήσει.

- **Διαφορές ανά σχολείο.**

Κάθε σχολείο έχει την ιστορία του και απαιτείται σεβασμός και διαφορετική προσέγγιση στην κληρονομιά των προκατόχων του.

- **Αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές.**

Χειρισμός παραβατικών συμπεριφορών μέσω θετικής ενθάρρυνσης ενίσχυσης με στόχο την αλλαγή αυτών. Είναι αρμόδιοι εξασφάλισης σχολικής πειθαρχίας των μαθητών, αυτό βέβαια προϋποθέτει τη στενή παρακολούθηση των μαθητών εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και παρακίνηση συμμετοχής σε αυτά.

- **Ομοιότητες και Διαφορές των ρόλων τους**

Να γίνει κατανοητό ότι ο Διευθυντής διαπλάθει τη ΣΚ και την οδηγεί σε μια θετική κατεύθυνση ενώ ο Υποδιευθυντής τη θέτει σε εφαρμογή. Πρέπει να δουλεύουν ως ομάδα έχοντας διακριτούς ρόλους. Ο Διευθυντής βασίζεται στην εμπειρία του Υποδιευθυντή και τον καθοδηγεί σε κάθε του βήμα. Η έλλειψη συνέχειας είναι ένα μεγάλο πρόβλημα. Ο Υποδιευθυντής δεν έχει τον ίδιο πάντα Διευθυντή ή και το αντίθετο.

5.6 ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΥΠΑΓΟΡΕΥΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Η αποτελεσματική λειτουργία, αναφέρεται κυρίως στην οργανωτική διάρθρωση ενός οργανισμού (όπως είναι η σχολική μονάδα) και λιγότερο σε κριτήρια που αφορούν το επίπεδο σχολικής επιτυχίας των μαθητών (Κυριακόπουλος, 2007).

Το διοικητικό - οργανωσιακό έργο μάλιστα υποστηρίζεται ότι είναι εξίσου σημαντικό με το κατεξοχήν εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο. Ειδικότερα, όσο αφορά τη Σχολική ηγεσία, τα διοικητικά καθήκοντα, αντιπροσωπεύουν τον κύριο όγκο των αρμοδιοτήτων της σε σχέση με τα παιδαγωγικά διδακτικά καθήκοντα. Σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπως αυτό του Σύγχρονου σχολείου, που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και απαιτεί ιδιαίτερες διαχειριστικές-διοικητικές και καθοδηγητικές ικανότητες, από την πλευρά της Σχολικής ηγεσίας, τίθεται το εύλογο ερώτημα: Είναι σε θέση ο σημερινός διευθυντής της Σχολικής μονάδας να εκπληρώσει από μόνος του με επιτυχία τα καθήκοντά του και χωρίς τη συνδρομή των λοιπών μελών της σχολικής κοινότητας;

Με δεδομένο, μάλιστα το σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης στη χώρα μας το οποίο χαρακτηρίσαμε παραπάνω ως αναχρονιστικό, ευνοιοκρατικό και αναξιοκρατικό η απάντηση είναι προφανώς όχι.

Από την άλλη πλευρά, η κατανομή της εξουσίας στα διάφορα επίπεδα της οργάνωσης, αποτελεί βασική αρχή για την αποτελεσματική λειτουργία της εν λόγω οργάνωσης, καθόσον αποτρέπεται η συγκέντρωση του συνόλου της εξουσίας σε ένα πρόσωπο, γεγονός που προσδίδει δυσκινησία και δυσκαμψία στο οργανωτικό σχήμα (Μιχόπουλος, 1993 σελ.70). Σύμφωνα μάλιστα με τη Βασική αρχή του Taylor, γνωστή και ως «αρχή της εξαίρεσης - exception principle», ο προϊστάμενος μιας μονάδας, δεν πρέπει να σπαταλά το χρόνο του, με την επίλυση όλων των θεμάτων που προκύπτουν από την οργανωσιακή δραστηριότητα της μονάδας, αλλά μόνο για εκείνα που έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την οργάνωση. (Μιχόπουλος, 1993* Σαΐτης, 1992,1994,1997,1998,2002* Ξηροτύρη - Κουφίδου, 1997). Τα μικρότερης σημασίας θέματα, ο διευθυντής - προϊστάμενος της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να έχει την ικανότητα και την επιδεξιότητα να αναθέσει αρμοδιότητες και να κατανείμει ευθύνη και εξουσία στους υφισταμένους του, απεγκλωβίζοντας τον εαυτό του από θέματα ρουτίνας (Σαΐτης, 1996,1997,1998, 2001,2002* Μιχόπουλος, 1993* Ξηροτύρη - Κουφίδου, 1998).

Η ανάθεση και κατανομή ευθύνης και εξουσίας, στις οργανωτικές μονάδες πραγματοποιείται μέσα από το μηχανισμό της εξουσιοδότησης ή της μεταβίβασης εξουσίας και ευθύνης (Κ. Τζωρτζάκης - Α. Τζωρτζάκη, 1999* Ξηροτύρη - Κουφίδου, 1998* Σαΐτης, 1994,1996,1997,1998,2001,2002* Μιχόπουλος, 1993). Εξουσιοδότηση ή μεταβίβαση εξουσίας - ευθύνης είναι η διαδικασία με την οποία περνά η (διοικητική) εξουσία και το αντίστοιχο ποσοστό ευθύνης, από το ένα επίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας στο επόμενο (Κ. Τζωρτζάκης - Α. Τζωρτζάκη, 1999 σελ.189) ή από ένα διοικητικό όργανο σ' ένα άλλο (συνήθως υφιστάμενο). Βέβαια, η μεταβίβαση εξουσίας - ευθύνης δεν σημαίνει και αποποίηση ευθυνών. Το προϊστάμενο διοικητικό όργανο παραμένει υπεύθυνο, τόσο για τις δικές του ενέργειες, όσο και για τις ενέργειες των υφισταμένων του, στους οποίους έχει μεταβιβάσει ένα μέρος της εξουσίας του (Κ. Τζωρτζάκης - Α. Τζωρτζάκη, 1999 σελ.189 – 190* Ξηροτύρη - Κουφίδου 1998 σελ.130- 132).

Με βάση την παραπάνω συλλογική, που στηρίζεται στα διδάγματα της διοικητικής επιστήμης (management) ο διευθυντής, ως προϊστάμενο (διοικητικό) όργανο της σχολικής μονάδας, θα πρέπει εκτός των άλλων (πχ διοικητική εμπειρία, ειδικές γνώσεις, προσωπικότητα κτλ) να έχει και την ικανότητα να «μοιράζεται» (με τη διοικητική σημασία του όρου) την εξουσία του με τους συνεργάτες του (Σαΐτης, 1998 σελ.40). Βέβαια όπως είδαμε, η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία, δεν προβλέπει ανάθεση διοικητικής ευθύνης - εξουσία στο θεσμό της υποδιεύθυνσης, παρά μόνο όταν απουσιάζει ή κωλύεται ο Διευθυντής του Σχολείου. Ωστόσο έχει υποστηριχθεί ότι «ο σωστός ηγέτης είναι αυτός που ξέρει να κατανέμει τις αρμοδιότητες του, σε άλλους και να κρατά για τον εαυτό του, αυτές που δεν θα μπορούσε να εκτελέσει άλλος πιο ικανοποιητικά» (Σαΐτης, 1992 σελ.57). Στα πλαίσια αυτά η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και υποδιευθυντή, καθίσταται κάτι παραπάνω από αναγκαία για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανωτικού πλαισίου της σχολικής μονάδας, με την έννοια της ουσιαστικής και διοικητικής δραστηριότητας, αλλά και ως μέσο αποτροπής των συγκρούσεων (Μιχόπουλος, 1993* Ξηροτήρη - Κουφίδου, 1998).

Η αναγκαιότητα καταμερισμού των έργων και συνεπεία αυτού, της ανάγκης κατανομής της εξουσίας και ευθύνης, στα πλαίσια των κοινωνικών οργανισμών, έχει επισημανθεί από πολλούς ειδικούς της διοικητικής επιστήμης (Koontz et al, 1980 σελ.160* Ξηροτήρη - Κουφίδου, 1997 σελ.133 - 135). Ως βασικοί λόγοι, που την υπαγορεύουν, αναφέρονται, οι εξής:

1. Οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις ικανότητες, τις γνώσεις και δεξιότητες τους γεγονός που επιβάλλει την αρχή του καταμερισμού και εξειδίκευσης των έργων και κατανομής της εξουσίας – ευθύνης.
2. Ένα άτομο, δεν μπορεί να εκτελεί δύο εργασίες ταυτόχρονα (χρονικό κριτήριο).
3. Ένα άτομο, δεν μπορεί να βρίσκεται σε δυο μέρη ταυτόχρονα (κριτήριο του χώρου).

Βασική αρχή όμως της Διοικητικής επιστήμης είναι όπως δείξαμε, η ανάθεση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στα όργανα - γραμμής και η εκχώρηση ανάλογων ποσοστών εξουσίας και ευθύνης σε κάθε διοικητικό όργανο μέσα στα πλαίσια της σχολικής ιεραρχίας. Πρέπει να έχει το δικό του κύκλο διοικητικής δραστηριότητας, η οποία διαμορφώνεται ανάλογα με τη θέση του στη διοικητική ιεραρχία και την έκταση των αρμοδιοτήτων, που του απονέμει η νομοθεσία (Μιχόπουλος, 1993 σελ.107).

Η αρχή της κατανομής της εξουσίας και ευθύνης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Μιχόπουλος, 1993 σελ.72) δεν πρέπει να εξαρτάται όμως από την καλή διάθεση του προϊσταμένου της σχολικής μονάδας, αλλά πρέπει να βρίσκεται έρρισμα και στο νόμο. Το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο όμως, δεν κατανέμει ορθολογικά το οργανωτικό πλαίσιο εξουσίας και ευθύνης, αφού από την μία πλευρά ορίζει σαφώς θέσεις υποδιευθυντών, από την άλλη όμως, δεν προσδιορίζει **σαφείς** αρμοδιότητες στο θεσμικό αυτό όργανο.

Το περιεχόμενο της διοικητικής δραστηριότητας έχει να κάνει με το τι ανατίθεται στο πρόσωπο που ασκεί διοίκηση και ποιος είναι ο συγκεκριμένος ρόλος του (status) στα πλαίσια του οργανωτικού σχήματος. Στα πλαίσια μάλιστα του αποκεντρωτικού πνεύματος, από το οποίο φαίνεται να διαπνέεται ο βασικός εκπαιδευτικός νόμος (1566/85), τουλάχιστον όσο αφορά το διοικητικό επίπεδο της σχολικής μονάδας, με την ευρεία παραχώρηση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στο σύλλογο διδασκόντων, η παράβλεψη εκχώρησης αντιστοίχων αρμοδιοτήτων στο θεσμό της υποδιεύθυνσης, εμφανίζεται νομοθετικά άστοχη.

Για ένα θεσμό, με τόσο μακρά ιστορία στο χώρο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, η συγκεκριμένη νομοθετική ασάφεια ή αστοχία, θα πρέπει να αρθεί άμεσα και να επαναπροσδιορισθεί σύμφωνα με τις αρχές της επιστημονικής διοίκησης και ειδικότερα της αρχής της ορθολογικότερης κατανομής των (αποφασιστικών) εξουσιών και ευθύνης.

Οι λόγοι επομένως που υπαγορεύουν την αναγκαιότητα του θεσμού της υποδιεύθυνσης στα πλαίσια της αρχής της ορθολογικής κατανομής της εξουσίας - ευθύνης, θα μπορούσαν να συνοψισθούν στους εξής παρακάτω (Σαΐτης, 1998 σελ.44-45) :

1. Εξασφάλιση καλύτερου και αποτελεσματικότερου συντονισμού και ελέγχου της σχολικής δραστηριότητας, αφού ως διοικητικό όργανο πρώτης γραμμής, ο υποδιευθυντής αντιπροσωπεύει το συνδετικό κρίκο μεταξύ των δύο άλλων πόλων της σχολικής διοίκησης - του Διευθυντή και των Συλλόγου Διδασκόντων.
2. Δυνατότητα αναπλήρωσης από έμπειρα διοικητικά στελέχη.
3. Παρέχεται στο διευθυντή της σχολικής μονάδας επαρκής χρόνος για να ασχοληθεί με σοβαρά θέματα και να αναλάβει δημιουργικές πρωτοβουλίες. Η εφαρμογή της διοικητικής αρχής του καταμερισμού και της εξειδίκευσης των έργων, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, θα συμβάλει έτσι στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της και θα εξοικονομήσει επάρκεια χρόνου για πιο δημιουργικές δραστηριότητες.
4. Μέσα από καταμερισμό και την εξειδίκευση των έργων, εξασφαλίζεται μεγαλύτερη επιδεξιότητα και τεχνογνωσία στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων.
5. Μέσα από την ανάθεση διοικητικών καθηκόντων με αποφασιστικό περιεχόμενο, δίνεται η δυνατότητα στους υποδιευθυντές να προετοιμασθούν για την κάλυψη διευθυντικών ή στελεχειακών θέσεων στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Βέβαια η προετοιμασία για ανάληψη μελλοντικών ηγετικών θέσεων, προϋποθέτει άσκηση καθηκόντων αντιστοίχου περιεχομένου και όχι απλώς εκτελεστικά καθήκοντα γραμματειακής υποστήριξης, όπως συμβαίνει σήμερα. Η ανάληψη διευθυντικών θέσεων, δεν είναι μόνο ζήτημα θεωρητικής κατάρτισης, αλλά πρωτίστως πρακτικής εξάσκησης, σε καθήκοντα που συνεπάγονται άσκησης αποφασιστικών αρμοδιοτήτων.

5.7 ΠΩΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΣΚΗΣΕΙ ΕΠΙΡΡΟΗ ΣΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ

Οι Υποδιευθυντές οι οποίοι κατορθώνουν να ασκήσουν επιρροή στους Διευθυντές τους ώστε αυτοί να συμπεριφερθούν με τρόπους υποστηρικτικούς προς τους στόχους τους, αυξάνουν τις πιθανότητές τους να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Hartzell, Williams, & Nelson, 1995).

Αρχικά οι Υποδιευθυντές πρέπει να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, τους Διευθυντές τους, τη φύση των κινήτρων, και τη φύση των υπερκείμενων και υποκείμενων σχέσεων. Είναι χρήσιμο να αναπτύξουν ένα προφίλ στο στυλ εργασίας του Διευθυντή.

Οι γενικές στρατηγικές για μια δυνατή εργασιακή σχέση περιλαμβάνουν: (1) προσδιορισμό των προσδοκιών του Διευθυντή για τον Υποδιευθυντή (2) ανάληψη πρωτοβουλιών (3) εντοπισμός λύσεων σε προβλήματα (4) συλλογή πληροφοριών από άλλους (5) καλλιέργεια φιλικής, επαγγελματικής ατμόσφαιρας, σχέσης με το γραμματέα του Διευθυντή και (6) σεβασμός στην ιεραρχική διοίκηση.

Οι συγκεκριμένες τακτικές προσφέρονται για να επιστήσουν τη προσοχή του Διευθυντή, για την αύξηση της αναγκαιότητας του ρόλου του Υποδιευθυντή, για την αύξηση της εξάρτησης του Διευθυντή από τον Υποδιευθυντή, και για να δοθεί στον Διευθυντή ένας λόγος μια αιτία, υποστήριξης των δραστηριοτήτων και αιτημάτων του Υποδιευθυντή.

Η επιτυχημένη επιρροή εκ μέρους του Υποδιευθυντή ώστε να λειτουργεί με υποστηρικτικούς τρόπους ο Διευθυντής του στους στόχους του γίνεται άμεσα και έμμεσα.

Η άμεση επιρροή απορρέει από τις προσπάθειες του Υποδιευθυντή μέσα από τη δυαδική σχέση ενώ η έμμεση ως πιο αποτελεσματική είναι επίσης προϊόν των προσπαθειών του Υποδιευθυντή. Η διαφορά όμως έγκειται στο γεγονός ότι δημιουργείται από άτομα του περιβάλλοντος του Διευθυντή. Η επιτυχία εξαρτάται από το πόσο επιτυχημένα θα καταφέρει να εδραιώσει σχέσεις και να επηρεάσει αυτούς που με τη σειρά τους επηρεάζουν τον Διευθυντή.

5.8 ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΕΔΡΑΙΩΣΗ ΔΥΝΑΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ

Δύναμη σε ένα οργανισμό σχολείο είναι η ικανότητα διαχείρισης των πόρων και η πρόσβαση σε αυτούς. Πόροι δεν είναι μόνο τα χρήματα αλλά και οι άνθρωποι, ο χρόνος, ο χώρος, η πληροφορία και η εξουσία. Αυτός που τους έχει στην κατοχή του και τους ελέγχει είναι ο Διευθυντής. Η υποστήριξη του Υποδιευθυντή δίνει πλεονεκτήματα σε πολλά επίπεδα ενώ η μη υποστήριξη του, μειώνει την πρόσβαση σε άλλα επίπεδα. Ο Υποδιευθυντής έτσι μπορεί να έχει πρόσβαση στην ιεραρχία κάθετα και οριζόντια. Μπορεί να τον εφοδιάσει με βοηθητικό προσωπικό και να τον απαλλάξει από καθήκοντα ρουτίνας. Η υποστήριξη του Υποδιευθυντή και η παροχή ευκαιριών είναι το κλειδί που θα του δώσει ευκαιρίες ανάδειξης των ταλέντων του.

5.9 ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΝΩΡΙΖΕΙ Ο ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΓΕΡΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Η επιρροή και η δύναμη είναι συσχετιζόμενες οντότητες. Είναι το αποτέλεσμα των σχέσεων μεταξύ ανθρώπων και συνοδεύονται από διακυμάνσεις. Κάθε σχέση έχει δυο πλευρές. Ο Διευθυντής εκπροσωπεί μόνο το ένα μέρος. Η ποιότητα της σχέσης εξαρτάται ισότιμα και από τους δυο. Για να χτιστεί δυνατή σχέση πρέπει να γνωρίζει επακριβώς τι θέλει ο καθένας, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του καθενός καθώς και το προσωπικό στυλ τους. Ερευνητές στην διοίκηση όπως οι Gabarro και Kotter (1993) τονίζουν ότι ο καθένας έχει ξεχωριστή προσωπικότητα, αξίες, στυλ εργασίας που έχει διαμορφωθεί με το πέρασμα του χρόνου στοιχεία που δεν μπορούν να αλλάξουν από κανένα εύκολα. Παρόλα αυτά όταν εντοπιστούν τα στοιχεία τα οποία διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ικανότητα του συνεργάζετε θα οδηγήσουν σε ενέργειες που θα βελτιώσουν ή μετριάσουν τα αποτελέσματα.

5.9.1 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΤΟΥ

Πριν ερευνηθούν τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή είναι χρήσιμο να καταλάβουν τον εαυτό τους. Υπάρχουν εργαλεία έρευνας για ενδοσκόπηση και κατανόηση του εαυτού τους, όπως το The Mach IV - εργαλείο που εξερευνά τα Machiavellian χαρακτηριστικά. Μετρά μέχρι ποιο βαθμό μπορεί να εντοπίζει τις δυναμικές και αποτελέσματα καταστάσεων συγκριτικά με το βαθμό αναγνώρισης των αναγκών των άλλων. Ένα άλλο είναι το The Kipnis-Schmidt Profile Of Organizational Influence Strategies – εργαλείο εύρεσης στρατηγικών που επηρεάζουν το Διευθυντή και τελευταίο το The Thomas – Kilmann Conflict Mode – εργαλείο που βοηθά να αναγνωρίσει αν ο κύριος λόγος χειρισμού συγκρούσεων είναι για ανταγωνισμό, συμβιβασμό, αποφυγή, διευκόλυνση ή συνεργασία (Hartzell, et. al, 1995). Η κατανόηση του εαυτού του οδηγεί στη κατανόηση μοτίβων συμπεριφορών που τείνει να υιοθετεί, είτε από συνήθεια είτε ενστικτωδώς. Έτσι κρίνεται απαραίτητη η κατανόηση εαυτού για να κατανοήσει το Διευθυντή μέσα από σύγκριση.

5.9.2 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Ποτέ δεν θα καταφέρει να τον καταλάβει απόλυτα αλλά απαιτείται να είναι παρατηρητικός ώστε να βρει τα κίνητρα και το στυλ ηγεσίας του. Μια θεμελιώδη αρχή της ψυχολογίας είναι ότι αντιδρούμε σύμφωνα με αυτά που πιστεύουμε. Ο Διευθυντής δεν θα πρέπει να είναι αντίπαλος αλλά σύμμαχος. Τέλος δεν πρέπει να ξεχνά καθώς θα προσπαθεί να καταλάβει τον Διευθυντή του τα εξής :

Πρώτον ότι η αντίληψη του είναι διαφορετική από αυτή των περισσότερων στο σχολείο αλλά πλησιέστερη στη δικιά του. Δεύτερον, ο ρόλος του Υποδιευθυντή είναι να μεταφέρει πληροφορίες στον Διευθυντή. Τρίτον, η σφαίρα εξουσίας του είναι μεγαλύτερη από τη δικιά του και τελευταίο, ότι ο Διευθυντής λόγω της θέσης το παλεύει με ανταγωνιστικές και αντικρουόμενες απαιτήσεις γεγονός που οφείλεται στην προσπάθεια εξισορρόπησης αντικρουόμενων αξιών για άριστα αποτελέσματα, ισότητα αλλά και ότι η φύση της θέσης από μόνη της εμπεριέχει συγκρουσιακές απαιτήσεις ρόλων (αξιολόγησης προσωπικού, ρύθμιση θεμάτων πειθαρχίας μαθητών κ.λ.π).

Ο Διευθυντής στη προσπάθεια τού να ανταπεξέλθει στις προσδοκίες πολλών όπως εκπαιδευτικού προσωπικού, του ίδιου του Υποδιευθυντή, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία γίνεται αποδέκτης πίεσης που με τη σειρά του θα τη μεταβιβάσει και στο ίδιο τον Υποδιευθυντή. Βέβαια μπορεί να έχουν τα ίδια προβλήματα αλλά όχι στο ίδιο βαθμό. Οι ανησυχίες και τα προβλήματα του Διευθυντή είναι πολλά έτσι παίζει σημαντικό ρόλο πως θα παρουσιάσει ο Υποδιευθυντής τις ανάγκες του, επιθυμίες για να λάβει υποστήριξη. Το πρόβλημα του είναι μέρος των προβλημάτων του Διευθυντή.

5.9.3 Η ΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Στη έρευνα τους οι Hartzell et. al (1995) συνεχίζουν τονίζοντας ότι για να κατανοήσει ο Υποδιευθυντής το σχολείο από τη πλευρά του Διευθυντή πρέπει να κατανοήσει τα προσωπικά κίνητρα που χρησιμοποιεί στις ευκαιρίες και πιέσεις του γραφείου. Η ανάγκη αποτελεσματικότητας, η κυριαρχία και η δημιουργία δεσμών είναι πράγματα που δεν πρέπει να αγνοεί.

Όλα τα παραπάνω απαιτούν συνεχή παρατήρηση διότι λανθασμένες υποθέσεις οδηγούν σε λάθος συμπεράσματα και πράξεις. Όλοι αλλάζουν έτσι μπορεί και ο Διευθυντής, τίποτα δεν θα πρέπει να είναι δεδομένο.

5.9.4 ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟΥ - ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥ

Στην ίδια έρευνα τους οι Hartzell et. al (1995) καταλήγουν ότι οι σχέσεις τους έχουν αμοιβαία εξάρτηση, κάτι που πολλές φορές παραβλέπεται. Οι Υποδιευθυντές θεωρώντας ανικάνους τους εαυτούς τους να επηρεάσουν τη σχέση αυτή δεν προσπαθούν να τη βελτιώσουν ή να την κάνουν πιο αποτελεσματική. Οι Υποδιευθυντές πρέπει να κατανοήσουν ότι έχουν ικανότητες που δύσκολα μπορούν να αντικατασταθούν από άλλους, κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις, διατηρούν δυνατούς δεσμούς στην ιεραρχία και ο ρόλος του σχετίζεται με άλλους. Στοιχεία που τους καθιστούν σημαντικούς και απαραίτητους. Η ηγετική θέση του Διευθυντή είναι σε συνεχή εξάρτηση από τις δραστηριότητες του Υποδιευθυντή.

Αν ο Διευθυντής θέλει οπαδούς πρέπει να δώσει ευκαιρίες και στον Υποδιευθυντή να συμμετέχει στην πρόοδο του σχολείου. Η ευκαιρία επιρροής πηγάζει από αυτή τη πραγματικότητα. Η διαχείριση των σχέσεων με το Διευθυντή είναι μέρος της ευθύνης του. Κανένας δεν είναι αποτελεσματικός αν δεν υπάρχουν αρμονικές σχέσεις. Οι σχέσεις θα μπορούσαν να παρομοιαστούν με αυτές γονέα και παιδιού. Βέβαια δεν μπορεί να είναι πάντα σοφός, ώριμος και καλά ενημερωμένος ο Διευθυντής αλλά θα πρέπει να συμβουλευέται από τον Υποδιευθυντή.

Ο ένας χρειάζεται τον άλλο για να τον κάνει επιτυχημένο και η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από αυτό.

Η καλή ηγεσία σύμφωνα με τους Trudy και Van Til (1982) ενισχύει τους οπαδούς καθώς και οι οπαδοί ενισχύουν τους ηγέτες.

Το να ασκήσει επιρροή ο Υποδιευθυντής στον Διευθυντή του είναι μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία αλλά απολύτως αναγκαία αν θέλει να είναι αποτελεσματικός και ικανός να επηρεάζει στο βαθμό που μπορεί.

Οι δραστηριότητες πέρα από τα στενά όρια της δουλειάς τους είναι επενδύσεις και μπορούν να απλουστεύουν τη δουλειά τους εξαλείφοντας προβλήματα και παρανοήσεις. Αν σε τελική ανάλυση δει τον εαυτό του σαν υπεύθυνο για ότι κατορθώνει τότε γνωρίζει ότι χρειάζεται να εγκαθιδρύσει καλές εργασιακές σχέσεις με όλους, συμπεριλαμβανομένου του Διευθυντή του.

5.7 ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Σύμφωνα με τους Nanavati, M. & McCulloch, B. (2003) οι Υποδιευθυντές διαμορφώνουν θετική Σχολική Κουλτούρα λαμβάνοντας υπόψη τα παρακάτω :

- **Σχέσεις με μαθητές, γονείς και προσωπικό.**

Η παρουσία του Υποδιευθυντή είναι ανεκτίμητης αξίας μέσα στο σχολείο. Γεφυρώνουν το χάσμα με όλους βρίσκοντας τρόπο για θετικές αλλαγές καθώς οικοδομούν παράλληλα σχέσεις εμπιστοσύνης. Με αποτέλεσμα να διακατέχονται από θετικά συναισθήματα και ικανοποίηση και περηφάνια για την προσφορά του έργου τους.

- **Υιοθετώντας θετική συμπεριφοράς.**

Η διαρκής μοντελοποίηση θετικής συμπεριφοράς σε καθημερινή βάση, διατηρώντας ταυτόχρονα επαγγελματική στάση, υιοθετώντας πρότυπες συμπεριφορές. Η ευχάριστη ατμόσφαιρα και το εγκάρδιο κλίμα στο γραφείο ,τάξη έχει θετικό αντίκτυπο.

- **Εκτελώντας τα σχολικά λειτουργικά καθήκοντα.**

Η καθημερινότητα, το διδακτικό ωράριο , ο φόρτος εργασίας αφήνει ελάχιστο χρόνο ώστε να αφιερωθούν στο προσωπικό. Παρόλο αυτά με καλό σχεδιασμό, θετική σκέψη μπορούν να ανταποκριθούν στο έργο τους και όχι να οδηγηθούν στην επαγγελματική εξουθένωση.

- **Οικοδομώντας υποστηρικτικό κλίμα.**

Για αλλαγές μέσω καινοτόμων προγραμμάτων, ανάληψη ρίσκων από εκπαιδευτικούς.

- **Η σημαντικότητα της Ομάδας Διοίκησης.**

Οι καθηγητές απαιτούν σταθερότητα στην Διοίκηση. Βέβαια δεν είναι πάντα εύκολη η συνύπαρξη έχοντας διαφορετικά στυλ ηγεσίας, προσωπικότητες. Επιπλέον συχνή εναλλαγή των Διευθυντών και Υποδιευθυντών είναι μερικά εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν και η ομάδα Διοίκησης να έχει σταθερότητα, συνοχή και συνεργατικό πνεύμα εργασίας.

5.8 ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΟΙΚΟΔΟΜΩΝΤΑΣ ΘΕΤΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

- **Φόρτος εργασίας και αποθέματα.**

Η θετική επίδραση δεν είναι μια διαδικασία που συμβαίνει γρήγορα, χρειάζεται χρόνο. Ο φόρτος εργασίας είναι εχθρός, έτσι ο Υποδιευθυντής πρέπει να επιφέρει ισορροπία ώστε να ανταπεξέρχεται με επιτυχία.

Οι ανησυχίες για την εξουθένωση λόγω των πιέσεων που υφίστανται συνυπολογίζοντας το απαιτητικό φόρτο εργασίας, τις μειώσεις χρηματοδοτήσεων σε γραμματειακή υποστήριξη κάνει τη δουλειά τους πιο αγχωτική.

- **Απομόνωση και ανάγκη για επιμόρφωση.**

Η απομόνωση οφείλεται στα διαφορετικά στυλ ηγεσίας των Διευθυντών που βάζουν στο περιθώριο τον Υποδιευθυντή ενώ κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της υιοθέτηση του ρόλου του μέντορα και η ανάγκη για επιμόρφωση ειδικά των νέων Υποδιευθυντών.

- **Οι συχνές αλλαγές-μετακινήσεις του προσωπικού.**

Οι οποίες διαταράσσουν την συνοχή και σταθερότητα της αποτελεσματικής ομάδας.

- **Διατήρηση αισιοδοξίας.**

Σε ένα συνεχές αρνητικό μεταβαλλόμενο περιβάλλον κυβερνητικών μεταρρυθμίσεων, αρνητικές στάσεις προσωπικού, περικοπών η αισιοδοξία επιβάλλεται Nanavati, M. & McCulloch, B. (2003).

5.9 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

Μετά από όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες για το θεσμό της σχολικής υποδιεύθυνσης, το αναπόδραστο ερώτημα που τίθεται σε αυτή την ενότητα είναι το εξής: Ποια τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις εκείνες που μπορούν να προσδώσουν αποτελεσματικότητα στο θεσμό της σχολικής υποδιεύθυνσης;

Καταρχήν, ο υποδιευθυντής πρέπει να διαθέτει αποδεδειγμένη επαγγελματική ικανότητα και διοικητικές δεξιότητες. Οι διοικητικές δεξιότητες δεν αφορούν μόνο την εξειδικευμένη γνώση θεμάτων λειτουργίας των σχολικών μονάδων, αλλά κυρίως ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων, ανάληψη πρωτοβουλιών και ικανότητα να λαμβάνει σωστές αποφάσεις και να δίνει λύσεις σε θέματα που αφορούν, είτε τις εσωτερικές σχέσεις πχ. Διευθυντή - εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών – μαθητών, είτε τις εξωτερικές σχέσεις πχ. Σχολικής μονάδας με γονείς ή την τοπική κοινωνία (Σαΐτης, 1998 σελ.46).

Η ασάφεια όμως του νομοθετικού πλαισίου κατανομής αρμοδιοτήτων και ευθύνης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, κυρίως όσον αφορά το ρόλο του θεσμού της υποδιεύθυνσης, δεν είναι όμως η μοναδική αιτία της χρόνιας υποβάθμισης του διοικητικού τους έργου. Επιπλέον στην οργανωτική-διοικητική αυτή υποβάθμιση συμβάλει και η συμπεριφορά πολλών διευθυντών, που αρνούνται να εκχωρήσουν ή να μεταβιβάσουν μέρος των (αποφασιστικών) αρμοδιοτήτων τους σε άλλους.

Ανεξάρτητα από τους λόγους, που υπαγορεύουν τέτοια συμπεριφορά (πχ επειδή διαπνέονται από συγκεντρωτικές τάσεις, λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης, επαγγελματικής επάρκειας, και αυτοπεποίθησης ή αντίθετα υπέρμετρης αυτοπεποίθησης), το αποτέλεσμα μπορεί να οδηγήσει σε γενικευμένη καχυποψία, έλλειψη διάθεσης συνεργασίας, ενώ δεν λείπουν και οι περιπτώσεις, όπου μια τέτοια συμπεριφορά ενδέχεται να αποτελέσει πηγή ανταγωνισμού ή ακόμα και ανοιχτής σύγκρουσης. Βέβαια κάτι τέτοιο προϋποθέτει, όπως τονίσαμε, αλλαγή του θεσμικού - νομοθετικού πλαισίου οργανωτικής κατανομής των αρμοδιοτήτων και έργων, και καθορισμό σαφών αρμοδιοτήτων και ρόλων (status) για τα διοικητικά όργανα, τουλάχιστον στο (οργανωτικό) επίπεδο της Σχολικής μονάδας. Και αυτό, προκειμένου να μην εξαρτάται το περιεχόμενο του θεσμικού τους ρόλου, μόνο από τις προσωπικές ικανότητες τους ή την διάθεση για εκχώρηση αρμοδιοτήτων, από την πλευρά της προϊστάμενης αρχής.

Μια εξίσου σημαντική προϋπόθεση αποτελεσματικής άσκησης των καθηκόντων της σχολικής υποδιεύθυνσης είναι η διάθεση για συνεργασία με τους λοιπούς παράγοντες της σχολικής κοινότητας - Διευθυντής - εκπαιδευτικοί - μαθητές - γονείς - τοπική κοινωνία (Σαΐτης, 1994 σελ.45• Σαΐτης, 1998 σελ.46). Ο υποδιευθυντής, ως θεσμικό όργανο της σχολικής διοίκησης, αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, αλλά ταυτόχρονα λειτουργεί και ως αντιπρόσωπος του διευθυντή στις εξωτερικές σχέσεις της σχολικής μονάδας (πχ με τους γονείς, τοπική κοινωνία), όταν τον αναπληρώνει.

Η ικανότητα του «συνεργάζεσθε» πρέπει να αποτελεί απαραίτητο προσόν του υποδιευθυντή ενόψει μάλιστα και του ασαφούς θεσμικού του ρόλου στην σχολική διοίκηση (συνεργατική διοίκηση) (Goleman D., 1998* Κ. Τζωρτζάκης - Α. Τζωρτζάκη, 1999 σελ.271).

Η ισχυρή προσωπικότητα είναι μια άλλη προϋπόθεση της αποτελεσματικής σχολικής διεύθυνσης. Περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο, ο υποδιευθυντής δέχεται τις μεγαλύτερες πιέσεις κατά την άσκηση των καθηκόντων του. Σύμφωνα με τον Dunham (1989) οι (συναισθηματικές) πιέσεις, που δέχεται ένας υποδιευθυντής μπορούν να διακριθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες, ανάλογα με την πηγή προέλευσης τους (Dunham, 1989 σελ.69 .) :

- Του μεγάλου όγκου των καθηκόντων του(εκτελεστικά, διαχειριστικά, εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά, κτλ).
- Τη σύγκρουση ρόλων, που αντιμετωπίζει, εξαιτίας της πληθώρας των καθηκόντων του, αλλά και της ασάφειας του επαγγελματικού του ρόλου.
- Τη δυσκολία χειρισμού των διαπροσωπικών σχέσεων με το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές (Κ. Τζωρτζάκης - Α. Τζωρτζάκη, 1999 σελ.271).

Τέλος, η πιο σημαντική προϋπόθεση αποτελεσματικής λειτουργίας της Υποδιεύθυνσης στο χώρο της ελληνική σχολικής πραγματικότητας, είναι η εκχώρηση και ανάθεση συγκεκριμένων αποφασιστικών αρμοδιοτήτων.

ΜΕΡΟΣ Β: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 6^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι επιστημονικές έρευνες ταξινομούνται σε δυο μεγάλες κατηγορίες τις ποσοτικές και τις ποιοτικές έρευνες. Η ταξινόμηση αυτή γίνεται με κριτήριο τον τρόπο συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων. Οι ποσοτικές έρευνες αναζητούν συνήθως σχέσεις αιτίας- αποτελέσματος, σχεδιάζουν και χρησιμοποιούν τυποποιημένα μέσα έρευνας που έχουν ως στόχο τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων, τα οποία διαχειρίζονται με τεχνικές στατιστικές ανάλυσης. Αντίθετα οι ποιοτικές έρευνες ενδιαφέρονται για τις σημασίες, τις απόψεις και την κατανόηση των γεγονότων, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία, την πολυπλοκότητα, τη ροή και την ανάδυση νέων στοιχείων (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999).

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται πως υπάρχουν πολλές και συχνά αντιδιαμετρικές απόψεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μίας ή της άλλης προσέγγισης (Bird κ. συν., 1999• Cohen και Manion, 2000• Θεοφιλίδης, 1995• Σιάρδος, 1997).

Δεν υπάρχουν κανόνες επιλογής της καταλληλότερης προσέγγισης για τη μελέτη ενός ερευνητικού προβλήματος. Ανάλογα με τα δυνατά ή αδύνατα σημεία κάθε προσέγγισης μπορεί να ανταποκρίνεται περισσότερο ή λιγότερο στο πρόβλημα που θέτει η έρευνα, τις απαιτήσεις των στόχων της έρευνας, τα διαθέσιμα μέσα, τους περιορισμούς αλλά και τις ικανότητες του ερευνητή.

Στην πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η ποιοτική προσέγγιση επιδιώκει να ανακαλύψει, πέρα από τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, τον τρόπο που ερμηνεύουν τις καταστάσεις και τη σημασία που προσδίδουν στην ίδια τους τη συμπεριφορά (Woods, 1999, σελ.152). Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης έγινε γιατί δόθηκε έμφαση στη διερεύνηση σε βάθος και διεξοδικά των στάσεων, εμπειριών και αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας, δηλαδή των υποδιευθυντών, διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα υπό διαπραγμάτευση θέματα της έρευνας. Άλλωστε η ποιοτική προσέγγιση αποσκοπεί στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης επί τη βάση πλαισίων και λεπτομερών στοιχείων όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο (Mason, 2003, σελ.20-25).

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται παρουσίαση του δείγματος, αναλύεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, δηλαδή των μεθόδων, τεχνικών, μέσων, διαδικασίας και τέλος γίνεται περιγραφή του τρόπου επεξεργασίας των δεδομένων.

6.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Η έρευνα έλαβε χώρα σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Φθιώτιδας. Το δείγμα αποτελούν υποδιευθυντές, διευθυντές σχολείων και εκπαιδευτικοί των ίδιων σχολείων.

Πρόκειται για μια δειγματοληψία, η οποία επιλέχθηκε λόγω της εντοπιότητας, αλλά και μόνιμης κατοικίας του ερευνητή. Κυρίως όμως, γιατί λόγω της δεκαετής εργασιακής εμπειρίας σε διάφορα σχολεία του νομού, δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για τη προσωπική γνωριμία με πολλούς διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς. Έτσι υπήρχε η δυνατότητα πρόσβασης και αποδοχής της έρευνας στα σχολεία των συγκεκριμένων περιοχών με μεγαλύτερη ευκολία.

Η επιλογή των συγκεκριμένων διευθυντών /υποδιευθυντών έγινε με κύριο κριτήριο τη φήμη τους ως αποτελεσματικών ηγετών μεταξύ των συναδέλφων διευθυντών-υποδ/ντων, των καθηγητών και της τοπικής κοινωνίας. Προηγήθηκαν συζητήσεις με εκπαιδευτικούς και δημιουργήθηκε έτσι μια άτυπη λίστα διευθυντών με φήμη και καλό όνομα στο χώρο της διοίκησης σχολικών μονάδων. Σε αυτή τη λίστα προστέθηκαν και σχολεία τα οποία ο ερευνητής είχε υπηρετήσει στο παρελθόν όπως και αυτό το οποίο στη παρούσα φάση βρίσκεται. Ο Woods (1999) το χαρακτηρίζει «δείγμα - χιονοστιβάδα» δηλαδή ένα δείγμα που αναπτύσσεται μέσω προσωπικών επαφών και συστάσεων.

Στο δείγμα της έρευνας επιλέχθηκαν συνολικά 11 σχολικές μονάδες εκ των οποίων 5 Γυμνάσια, 3 Γενικά Λύκεια, 1 ΕΠΑ.Λ, 1 ΕΠΑ.Σ και 1 Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Σε αυτά είναι 2 γυναίκες διευθύντριες (ποσοστό 18,2 %) και 9 άντρες. Αντίστοιχα τυχαία πάλι και στους υποδιευθυντές έχουμε 2 γυναίκες (περίπου ποσοστό 16,7 %) και 10 άντρες, λόγω της δικαιολόγησης 2 υποδιευθυντών στο ίδιο σχολείο. Στα αντίστοιχα σχολεία συμμετείχαν 58 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, από τους οποίους 17 ήταν άντρες (29%) και 41 γυναίκες ποσοστό 71% , όπως φαίνεται και στο **Πίνακα 1** που ακολουθεί .

Πίνακα 1. Περιγραφή δείγματος.

ΓΥΜΝΑΣΙΑ, ΓΕΝΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ Ε.ΠΑ.Λ, Ε.ΕΠΑ.Λ, Ε.ΠΑ.Σ	ΣΥΝ.	Άντρες	Ποσοστό	Γυναίκες	Ποσοστό
ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/ΝΤΡΙΕΣ	12	10	83%	2	17%
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/ΝΤΡΙΕΣ	11	9	82%	2	18%
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	58	17	29%	41	71%

6.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η διεξαγωγή της έρευνα ξεκίνησε το Φεβρουάριο και ολοκληρώθηκε στα τέλη Μαρτίου του 2011, αφού είχε ήδη προηγηθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αρχικά πραγματοποιήθηκε προσωπική τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές και υποδιευθυντές που επιλέχθηκαν. Θεωρήθηκε αναγκαίο στη διάρκεια της πρώτης επικοινωνίας οι συμμετέχοντες να ενημερωθούν σχετικά με την επικείμενη έρευνα, να τους γνωστοποιηθεί ο σκοπός της , αλλά και να παρουσιαστεί σύντομα η διαδικασία και τα μέσα εκπόνησης της. Για να καλλιεργηθεί πνεύμα εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες επισημάνθηκε ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μεταπτυχιακής εργασίας και δόθηκαν οι σχετικές διαβεβαιώσεις για την εμπιστευτικότητα, την ανωνυμία και τη μη δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων. Τέλος το δείγμα των εκπαιδευτικών επιλέχτηκε, στο τέλος των συνεντεύξεων με τους Υποδιευθυντές και τους Διευθυντές , τυχαία από κάθε σχολείο. Όσοι από αυτούς παρευρίσκονταν και ήταν διαθέσιμοι να αφιερώσουν χρόνο για την άποψη τους, συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

Ακολούθησε μια ολιγόλεπτη προσωπική επαφή αλληλογνωριμίας με όσους δεν υπήρχε γνωριμία μέχρι εκείνη τη στιγμή, έτσι ώστε να δημιουργηθεί εξοικείωση, αλλά και να επιλυθούν οποιεσδήποτε απορίες και διευκρινήσεις απαιτούνταν με σκοπό την πληρέστερη προετοιμασία των συμμετεχόντων. Στη συζήτηση αυτή, ο ερευνητής προσπάθησε να γίνει κατανοητό ότι η έρευνα δεν έχει ως στόχο να «εξετάσει» τις γνώσεις τους, αλλά κυρίως να γίνει διερεύνηση των απόψεων τους.

Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στον παράγοντα προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, γιατί όπως σημειώνει και η Breakwell (1995) οι επανειλημμένες συνομιλίες αυξάνουν το αίσθημα της επαφής και οδηγούν σε μεγαλύτερη ειλικρίνεια και μεγαλύτερη αφοσίωση στο στόχο της έρευνας (σελ.114). Οι συγκεκριμένοι διευθυντές υποδιευθυντές και καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν μεγάλη προθυμία και η συνεργασία μαζί τους ήταν πραγματικά εξαιρετική, χωρίς να παρουσιαστεί κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα.

6.3 ΟΙ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Συνέντευξη, σύμφωνα με τον Σιάρδο (1997) είναι η τεχνική οργάνωσης μιας προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα (και σπανιότερα σε περισσότερα), κατά την οποία το ένα, ο συνενωτικός, προσπαθεί να αποσπάσει από το δεύτερο, τον ερωτώμενο (ή τους ερωτώμενους), πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο με την προϋπόθεση να εκπληρωθεί ο σκοπός που έχει καθοριστεί από την αρχή.

Βέβαια, όπως εύστοχα παρατηρεί η Breakwell (1995) η συνέντευξη είναι κάτι παραπάνω από το «να κάνεις ερωτήσεις στις οποίες περιμένεις κάποια απάντηση» (σελ.11). Η συνέντευξη μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα, κάτι που δεν θα μπορούσε να γίνει με τα ερωτηματολόγια, για αυτό και επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τεχνική, αντί της χρήσης ερωτηματολογίων (Bell, 1997 σελ.143).

Το είδος της συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Η επιλογή αυτού του τύπου της συνέντευξης έγινε με σκοπό τον συγκερασμό των πλεονεκτημάτων που εμφανίζουν τόσο η δομημένη συνέντευξη, όσο και η ελεύθερη συνέντευξη. Τα δύο αυτά είδη συνέντευξης, δομημένη –ελεύθερη, αποτελούν και τα δυο άκρα σε μια κλίμακα που ονομάζεται συνέχεια του τυπικού και ανάμεσά τους εκτείνονται εναλλακτικά είδη συνέντευξης, όπως η ημιδομημένη (Bell, 1997 σελ.145).

Όπως αναφέρει η Κομίλη (1994) για τη δομημένη συνέντευξη όλες οι ερωτήσεις τίθενται πάντα με την ίδια σειρά και με την ίδια διατύπωση σε όλους τους ερωτώμενους, ο συνεντευκτής δεν έχει τη δυνατότητα να θέσει νέες ερωτήσεις, καταγράφει τις απαντήσεις του υποκείμενου σύμφωνα με προκαθορισμένους τύπους απαντήσεων που έχουν κωδικοποιηθεί εκ των προτέρων σε ένα τυποποιημένο έντυπο. Τα πλεονεκτήματα της δομημένης συνέντευξης είναι ότι η διαδικασία είναι η ίδια για όλα τα υποκείμενα έτσι που είναι δυνατή η σύγκριση των συνεντεύξεων στοιχείο προς στοιχείο. Κατά συνέπεια, η αξιοπιστία (reliability) είναι υψηλή (σελ.143-144). Σχετικά με την αξιοπιστία, η Faulkner (1999) αναφέρει ότι μία έρευνα θεωρείται αξιόπιστη αν επαναλαμβανόμενη σε κάποια άλλη στιγμή, από τον ίδιο ή άλλο ερευνητή, θα καταλήξει στα ίδια περίπου αποτελέσματα (σελ.33).

Η ημιδομημένη συνέντευξη καλείται να δώσει μεγαλύτερη ελευθερία στους ερωτηθέντες να διασαφηνίσουν περισσότερο τις απαντήσεις και τις θέσεις τους, γιατί ο συνεντευκτής μπορεί να προχωρήσει αυξάνοντας τον αριθμό των απαραίτητων προσδιορισμένων ερωτήσεων ή να υποβάλει συμπληρωματικές ερωτήσεις (Σιάρδος, 1997 σελ.192). Έτσι η συνέντευξη προσαρμόζεται περισσότερο στο μοντέλο της ποιοτικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε στα πλαίσια αυτής της έρευνας.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κυρίως ερωτήσεις ανοικτού τύπου, γιατί στις έρευνες με ποιοτικό προσανατολισμό, βοηθούν σε μια βαθύτερη και πλατύτερη διερεύνηση του αντικειμένου, γιατί είναι ευέλικτες, μπορεί να γίνουν διευκρινήσεις σε οποιαδήποτε παρανοήσεις, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής, έχουν ως αποτέλεσμα μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις οι οποίες μπορούν να υποδείξουν νέες σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί έως τώρα και επιτρέπουν στο συνεντευκτή να διεισδύσει σε μεγαλύτερο βάθος (Cohen & Manion, 2000 σελ.381). Αλλά και όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (1994) αφήνουν στον ερωτώμενο μεγαλύτερη ελευθερία επιλογής και διατύπωσης του περιεχομένου της απάντησης (σελ.95).

Βέβαια οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις συχνά απαιτούν διευκρινήσεις από τους ερωτηθέντες. Σ' αυτό το σημείο χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να περιοριστούν οι επιρροές από τον ερευνητή. Επίσης οι ερωτήσεις έγιναν προσπάθεια να μην είναι κατευθυντικές, ώστε να ελαχιστοποιηθεί η επίδραση του ερευνητή στις απαντήσεις των ερωτηθέντων και να αποφευχθεί ο κίνδυνος στρεβλώσεων.

Η διαμόρφωση των ερωτήσεων της έρευνας, δημιουργήθηκαν με βάση :

α) τη σχετική με το θέμα **βιβλιογραφία**,

β) το ξενόγλωσσο **άρθρο** : Nanavati, M. & Mc Culloch, B. (2003). *School Culture and the Changing Role of the Secondary Vice Principal Research Report Prepared for Ontario Principals' Council*. Ontario.,

γ) το **καθηκοντολόγιο** ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ' ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ - ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ - ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ Σ.Ε.Κ. - ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΤΟΜΕΩΝ Σ.Ε.Κ. άρθρα 27 – 33, 36 και άρθ. 11 περί. Δ Ν.1566/85.

Στην έρευνα όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω πήραν μέρος 3 ομάδες συνεντευξιαζόμενων. Οι υποδιευθυντές, οι Διευθυντές τους και ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών του κάθε συλλόγου. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης, όπως παρατίθεται στο Παράρτημα, ομαδοποιήθηκαν σε τρεις επιμέρους άξονες για κάθε ένα συνεντευξιαζόμενο. Η επιλογή των αξόνων, έγινε με βάση τα δεδομένα των ερευνών και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που προηγήθηκε σχετικά με το ρόλο του υποδιευθυντή ως μέρος της αποτελεσματική ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τις σχέσεις, συνεργασία των δυο οργάνων διοίκησης στη σχολική μονάδα.

Ο επιμέρους άξονας I των συνεντεύξεων (με τις ερωτήσεις 1 – 10) για τους υποδιευθυντές και οι αντίστοιχες (ερωτήσεις 1 – 8) για τους διευθυντές διερευνά τις απόψεις και των δυο, σχετικά με το ρόλο του υποδιευθυντή το έργο του καθώς και την επίδραση του στη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας. Διερευνά αρμοδιότητες, καθήκοντα, αν κατά πόσο αυτά επαρκούν για μια αποτελεσματική ηγεσία, τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός υποδιευθυντής, τα κίνητρα που ώθησαν στη ανάληψη μιας τέτοιας θέσης ευθύνης, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν στο έργο τους.

Ο επιμέρους άξονας II των συνεντεύξεων, με τις 6 επόμενες ερωτήσεις για τους υποδιευθυντές και οι επόμενες 4 ερωτήσεις στους διευθυντές, αφορά τις απόψεις των υποδιευθυντών και των διευθυντών για το είδος των σχέσεων τους. Διερευνάται αν οι σχέσεις τους είναι αρμονικές, αν υπάρχει μεταξύ τους συνεργασία συνεχείς υποστήριξη, καθοδήγηση ή αν είναι ανταγωνιστικές, τυπικές και απρόσωπες.

Στο τελευταίο άξονα III των συνεντεύξεων (για τους μεν υποδιευθυντές οι τελευταίες 6 ερωτήσεις ενώ για τους διευθυντές οι 3 τελευταίες) μελετούνται οι απόψεις τους σχετικά με το αν θα πρέπει να υπάρχει εξειδίκευση με σεμινάρια επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, αν θα πρέπει να δοθούν περισσότερα κίνητρα παρακίνησης των εκπαιδευτικών ώστε να τολμήσουν να αναλάβουν τη θέση του υποδιευθυντή, αν συμφωνούν με τα σημερινά κριτήρια επιλογής και αν θα έπρεπε να αλλάξουν και τέλος τι θα μπορούσε να αλλάξει ώστε να αναβαθμιστεί ο ρόλος του υποδιευθυντή και εν τέλει να αποτελέσει παράγοντα θετικής επιρροής- διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας.

Τέλος να αναφέρουμε ότι το σετ των ερωτήσεων στους εκπαιδευτικούς ακολούθησε τους παραπάνω άξονες I,II. Έτσι ρωτήθηκαν για το ρόλο του Υποδιευθυντή, τις σχέσεις του με τον Διευθυντή αλλά και με τους ίδιους. Τέλος διερευνήθηκε κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι ο ρόλος του Υποδιευθυντή συμβάλει στη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας και μέρος της αποτελεσματικής ηγεσίας.

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία των συνεντεύξεων προηγήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη, ώστε να «ελεγχθεί» στην πράξη η σαφήνεια, η ευκολία κατανόησης, η αλληλουχία των ερωτήσεων και γενικότερα να αποφευχθούν προβλήματα που θα μπορούσαν να ματαιώσουν το σκοπό της έρευνας. Έγινε και μια σχετική χρονομέτρηση για να μπορεί ο ερευνητής να έχει ένα μέτρο σύγκρισης που να μπορεί να κοινοποιεί στους συνεντευξιαζόμενους και να προγραμματίζεται καλύτερα το ραντεβού της συνέντευξης.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο χώρο των γραφείων των υποδιευθυντών και των διευθυντών σχολικών μονάδων, ώστε να συνδυαστούν και με τη μέθοδο της επιτόπιας παρατήρησης. Η Moyles (2007) θεωρεί την παρατήρηση ως μια «φυσική» διαδικασία, ένα τμήμα του φυσικού ενστίκτου των ανθρώπων να είναι παρατηρητές (σελ.237). Εντούτοις η παρατήρηση στην έρευνα, όπως αναφέρει η Bell (1997) δεν είναι εύκολη δουλειά. Είναι απαραίτητος ένας προσεκτικός σχεδιασμός, όμως όταν χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να φέρει στο φως στοιχεία που θα ήταν αδύνατο να ανακαλυφθούν με άλλα μέσα (σελ.169).

Τα στοιχεία αυτά μπορεί να είναι η γνώση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο φυσικό της περιβάλλον, η δυναμική των ομάδων, αλλά και η γνώση των χαρακτηριστικών ενός κοινωνικού χώρου όπως για παράδειγμα ενός σχολείου. Η παρατήρηση πολύ συχνά μπορεί να είναι η πιο κατάλληλη κύρια μέθοδος, όμως το όφελος θα είναι πολύ πιο σημαντικό αν μπορεί αυτή να συμπληρωθεί με άλλες τεχνικές (Σιάρδος, 1997 σελ.147).

Στα πλαίσια της έρευνας καταβλήθηκε προσπάθεια να διαφυλαχθεί η εγκυρότητα (validity). Όταν αναφερόμαστε στον όρο εγκυρότητα «εννοούμε την αλήθεια, με άλλα λόγια το βαθμό στον οποίο μια άποψη, μια θέση, παρουσιάζει με ακρίβεια τα φαινόμενα στα οποία αναφέρεται» (Bird κ. συν., 1999 σελ.55-56). Ως προς την εγκυρότητα των θέσεων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ο λεγόμενος «τριγωνισμός». Οι Cohen και Manion (2000) ορίζουν τον τριγωνισμό ως «μια τεχνική έρευνας που γίνεται χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων» (σελ.321). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Woods (1999) όσες περισσότερες μέθοδοι χρησιμοποιούνται για την ανίχνευση των στοιχείων της έρευνας, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα τα στοιχεία αυτά να είναι έγκυρα (σ.180).

Για αυτό το λόγο κατά τη διάρκεια της επιτόπιας παρατήρησης χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές συλλογής δεδομένων : α) ο οδηγός καταγραφής και β) το ημερολόγιο προσωπικών παρατηρήσεων.

6.4 Ο ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Σημαντική τεχνική για την καταγραφή των δεδομένων της έρευνας αποτελεί ο οδηγός καταγραφής (registration guide) ο οποίος παρατίθεται στο Παράρτημα. Προηγήθηκε η σύνταξη – σχεδιασμός του οδηγού καταγραφής, για να οριστικοποιηθούν τα ζητούμενα της παρατήρησης, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί οι παρατηρήσεις και ο τρόπος που καταγράφονται οι παρατηρήσεις προκειμένου να θεωρηθούν αξιόπιστες, θα πρέπει να έχουν την ίδια σημασία για όλους και σε περίπτωση επανάληψης σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, να προκύπτουν τα ίδια αποτελέσματα (Faulkner, 1999 σελ.33).

Στο πάνω μέρος του οδηγού καταγραφής υπάρχουν στοιχεία σχετικά με την ημερομηνία της επίσκεψης και τον αύξοντα αριθμό της καταγραφής. Αυτά τα δεδομένα ήταν απαραίτητα για την οργάνωση, αλλά και την αποτελεσματικότερη διαχείριση του συγκεντρωθέντος υλικού.

Ο οδηγός καταγραφής αποτελείται από δυο υποενότητες. Η πρώτη υποενότητα αφορά την καταγραφή των παρατηρήσεων που σχετίζονται με το χώρο του γραφείου των υποδιευθυντών και διευθυντών. Διαρρύθμιση στο χώρο, μέγεθος, επίπλωση, διακόσμηση. Η δεύτερη υποενότητα του οδηγού καταγραφής αφορά στην καταγραφή της εμφάνισης αλλά και της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας των υποδιευθυντών και διευθυντών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

6.5 ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ

Η δεύτερη τεχνική συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ημερολόγιο (diary) των προσωπικών παρατηρήσεων. Η χρήση των ημερολογίων σύμφωνα με τους Zimmerman και Wieder (όπ.αναφ. στο Bell, 1997, σελ.162) σε συνδυασμό με τη συνέντευξη, θεωρείται ως μέθοδος που προσιδιάζει με την παρατήρηση. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Bell (1997) το ημερολόγιο μπορεί να αποδώσει ένα πλούσιο υλικό δεδομένων και είναι σχετικά εύκολο στο χειρισμό του(σελ.166).

Το ημερολόγιο έδωσε τη δυνατότητα να καταγραφούν κάποια δεδομένα που προέκυψαν στην πράξη και δεν είχαν προβλεφθεί στο σχεδιασμό του οδηγού καταγραφής. Κατά συνέπεια, με αυτήν την τεχνική συμπληρώνονται και εμπλουτίζονται τα δεδομένα της έρευνας.

6.6 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΡΟΠΟΥ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διασταυρωθούν τρεις διαφορετικές οπτικές για το υπό διερεύνηση θέμα. Έγινε, καταρχήν, χρήση των αποτελεσμάτων της βιβλιογραφικής αναζήτησης. Ακολούθως, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στα στοιχεία που συλλέχθηκαν με τη τεχνική συλλογής δεδομένων της ατομικής συνέντευξης, για να αναζητηθούν οι απόψεις των υποδιευθυντών και διευθυντών αλλά και των συναδέλφων σχετικά τα θέματα της έρευνας. Η προσέγγιση της έρευνας ολοκληρώθηκε με την επιτόπια παρατήρηση στο χώρο των σχολικών μονάδων και τις καταγραφές από τον ερευνητή.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, μετά από σχετική συζήτηση και άδεια των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε κείμενο με τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης. Η συγκεκριμένη διαδικασία μπορεί να είναι ιδιαίτερη επίπονη και χρονοβόρα, αλλά παρόλα αυτά προτείνεται, γιατί καταγράφει με πιστότητα το λεκτικό περιεχόμενο των απαντήσεων (Bird κ. συν., 1999 σελ.325). Βέβαια, όπως και οι Measor & Woods (1998) παρατηρούν, το πρόβλημα εντοπίζεται στη μη λεκτική επικοινωνία (σελ.73). Σε αυτό το σημείο βοήθησε η επεξεργασία των καταγραφών, του οδηγού καταγραφής, αλλά και του ημερολογίου στα πλαίσια της παρατήρησης.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περιγράφονται τα αποτελέσματα των καταγραφών.

ΜΕΡΟΣ Γ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 7^ο

7.1 ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 12 Υποδιευθυντές/ντριες, 11 διευθυντές/ντριες και 58 εκπαιδευτικοί από σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν.Φθιώτιδας. Χρησιμοποιήθηκε η κωδικοποίηση του τύπου ΥΠΔ, ΔΝ, ΕΚΠ αριθμός για τη αναπαράσταση του Υποδ/ντη, Δ/ντη και Εκπ/κου αντίστοιχα. Από την ανάλυση του προκαταρκτικού τμήματος της συνέντευξης προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία σχετικά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Το δείγμα αποτελείται από 36 άνδρες και 45 γυναίκες. Η αριθμητική υπεροχή του γυναικείου φύλου στην εκπαίδευση αντικατοπτρίζεται και στο δείγμα μας. Σε ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα όπως αυτό του/της εκπαιδευτικού, συνεχίζεται να υπάρχει χαμηλή εκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης (Wilson, 1997* Kontogiannopoulou - Polydorides & Zambeta, 1997* Φρόση, Κουϊουμτζή και Παπαδήμου, 2001* Coleman, 2002* Collard, 2005). Κάτι που επιβεβαιώνεται και στο δείγμα μας.

Στους Υποδιευθυντές και στους Διευθυντές υπερέχει το ανδρικό φύλο με ίδιο περίπου ποσοστό 83% και 82 % αντίστοιχα, ενώ τα πράγματα αντιστρέφονται στους εκπαιδευτικούς όπου το 71% είναι γυναίκες.

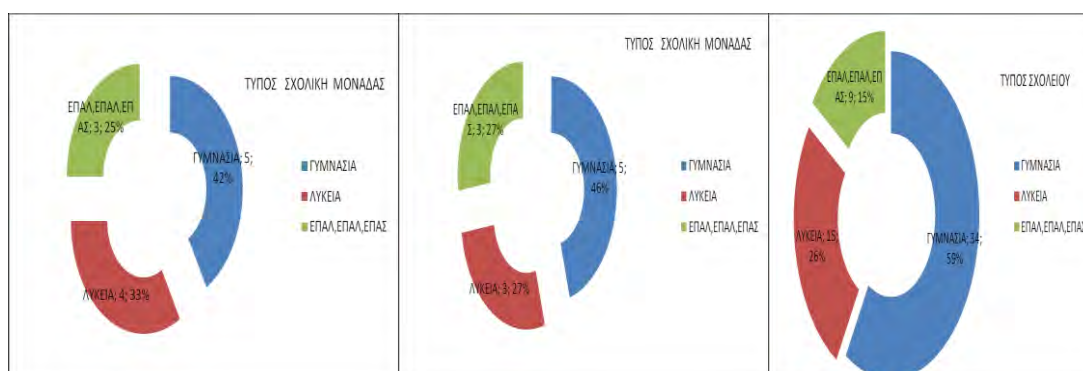
Σε μια κοινωνία η οποία θέλει και πρέπει να αντιμετωπίζει με ίσους όρους άντρες και γυναίκες το φαινόμενο αυτό χρειάζεται όχι μόνο να διερευνηθεί αλλά και να ερμηνευθούν οι συνθήκες εκείνες που οδηγούν στα χαμηλά ποσοστά των γυναικών στις συγκεκριμένες θέσεις. Ωστόσο ακόμα και σε κοινωνίες στις οποίες θεωρητικά οι ίσες ευκαιρίες προωθούνται, οι γυναίκες εξακολουθούν να έχουν μικρότερη πρόσβαση σε ηγετικούς ρόλους και υπάρχει μια κρυφή αλλά και φανερή προτίμηση για τους άντρες στις θέσεις εξουσίας. Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων εξακολουθούν να υφίστανται και να τονίζουν την ακαταλληλότητα των γυναικών για τέτοιες θέσεις.

Το στερεότυπο που θέλει τις γυναίκες να είναι πολύ ευαίσθητες ή λιγότερο ικανές από τους άνδρες συναδέλφους τους, δημιουργεί το λεγόμενο «γυάλινο ταβάνι» που εμποδίζει την ανέλιξή τους σε επιτελικές θέσεις. Αλλά από τη στιγμή που κάποια γυναίκα καταφέρνει να «σπάσει» αυτό το εμπόδιο, τα ίδια στερεότυπα λειτουργούν τελικά προς όφελός της, υποστηρίζουν ερευνητές από το Πανεπιστήμιο του Ντιουκ στις Ηνωμένες Πολιτείες (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006). Όπως έδειξε η έρευνα που δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό «Journal of Applied Psychology», οι γυναίκες σε διευθυντικές και σημαντικές θέσεις θεωρούνται ταυτόχρονα και περισσότερο ικανές αλλά και περισσότερο προσανατολισμένες στις σχέσεις με τους συναδέλφους τους από τους άνδρες σε αντίστοιχες θέσεις. Αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές, κάνει τις γυναίκες να θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί ηγέτες σε σχέση με τους άνδρες.

Η προέλευση του δείγματος ως προς το τύπο του σχολείου απεικονίζεται στους Πίνακα 2 και στο Σχήμα 7.1.1:

Πίνακας 2. Τύπος σχολείου ανά group ερωτηθέντων.

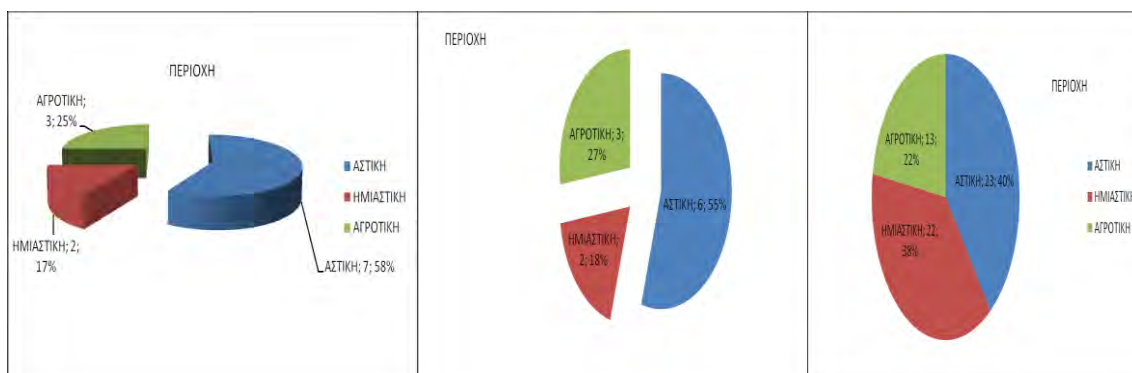
	Υποδιευθυντές	Διευθυντές	Εκπαιδευτικοί
	N	N	N
ΓΥΜΝ.	5	5	34
ΛΥΚ.	4	3	15
ΕΠΑΛ.	3	3	9



Σχήμα 7.1.1. Ποσοστά Τύπου σχολείου ανά group ερωτηθέντων.

Ενώ οι περιοχές προέλευσης του δείγματος κατανέμονται σύμφωνα με το Πίνακα 3.

	Υποδιευθυντές	Διευθυντές	Εκπαιδευτικοί
	N	N	N
ΑΣΤΙΚΗ.	7	6	23
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ.	2	2	22
ΑΓΡΟΤΙΚΗ.	3	3	13



Σχήμα 7.1.2 Ποσοστά Περιοχής σχολείου ανά group ερωτηθέντων.

Στο **Πίνακα 4** γίνεται μια συγκριτική παρουσίαση της ηλικίας, της εργασιακής εμπειρίας, της διευθυντικής/υποδιευθυντικής προϋπηρεσίας. Στο πίνακα εμφανίζονται οι μέσοι όροι αλλά και τα όρια των τιμών, δηλαδή ανώτατη και κατώτατη τιμή κάθε φορά.

Πίνακας 4. Συγκριτική παρουσίαση ηλικιών/προϋπηρεσίας ανά group ερωτηθέντων.

Περιγραφή δεδομένων σε (έτη)		Υποδιευθυντές N (%)	Διευθυντές N (%)	Εκπαιδευτικοί N (%)
Μέσος όρος ηλικίας		52	55	45
Όρια διαστήματος ηλικίας		(42 – 66)	(45 – 63)	(26 – 59)
Έτη υπηρεσίας	0-3	0	0	2 (3 %)
	4-10	0	0	18 (31 %)
	11-25	4 (33%)	4 (36 %)	29 (50 %)
	25+	8 (67 %)	7 (64 %)	9 (16 %)
Προϋπηρεσία	1 – 2 ΧΡΟΝΟΣ	4 (34 %)	2 (18 %)	σε διοικητική θέση
	2 – 4 ΧΡΟΝΟΣ	1 (8 %)	1 (9 %)	
	4 +	4 (33 %)	7 (64 %)	
	10 +	3 (25 %)	1 (9 %)	

Γίνεται φανερό από τη σύγκριση των στοιχείων ότι ο μέσος όρος ηλικίας των Υποδιευθυντών είναι κατά μια τριετία μικρότερος, με διασπορά η οποία επεκτείνεται από τα 42 και φτάνει τα 66. Για όσους παρακολουθούν τις εξελίξεις των εκπαιδευτικών πραγμάτων κατά τα τελευταία χρόνια, αποτελεί γνώριμο φαινόμενο η μικρότερη σχετικά ηλικία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τη θέση του Υποδιευθυντή. Χωρίς εμπειρία στη διοίκηση, πολλοί από αυτούς επιλέγουν αρχικά τη θέση του υποδιευθυντή αφιερώνοντας τουλάχιστον μια τετραετία, για τη την προαγωγή τους έπειτα σε Διευθυντή. Όπως αναφέρουν οι Υποδιευθυντές, η εμπειρία της θέσης αυτής είναι μεγάλο προσόν πριν την ανάληψη της Διευθυντικής θέσης. Είναι το προπαρασκευαστικό στάδιο για μια επιτυχημένη διεύθυνση αργότερα. Σε συνδυασμό, με τα κίνητρα εθελούσιας εξόδου που παρέχονται τα τελευταία χρόνια, δικαιολογείται η μικρότερη ηλικία των Υποδιευθυντών.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι και οι Υποδιευθυντές και οι Διευθυντές έχουν πάνω από 11 έτη συνολικής υπηρεσίας. Μην ξεχνάμε ότι ως στελέχη σε επίπεδο μονάδας, επιλέγονται εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον οκταετή υπηρεσία. Έτσι δεν βρέθηκε κανένας εκπαιδευτικός ο οποίος μόλις συμπλήρωσε την προαπαιτούμενη υπηρεσία να έχει αναλάβει και διοικητική θέση.

Άξιο προς προβληματισμό, είναι το γεγονός ότι στη κορυφή της κατάταξης, άρα και με τις περισσότερες πιθανότητες να προαχθούν αργότερα σε διευθυντές είναι, οι υποδιευθυντές που έχουν πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 67 %. Βέβαια σε μια τέτοια ηλικία ο χρόνος διετέλεσης διευθυντικών καθηκόντων δεν θα είναι μεγάλος. Αν αναλογιστούμε ότι σύμφωνα με τον Ribbins (1998) η ωρίμανση κάποιου ως διευθυντή περνά από τέσσερα στάδια, ότι χρειάζεται για αυτό δέκα χρόνια και ότι τα πρώτα τρία χρόνια χρησιμοποιούνται για να εισαχθεί, μόλις, ο διευθυντής στα καθήκοντα και τις ευθύνες του (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002), αντιλαμβανόμαστε πόσο μεγάλο είναι το πρόβλημα και το έλλειμμα που υπάρχει.

Κάποιοι από αυτούς μπορεί να υπηρετήσουν ως Διευθυντές από 1 χρόνο μέχρι και τρία, αν αναλογιστούμε ότι πλησιάζουν και στα όρια συνταξιοδότησης. Πολλοί εκπαιδευτικοί στο τέλος της καριέρας τους επιλέγουν τη θέση του Διευθυντή για την ενσωμάτωση μετέπειτα στη συντάξιμες αποδοχές τους, του αντίστοιχου επιδόματος. Κατά τον Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη (2000) ανώτερο κριτήριο επιλογής των Υποδιευθυντών /Διευθυντών, είναι η ημερομηνία γέννησής τους- η αρχαιότητά τους και όχι η βασική κατάρτιση και επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα πριν την ανάληψη διοικητικού ρόλου. Το κατ' αρχαιότητα σύστημα προαγωγής στηρίζεται στην επιλογή των υπαλλήλων με βάση τον χρόνο υπηρεσίας. Δηλαδή, τα άτομα με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας υπερτερούν και προτιμώνται για την ανάθεση θέσεων ανώτερου βαθμού. Σύμφωνα με το Κανελλόπουλο (1995), το κατ' αρχαιότητα σύστημα προαγωγής υπερτερεί για τους απλούστατους λόγους ότι ένας υπάλληλος με μεγάλη προϋπηρεσία στο χώρο μέσα από την εμπειρία του καθίσταται πιο αμερόληπτος, επιτυγχάνει καλύτερα την ομαδική αλληλεγγύη, ανταποκρίνεται καλύτερα στις ευθύνες και το έργο του, είναι πιο σεβαστοί λόγο ηλικίας και ουσιαστικά αποτελεί την αμοιβή τους για την προσφορά τους στον οργανισμό.

Όπως φαίνεται στην έρευνα οι τέσσερις (4) υποδιευθυντές (34%), διανύουν το 2ο χρόνο διοικητικών καθηκόντων, τέσσερις (4) έχουν ήδη διατελέσει πάνω από μια τετραετία διοικητικού ρόλου και συνεχίζουν (33%), ενώ τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία διοικητικής θέσης (με πάνω από δέκα χρόνια) έχουν τρεις (3) με ποσοστό 25%. Ένας (1) μόνο υποδιευθυντής έχει στο ενεργητικό του 3 χρόνια εμπειρίας διοίκησης. Σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οκτώ (8) στους δώδεκα (12) είχαν το ίδιο διοικητικό ρόλο στο παρελθόν μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μεγάλο ποσοστό των σημερινών υποδιευθυντών και των αυριανών διευθυντών διαθέτουν αρκετή εμπειρία σε θέματα διοίκησης.

Στον παρακάτω **Πίνακα 5**, γίνεται συγκριτική παρουσίαση των τυπικών προσόντων των δυο θεσμικών ρόλων, όπως κατοχή πτυχίου, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η γνώση ξένων γλωσσών, ο χειρισμός ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Περιγραφή δεδομένων	Υποδιευθυντές		Διευθυντές		Εκπαιδευτικοί	
	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό %	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό %	Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό %
Πτυχίο ΑΕΙ	9	75%	10	91%	48	83%
Πτυχίο ΤΕΙ	3	25%	1	9%	10	17%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	1	8%	2	18%	3	5%
Γνώση Αγγλικής	2	17%	3	23%	25	43%
Χειρισμός Η/Υ	6	50%	8	73%	33	57%
Δεύτερο Πτυχίο	-	-	1	8%	1	2%

Πίνακας 5. Συγκριτική παρουσίαση τυπικών προσόντων ανά group ερωτηθέντων.

Από τους 12 υποδιευθυντές του δείγματος, μόνο ένας (1) δυστυχώς κατέχει, μεταπτυχιακό τίτλο, ποσοστό 8%. Τα αποτελέσματα είναι αποκαρδιωτικά και ως προς τη διαφοροποίηση των προσόντων τους, από τότε που πήραν το βασικό τίτλο σπουδών. Μόλις δυο (2) υποδιευθυντές γνωρίζουν ξένη γλώσσα ποσοστό 17%, ενώ οι έξι από αυτούς έχουν πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες.

Η ίδια σχεδόν εικόνα παρατηρείται και στους Διευθυντές, μόλις δυο (2/11) στους δέκα– (18%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, ένας απέκτησε δεύτερο πτυχίο, 3/11 -(27%) έχουν πτυχίο αγγλικών ενώ 8/11 (73%) -αρκετά καλό ποσοστό, πιστοποιήθηκαν στους Η/Υ.

Τέλος οκτώ (8) Υποδιευθυντές θεωρούν ότι το υποχρεωτικό ωράριο τους (12-14 ώρες), είναι αρκετός φόρτος στο ήδη υπάρχοντα με τα διοικητικά θέματα της αρμοδιότητας τους. Τα διδακτικά τους καθήκοντα μαζί με τις γραφειοκρατικές φύσεως διαδικασίες απαιτούν μεγάλο μέρος του χρόνου των Υποδιευθυντών. Το ίδιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν οκτώ Διευθυντές (73%) έχοντας 1-8 διδακτικές ώρες και μόνο τρεις – (27%) με 14+ ωράριο.

Στη τρίτη στήλη φαίνονται τα δεδομένα του γκρουπ των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα ως παρατηρητές των σχέσεων που έχουν οι Υποδιευθυντές με τους Διευθυντές. Να αναφερθεί το γεγονός ότι το επάγγελμα γυναικοκρατείται, το 30 % είναι άνω των 40- με μέση ηλικία αυτή των 45 και ότι στην πλειοψηφία τους -50% έχουν περισσότερα από 11 χρόνια προϋπηρεσίας. Σημαντικό εύρημα ότι σχεδόν οι μισοί κατέχουν πιστοποίηση στα Αγγλικά και στους Υπολογιστές με ποσοστά 43% και 57 % αντίστοιχα. έτσι οι εκπαιδευτικοί στο γεγονός μιας πιθανής ανέλιξης σε κάποιο από τους δυο ρόλους αρχίζουν να αποκτούν όλο και περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες. Όλα τα παραπάνω δεδομένα πρέπει μας προβληματίσουν, γιατί μόνο αν οι υποδιευθυντές και οι διευθυντές αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα ακολουθήσει ανοδική βελτιωτική πορεία.

7.2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

7.2.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ - ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Καθημερινές ασχολίες - καθήκοντα που αναλαμβάνουν - περιθώρια αυτονομίας.

Πλειοψηφία των Υποδιευθυντών αναγνωρίζουν σχεδόν όλα τα καθήκοντα όπως ορίζει ο νόμος :

*κατάρτιση προγράμματος εφημεριών και έλεγχος εφαρμογής του,
απουσίες μαθητών,
άδειες μαθητών - μεταφορές,
διανομή των διδακτικών βιβλίων,
οργάνωση μαθητικών εκδηλώσεων και μαθητικών εκλογών,
θέματα συμπεριφορά μαθητών,
συμπλήρωση στατιστικών (πινάκων) και απογραφικών δελτίων,
οικονομικά θέματα,
διεκπεραίωση εγγράφων - αρχειοθέτηση εγγράφων,
επίβλεψη χώρων του σχολείου και λειτουργίας εγκαταστάσεων - μηχανημάτων
γραφείου κλπ.,
τήρηση βιβλίου υλικού και παραλαβή, διάθεση και καλή λειτουργία
των εποπτικών μέσων διδασκαλίας – ειδών εξοπλισμού,
κοινοποίηση διαταγών - ενημέρωση Συλλόγου Διδασκόντων,
πρωτόκολλο – αλληλογραφία,*

και ότι λειτουργούν πάντα στα πλαίσια του καθηκοντολογίου απόψεις των (ΥΠΔ7, ΥΠΔ4, ΥΠΔ3, ΥΠΔ11, ΥΠΔ8).

Τονίζουν το μεγάλο φόρτο γραφειοκρατίας χωρίς να δίνονται πολλά ή σχεδόν κανένα περιθώρια αυτονομίας στο διαχειριστικό κομμάτι λειτουργίας του σχολείου. Ακολουθούν μερικές από τις απαντήσεις τους.

Ο ΥΠΔ10 αναφέρει ότι « οι καθημερινές λειτουργίες του είναι γραφειοκρατικής φύσεως και τα περιθώρια αυτονομίας είναι ιδιαίτερα στενά. »

Ο ΥΠΔ8 ασχολείται σε καθημερινή βάση με αντικείμενα, « σύμφωνα πάντα με το καθηκοντολόγιο και ενίοτε με θέματα που προκύπτουν από τη καθημερινή λειτουργία του σχολείου...».

Μόνο ένας (1) θεωρεί ότι ο φόρτος εργασίας του είναι μεγάλος διότι αναλαμβάνει – έχει διευρυμένες αρμοδιότητες για όλα τα αντικείμενα, με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή.

Απάντηση του ΥΠΔ5 « Αναλαμβάνω τα πάντα ».

Επάρκεια αρμοδιοτήτων.

Η πλειονότητα των Υποδιευθυντών απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν υπάρχει επάρκεια αρμοδιοτήτων που τους εκχωρεί ο νόμος για να ασκήσουν αποτελεσματικά τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί. Υποστηρίζουν ότι είναι ικανοποιημένοι τόσο από αυτό που τους ζητείται, όσο και από την αποτελεσματικότητά τους. Άλλωστε τονίζουν ότι ο ρόλος τους είναι υποστηρικτικός και συμβουλευτικός, συνεπώς και οριοθετημένος, ώστε να είναι και διακριτός από αυτόν του Διευθυντή.

Ενδεικτικά αναφέρουμε αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις .

Οι **ΥΠΑ2, ΥΠΑ3, ΥΠΑ4, ΥΠΑ7** απάντησαν θετικά δίχως κάποιο σχόλιο,

ο **ΥΠΑ9** « πράγματι οι αρμοδιότητες είναι επαρκείς..»,

ο **ΥΠΑ11** σχολιάζει « είναι επαρκείςο ρόλος του είναι υποστηρικτικός και συμβουλευτικός » και τέλος

ο **ΥΠΑ12** πιστεύει ότι « ..είναι αρκετές και επαρκείς ..» με την προϋπόθεση « να γίνονται σωστά και επιμελημένα ».

Αντίθετα, οι υπόλοιποι Υποδιευθυντές υποστήριξαν ότι οι αρμοδιότητες δεν είναι επαρκείς ή δεν είναι απόλυτα καθορισμένες και προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους και να νιώθουν ότι προσφέρουν ουσιαστικά, συμβάλλοντας στην εύρυθμη λειτουργία του Σχολείου επιδιώκοντας την καλύτερη δυνατή συνεργασία με Διευθυντές. Επισημαίνουν ταυτόχρονα, ότι η ύπαρξη Επιστάτη ή Γραμματέα στο σχολείο τους θα βοηθούσε σημαντικά στο έργο τους, δεδομένου ότι σε πολλά σχολεία δεν υπάρχουν διοικητικοί υπάλληλοι και σε όσες σχολικές μονάδες υπάρχουν, όταν συνταξιοδοτηθούν, δεν αντικαθίσταται.

Έτσι λοιπόν ο **ΥΠΑ1, ΥΠΑ5** και ο **ΥΠΑ6** διαφώνησαν απλά ενώ οι άλλοι δύο « δεν επαρκούν οι αρμοδιότητες τους ώστε να ασκήσω αποτελεσματικά το έργο, δυσχεραίνεται επίσης από το γεγονός ότι δεν είναι οριοθετημένες (**ΥΠΑ10**) και ο **ΥΠΑ8** ότι «παρότι δεν είναι επαρκείς επιδιώκω συνεργασία ..».

Απόκλιση από το προσδοκώμενο κατά την ανάληψη καθηκόντων.

Στο σύνολο τους οι Υποδιευθυντές δηλώνουν ότι δεν υπήρχε καμία απόκλιση από το προσδοκώμενο, όταν ανέλαβαν τα καθήκοντά τους.

ΥΠΑ11 «η ανάληψη των καθηκόντων μου ικανοποίησε πλήρως τις προσδοκίες μου ..».

ΥΠΑ9 « Δεν υπήρχε καμία απόκλιση απ' αυτό που περίμενα ».

ΥΠΑ2 «όχι, ήξερα ποιες ήταν οι απαιτήσεις του χώρου».

Ενώ οι **ΥΠΑ1, ΥΠΑ7, ΥΠΑ8, ΥΠΑ12, ΥΠΑ3, ΥΠΑ4, ΥΠΑ6** απάντησαν αρνητικά.

Όμως αξίζει να σημειωθεί και η άποψη δυο (2) Υποδιευθυντών που εξέφρασαν την απογοήτευσή τους επειδή πίστευαν ότι θα έχουν πιο ενεργό συμμετοχή στα τεκταινόμενα του σχολείου και να μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό κατέθεσαν ότι είναι ο περιορισμός που δέχονται από τον εκάστοτε Διευθυντή.

ΥΠΔ10 «...πίστευα ότι θα είχα πιο ενεργό συμμετοχή στα τεκταινόμενα του σχολείου αλλά αποδείχθηκε ότι η συμμετοχή αυτή εξαρτάται από τα περιθώρια που αφήνει ο εκάστοτε διευθυντής...».

Επίσης ένας (1) από αυτούς εντοπίζει ως επιπλέον λόγο απόκλισης το επιφορτισμένο με πάρα πολλές απαιτήσεις διοικητικό τους έργο, το οποίο προσκρούει στα διδακτικά του καθήκοντα (ώρες διδασκαλίας).

ΥΠΔ5 « ...ναι, διότι αντιμετωπίζεται συνήθως ως απλός διοικητικός υπάλληλος και το ωράριο διδασκαλίας δεν τον αφήνει να λειτουργήσει αναπόσπαστα στο διοικητικό του έργο».

Ο Ρόλος του Υποδιευθυντή - (υποβαθμισμένος ή υποστηρικτικός) - παράγοντες αναποτελεσματικότητας.

Οι Υποδιευθυντές στην πλειοψηφία τους θεωρούν το ρόλο τους **σημαντικό και όχι υποβαθμισμένο**, αφού βέβαια γνωρίζουν τις αρμοδιότητες τους και λειτουργούν επικουρικά στο έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Μάλιστα τονίζεται ότι το έργο τους αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον, όταν οι ίδιοι διαθέτουν αγάπη για τα παιδιά, όραμα και ζήλο για την Εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα οι **ΥΠΔ2, ΥΠΔ3, ΥΠΔ4, ΥΠΔ7, ΥΠΔ8** απάντησαν αρνητικά ενώ ο

ΥΠΔ12 « δεν θεωρώ ότι ο ρόλος μου είναι υποβαθμισμένος ,απεναντίας η σωστή συμβολή του συμβάλλει ουσιαστικά στη σωστή λειτουργία του σχολείου ».

ΥΠΔ9 « δεν είναι υποβαθμισμένος αρκεί να υπάρχει όρεξη για εργασία και προσφορά. ».

Τέλος ο **ΥΠΔ11** θεωρεί ότι ο ρόλος του είναι « αυτός που υπαγορεύει ο νόμος και ίσως και περισσότερο απ' αυτό γιατί υπάρχουν άριστες σχέσεις και αγαστή συνεργασία με το διευθυντή» ενώ ο **ΥΠΔ6** απαντά ότι « οι αρμοδιότητες του είναι εκχωρούμενες » τονίζοντας όμως ότι « δεν υπάρχει εξουσία ».

Αξίζει να σημειωθεί και η μειοψηφία των ερωτηθέντων, που θεωρεί υποβαθμισμένο το ρόλο τους, να συμφωνεί με τα βιβλιογραφικά ευρήματα εξαιτίας της ασάφειας του νομοθετικού πλαισίου κατανομής αρμοδιοτήτων και ευθύνης τους. Ένας επιπλέον λόγος που υποβαθμίζει το ρόλο τους είναι « ..το ωράριο εργασίας το οποίο τους αποσπά από τα Υποδιευθυντικά τους καθήκοντα, τα οποία απαιτούν περισσότερο χρόνο και αίσθημα ευθύνης..», άποψη του **ΥΠΔ5**. Ο **ΥΠΔ10** αποδίδει στον «..νόμο την αναποτελεσματικότητα του...» ενώ ο **ΥΠΔ1** απαντά μονολεκτικά καταφατικά στην ερώτηση.

Τέλος επιβεβαιώνουν την υποβάθμιση του ρόλου τους καταγράφοντας ένα αίσθημα υποτίμησης χαρακτηρίζοντας τον εαυτό τους « απλό διοικητικό υπάλληλο » σύμφωνα με τη γνώμη του **ΥΠΔ5**.

Περιγραφή του ρόλου.

Στις απαντήσεις που συσχετίζονται με το πώς θα **περιέγραφαν** το ρόλο τους στο σχολείο η πλειοψηφία των Υποδιευθυντών ταυτίζεται με την άποψη ότι ο ρόλος τους είναι **σημαντικός, ουσιαστικός και απαραίτητος** για την εύρυθμη λειτουργία του Σχολείου, τονίζοντας βέβαια τον **επικουρικό – συμπληρωματικό χαρακτήρα** του ρόλου αυτού, **ΥΠΔ2, ΥΠΔ4, ΥΠΔ8, ΥΠΔ10, ΥΠΔ11**.

Παραδέχονται ότι λειτουργούν ως διεκπεραιωτές διοικητικού έργου (**ΥΠΔ5, ΥΠΔ1**) όμως δίνουν βαρύτητα στο εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό τους έργο και νιώθουν ηθική ικανοποίηση και χαρά για αυτό (**ΥΠΔ7 και ΥΠΔ12**). Στο ίδιο μήκος κύματος και η απάντηση του **ΥΠΔ9** « ...ενεργώ όπως ο πατέρας στα παιδιά του στη μεγάλη οικογένεια που λέγεται Σχολείο ».

Ο Υποδιευθυντής **ΥΠΔ6** δηλώνει ότι « ο ρόλος του είναι διακοσμητικός όταν η στάση του Διευθυντή, ταυτίζεται με αυτή ενός πολιτάντη... » που προσεταιρίζεται κάποια άτομα χωρίς να διατηρεί επικοινωνία ίσων αποστάσεων με όλους που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος του προσθέτει γίνεται ουσιαστικός, όταν ο Διευθυντής διαχωρίζεται σωστά την ομάδα και ακολουθεί πιστά τους νόμους.

Δεξιότητες διαχείρισης και ικανότητα ηγεσίας ανθρώπινου δυναμικού.

Το μεγαλύτερο μέρος των Υποδιευθυντών κρίνουν απαραίτητες τις δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού με βάση το καθηκοντολόγιο καθώς και τις ηγετικές ικανότητες γιατί θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στην ενότητα – συνοχή και δημιουργικότητα του Συλλόγου Διδασκόντων και στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

ΥΠΔ5 «σαφώς ναι και να υπάρχει επιμονή σε συμμετοχικές διαδικασίες ηγεσίας ώστε να διασφαλίζεται και η συνοχή της ομάδας.....».

ΥΠΔ6, ΥΠΔ1, ΥΠΔ4, ΥΠΔ3 απάντησαν μονολεκτικά καταφατικά.

ΥΠΔ11 « ..αναμφισβήτητα για να μπορέσει κάποιος να ηγηθεί μιας ομάδας χρειάζεται να διαθέτει ηγετικές ικανότητες».

ΥΠΔ9 « *Ναι, αυτό επιβάλλεται.* »

ΥΠΔ8 « *...βεβαίως.* »

ΥΠΔ10 « *φυσικά και επιβάλλεται να έχω δεξιότητες διαχείρισης και ηγετικές ικανότητες καθώς αντιμετώπισα και ίσως κληθώ και στο μέλλον κρίσεις και να ηγηθώ ομάδας ατόμων*».

Επιπλέον οι ικανότητες αυτές μπορούν να ενισχύσουν και να συνδράμουν το ρόλο και τη θέση του Διευθυντή. Αξιοσημείωτη είναι η άποψη του Υποδιευθυντή **ΥΠΔ10** που πιστεύει ότι η Υποδιευθυντική θέση αποτελεί τον προθάλαμο για τη μελλοντική διαχείριση της Διευθυντικής θέσης δηλώνοντας έτσι τη φιλοδοξία του για να γίνει και αυτός με τη σειρά του Διευθυντής.

Συνεπώς παρόλο που ο νόμος δεν τους εκχωρεί αυξημένα δικαιώματα η θέση του Υποδιευθυντή τους βοηθά στην ανάπτυξη των διοικητικών ικανοτήτων και την ορίζουν ως μια θέση ηγετική.

Να σημειωθεί ότι στην ερώτηση αυτή υπάρχει στατιστική ταύτιση απαντήσεων με αυτή της 4^{ης} ερώτησης σχετικά με το ρόλο του Υποδιευθυντή, αν είναι υποβαθμισμένος.

Οι υπόλοιποι Υποδιευθυντές κρίνουν ότι δεν χρειάζονται ο Υποδιευθυντής να έχει ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες διαχείρισης. Αρκούντα στα τυπικά προσόντα.

ΥΠΔ7 και ο **ΥΠΔ12** απάντησαν με ένα « Όχι ».

ΥΠΔ2 « *Όχι κάτι ιδιαίτερο.* »

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής ηγεσίας του Υποδιευθυντή.

Στη καταγραφή των σημαντικότερων προϋποθέσεων που απαιτούνται για την αποτελεσματικότητα του Υποδιευθυντή παρατηρήθηκε μια σειρά χαρακτηριστικών-συμπεριφορών που αναγνωρίζουν οι Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα δόθηκε βαρύτητα στη γνώση της Σχολικής νομοθεσίας και της επιμόρφωσης απόκτησης τυπικών προσόντων όπως χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, πτυχίο ξένης γλώσσας.

Μεγάλη σημασία για την πλειοψηφία τους αποτελεί η εμπειρία, η οργανωτική του ικανότητα, ώστε να είναι αποδοτικός στη διοίκηση καθώς η επικοινωνιακή του ικανότητα με την οποία μπορεί να δημιουργεί κλίμα συνεργασίας με το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων διατηρώντας ισορροπίες σχέσεων μεταξύ τους. Παράλληλα εντοπίζεται η σημασία της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού όσο αναφορά τους μαθητές κατά κύριο λόγο και κατά δεύτερο τους γονείς. Είναι σημαντικό ο Υποδιευθυντής να αφογκράζεται τα παιδιά, να εντοπίζει και να γνωρίζει τα προβλήματά τους ώστε να συμβάλλει στην έγκαιρη επίλυσή τους. Τέλος, επισημαίνεται η αναγκαιότητα συγκεκριμενοποίησης των υποχρεώσεων του Υποδιευθυντή και διαχωρισμού των αρμοδιοτήτων του από το Διευθυντή ώστε να μην προκύπτουν τυχόν παρεξηγήσεις –προστριβές.

Να τονιστεί ότι κανείς δεν εντόπισε την αναγκαιότητα εξειδίκευσης σε θέματα σχολικής διοίκησης –μάλιστα με επιμόρφωση ή απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου, στη διοίκηση. Επίσης κανείς από το δείγμα των Υποδιευθυντών δεν εντόπισε ως βασική προϋπόθεση αποτελεσματικότητας τους τη προσωπικότητα, τη γενική συγκρότηση του υποψηφίου και η οποία αποτελεί το πρώτιστο σε αξία προσόν προς αξιολόγηση των Υποδιευθυντών.

Παρακάτω παραθέτονται μερικές από τις απαντήσεις των Υποδιευθυντών σχετικές με τα προσόντα.

Πλειοψηφία Υποδιευθυντών (ΥΠΑ2,ΥΠΑ7,ΥΠΑ8,ΥΠΑ9,ΥΠΑ10,ΥΠΑ11,ΥΠΑ12) συμφωνούν στο « ..πνεύμα συνεργασίας του και με το Διευθυντή αλλά και με τους συναδέλφους του », ,

οι υπόλοιποι στη « γνώση της Νομοθεσίας » σύμφωνα με τους (ΥΠΑ9,ΥΠΑ12,ΥΠΑ5,ΥΠΑ6, ΥΠΑ1, ΥΠΑ3),

να « ...διαθέτει ικανότητες επίλυσης καθημερινών θεμάτων, ικανότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού..» άποψη των (ΥΠΑ5,ΥΠΑ10,ΥΠΑ12,ΥΠΑ1,ΥΠΑ3) ενώ τέλος σύμφωνα με τους

ΥΠΑ9 να διαθέτει τις εξής αρετές « αγαπητός από όλους..»,

ΥΠΑ4 να διαθέτει «...υπευθυνότητα και ζήλο ...»,

ΥΠΑ10 « να εμπνέει σεβασμό εμπιστοσύνη και σιγουριά ..»

Λόγοι συμμετοχής στις διαδικασίες επιλογής Υποδιευθυντών.

Μικρό αριθμός αναφέρει ότι η τοποθέτηση τους έγινε αναγκαστικά λόγω απουσίας άλλου εκπαιδευτικού με τα απαραίτητα προσόντα. Αντιπροσωπευτική είναι

η απάντηση του **ΥΠΑ2** ότι « δεν έχω επιλεχτεί έχω ορισθεί »

ενώ του **ΥΠΑ1** είναι ότι επιλέχθηκε «...λόγω απουσίας άλλου».

Το υπόλοιπο και μεγαλύτερο μέρος, αναφέρουν ως λόγο συμμετοχής τους στις διαδικασίες επιλογής τους, πρώτιστα τη διάθεση προσφοράς της ήδη αποκτημένης εμπειρίας και ικανοτήτων δεξιοτήτων στο διοικητικό τομέα είτε εξαιτίας της μακροχρόνιας θητείας στην εκπαίδευση και στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είτε της παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης σχετικά με τη διοίκηση

ΥΠΑ4 « Να βοηθήσω το σχολείο..».

ΥΠΑ3 «..όταν ως απλός εκπαιδευτικός ασκείς καθήκοντα που προσεγγίζουν τα καθήκοντα της Διοίκησης άτυπα, τότε γιατί να μην συμμετέχεις και τυπικά στη διοίκηση κάνοντας τα ίδια πράγματα που πολύ καλά γνωρίζεις ».

ΥΠΑ9 « ...να δώσω στη παιδεία τις γνώσεις μου πάνω σε θέματα διοίκησης ».

ΥΠΑ7 « επιθυμούσα να συμμετέχω στη διοίκηση που υπηρετώ από πολλά χρόνια... ».

ΥΠΔ8 «η πεποίθηση από τη μακρά θητεία, ότι μπορώ να προσφέρω ως υποδιευθυντής».

Ένας μόνο αναφέρει (**ΥΠΔ5** « απόκτηση εμπειρίας για τη προαγωγή μου ως Διευθυντής ») ότι από τη θέση του Υποδιευθυντή, η αποκτηθείσα εμπειρία θα τον οδηγήσει στην επαγγελματική του ανέλιξη αργότερα στη θέση του Διευθυντή.

Πολλοί από αυτούς θέτουν ως βασικό λόγο τη προτροπή συναδέλφων τους ή Διευθυντών τους προκειμένου να συμμετέχουν στις διαδικασίες επιλογής. Επίσης η αγάπη για το σχολείο η γνώση των καθημερινών προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα και η αυτοπεποίθηση τους, τους οδήγησε στη συμμετοχή των διαδικασιών επιλογής.

ΥΠΔ12 « ...έχω πολλά χρόνια και αγαπώ τη δουλειά μου, γνωρίζω το σχολείο πολύ καλά..... με προτροπή συναδέλφων.....».

ΥΠΔ10 «...η διάθεση να προσφέρω και εγώ κάτι στο σχολείο μου ...οι παροτρύνσεις του πρώην Διευθυντή και των συναδέλφων μου...».

ΥΠΔ6 «...οι αποφάσεις των συναδέλφων μου..».

ΥΠΔ11 «...η αγάπη για τη διοίκηση».

Τέλος στην πλειοψηφία τους η κοινωνική προβολή, το κύρος που προκύπτουν από τη θέση αυτή καθώς και το οικονομικό κίνητρο (επίδομα θέσης) αποτελούν βασικές αιτίες επιλογής της Υποδιευθυντικής θέσης.

«Σχολική Κουλτούρα» - βαθμός συμμετοχής του Υποδιευθυντή στη διαμόρφωσή της.

Από του Υποδιευθυντές του δείγματος ελάχιστοι δεν απέδωσαν, ανέπτυξαν καθόλου, τον όρο σχολική κουλτούρα ούτε απάντησαν αν συμμετέχουν στη διαμόρφωση της.

Οι παρακάτω Υποδιευθυντές θεωρούν ότι η σχολική κουλτούρα ταυτίζεται με την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

ΥΠΔ4 « σημαίνει ομαλή λειτουργία του σχολείου».

ΥΠΔ8 «σημαίνει εύρυθμη λειτουργία του σχολείου»..

Ενώ περίπου ίδιος αριθμός, αναφέρει πως η σωστή συμπεριφορά μαθητών και καθηγητών, η δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους αποτελούν σημαντικά στοιχεία διαμόρφωσης ενός ήρεμου και πολιτισμένου σχολικού περιβάλλοντος.

ΥΠΔ5 «είναι ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει πέρα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των μαθητών, προσδοκίες κλίματος συνεργασίας επικοινωνίας όλων».

ΥΠΔ11 « έχει να κάνει γενικότερα με τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών , τη σχέση τους με τους καθηγητές...».

ΥΠΔ9 «σημαίνει να υπάρχει άριστη σχέση μεταξύ μαθητών και καθηγητών, κλίμα άριστης επικοινωνίας.....».

Οι Υποδιευθυντές στη πλειοψηφία τους διατυπώνουν την άποψη ότι η σχολική κουλτούρα εμπεριέχει όλες αυτές τις δραστηριότητες του συνόλου της Εκπαιδευτικής Κοινότητας (μαθητές και καθηγητές) όπως καινοτόμα προγράμματα, μουσικές, θεατρικές – αθλητικές εκδηλώσεις, εκδρομές, εορτές, ερευνητικές εργασίες που συμβάλλουν θετικά στην προβολή, στη διάκριση του σχολείου και στο άνοιγμα του στην κοινωνία απομακρύνοντας το από το ξεπερασμένο δασκαλοκεντρικό σχολείο.

Η μεγάλη έκπληξη στη περιγραφή του όρου σχολικής κουλτούρας, ήταν ότι δεν συνοδεύεται από απαντήσεις στο ερώτημα αν συμμετέχουν ως υποδιευθυντές και ως ποιο βαθμό στη διαμόρφωση αυτής. Αυτό υποδηλώνει προφανώς και την αδυναμία του να συμβάλλει σε αυτό εξαιτίας του ελλείμματος ελευθερίας ανάληψης πρωτοβουλιών ή γνώσεων – μεθόδων ή παιδαγωγικών αρχών.

Μια απάντηση που εκφράζει αυτή την απογοήτευση είναι αυτή από τον **ΥΠΔ5** « η συμμετοχή του Υποδιευθυντή περιορίζεται **ΔΥΣΤΥΧΩΣ!** ».

Ως εξαίρεση παρατίθεται μια απάντηση που δείχνει την ικανοποίηση του **ΥΠΔ9**, ως διαμεσολαβητή στην επικοινωνία μαθητικού δυναμικού και Διεύθυνσης μεταφέροντας τον παλμό τους δηλώνοντας « *έπιανα το ρυθμό των μαθητών για κάθε θέμα*».

Προκλήσεις στη δημιουργία θετικής Σχολικής Κουλτούρας.

Στην ερώτηση αυτή μερικοί Υποδιευθυντές αποφεύγουν να δώσουν απάντηση, ενώ μόνο ένας παραδέχεται ότι δεν αντιμετώπισε δυσκολίες στη διαμόρφωση θετικής κουλτούρας επισημαίνοντας βέβαια ότι η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί φιλότιμο, θέληση, προσωπικό ζήλο και αγώνα.

Οι υπόλοιποι και φυσικά οι περισσότεροι ερωτηθέντες, αντιμετώπισαν προκλήσεις από διάφορα « μέτωπα ». Καταρχάς, επισημαίνουν ότι συναδέλφοι τους διαθέτουν αντιλήψεις που δεν είναι ανοικτές σε μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες ιδέες επιμένοντας σε ένα μοντέλο σχολείου αυταρχικού, «κλειστού», αποκομμένου από την κοινωνία και απορρίπτοντας με καχυποψία ότι διαφορετικό και ρηξικέλευθο μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Επίσης, το στενό γραφειοκρατικό πλαίσιο της διοίκησης αποτελεί εμπόδιο στη δημιουργική συμβολή των Υποδιευθυντών για την υλοποίηση προγραμμάτων καθώς οι οικονομικές δυσκολίες και των τοπικών παραγόντων.

ΥΠΔ5 «...η αντίληψη παλαιότερων συναδέλφων που δεν στηρίζουν μεταρρυθμίσεις και προοδευτικές αλλαγές...»,

ΥΠΔ12 « ...δεν συμφωνούν με τα σημερινά δεδομένα και θέλουν σχολείο αυταρχικό και κλειστό...»,

ΥΠΔ10 « με έλλειψη κοινής γραμμής προγραμματισμού στόχων ...».

Η απροθυμία των γονέων να συνεργαστούν, ώστε να ενισχύσουν από τη θέση τους τη διαμόρφωση ενός εκσυγχρονισμένου και ελκυστικού σχολείου οδηγεί στην αποξένωση του σχολείου από την κοινωνία και το οδηγεί στη μοναξιά του.

Όπως επίσης η βαθμοθηρία που οι ίδιοι επιβάλουν στα παιδιά τους, απαξιώνει το ρόλο του σχολείου και δεν βοηθά στην ανάπτυξη της ευγενούς άμμιλας.

ΥΠΔ6 « η χαριστική βαθμολογία, το σβήσιμο απουσιών και η γενική απαξίωση από

μαθητές, γονείς ».

Βέβαια, δεν πρέπει να παραλειφθεί και η στάση των μαθητών (αδιαφορία, αντιδράσεις , παρορμητισμός, παραβατικές συμπεριφορές) που απαιτούν «λεπτό» χειρισμό, ανάπτυξη διαλόγου και ψυχολογική υποστήριξη, ώστε να βρεθούν τρόποι να ξεπεραστούν τα εμπόδια για τη σταδιακή διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

ΥΠΑ7 «...το ενδιαφέρον των μαθητών ...»,

ΥΠΑ8 « ...η ενδοσχολική βία»,

ΥΠΑ11 « ο παρορμητισμός των μαθητών λόγω ηλικίας, η αντίδραση σε θέματα που τους αφορούν...».

Πλευρές της Σχολικής Κουλτούρας, άσκησης μεγάλης ή μικρής επίδρασης.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνούν στη σημαντικότητα του ρόλου τους ως προς τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, μέσω των καθημερινών καθηκόντων τους. Τονίζουν όμως ότι αυτό γίνεται εφικτό μέσα στα πλαίσια μιας κοινής δράσης με το Διευθυντή και με το Σύλλογο διδασκόντων.

ΥΠΑ2 και ΥΠΑ8 «..σε όλες σε συνεργασία με το Διευθυντή ...»,

ΥΠΑ5 « σχεδόν σε όλες αλλά με συλλογική αντιμετώπιση » .

Θεωρούν ότι οι ίδιοι ασκούν επίδραση επί το πλείστον στη διαχείριση παραβατικών συμπεριφορών μαθητών στη διαχείριση των γονέων και γενικά στη διαμεσολάβηση σε ομάδες επικοινωνίας. Αυτό αναδεικνύει βέβαια το βασικό προφίλ του εκπαιδευτικού που είναι επικοινωνιακό, αφού αυτός είναι που έρχεται σε άμεση επαφή με το μαθητή σε καθημερινή βάση και αυτός που θα απευθυνθεί στο γονιό, ώστε να μπορέσει να ενημερώσει για προβλήματα που εντοπίζονται και να προτείνει άμεσες και αποτελεσματικές λύσεις τους.

ΥΠΑ12 «...στη μαθητική κοινότητα.»,

ΥΠΑ10 και ΥΠΑ7, ΥΠΑ9 «στη διαχείριση, παραβατικών συμπεριφορών-απονομή επαίνων στους μαθητές, γονέων, διαμεσολάβησης σε ομάδες επικοινωνίας».

Επίσης «..μικρότερη επίδραση ασκούν στην οργάνωση, ενώ καθόλου στη χρηματοδότηση », άποψη του **ΥΠΑ10** και των **ΥΠΑ11**.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση των παρακάτω Υποδιευθυντών που επιτρέπουν να συμπεράνουμε δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες του θέματος που πιθανόν να οφείλονται σε διαφορετικό σχολικό περιβάλλον που διαμορφώνεται από τον τρόπο που λειτουργεί το επικοινωνιακό τρίγωνο « Διεύθυνση – Κοινωνία – Καθηγητές » αλλά και από το πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις Διευθυντών – Υποδιευθυντών. Χαρακτηριστικές οι απαντήσεις των

ΥΠΑ1 «... σε όλες λόγω, εντοπιότητας και μακρόχρονης παραμονής στη μονάδα...»,

ΥΠΑ6 «....όλοι ξέρουν ότι ο Διευθυντής μπορεί να τα ανατρέψει όλα ..».

7.2.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Σχέση με το Διευθυντή του σχολείου.

Οι σχέσεις Υποδιευθυντών – Διευθυντών περιγράφονται ως πολύ καλές ή άριστες. Οι περισσότεροι υποδιευθυντές, εκφράζουν την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία τους, την αρμονική συνύπαρξη που λειτουργεί δημιουργικά στο εκπαιδευτικό έργο τους.

Τονίζουν μάλιστα ότι η οριοθέτηση και η γνώση των καθηκόντων που αναλαμβάνει ο καθένας το αίσθημα ευθύνης αλλά και ο περιορισμός καχυποψιών, εγωισμών και άλλων παθών, οδηγούν σε ένα πετυχημένο συνδυασμό. « *Το μυστικό καλής συνεργασίας είναι ο επαγγελματισμός που πρέπει να δείχνουν και τα δυο μέρη* » άποψη του **ΥΠΔ3**.

Λίγοι είναι αυτοί, που η απάντησή τους επιτρέπει να συμπεράνει κανείς, ότι οι σχέσεις διαταράσσονται, όταν ο Διευθυντής δεν τηρεί τους νόμους, αυθαιρετεί και δεν κρατά τις ισορροπίες στις σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό της Σχολικής Μονάδας. Βέβαια, ο τρόπος άσκησης εξουσίας, οι χαρακτήρες - συμπεριφορές και των δύο, οι προσωπικές φιλοδοξίες μπορεί να οδηγούν σε εντάσεις.

Παραπομπή σε απάντηση του

ΥΠΔ10 «...άλλοτε καλές και άλλοτε τεταμένες ..»,

και Υποδιευθυντή **ΥΠΔ6** :

*« Άριστη με διευθυντή που τηρεί τους νόμους
Καλή όταν είναι τυπικός
Μέτρια όταν αυθαιρετεί κάποιες φορές και
Κακή όταν δεν τηρεί τη νομοθεσία. »*

Η σχέση συσχετιζόμενη με το διαχωρισμό καθηκόντων Υποδιευθυντή και Διευθυντή.

Το μισό δείγμα των ερωτηθέντων διατυπώνει την άποψη ότι υπάρχει σαφής διαχωρισμός καθηκόντων. Επίσης διατυπώνουν την άποψη ότι υπάρχει πάντα συζήτηση συνεργασία ανταλλαγή απόψεων πριν τη τελική λήψη αποφάσεων. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του **ΥΠΔ9** με το ρητό «...όπου λαλούν πολλά κοκόρια αργεί να ξημερώσει... ».

Το άλλο μισό αρνείται την ύπαρξη σαφούς διαχωρισμού καθηκόντων μεταξύ Υποδιευθυντών – Διευθυντών, αλλά δεν επισημαίνουν τη δημιουργία κάποιου προβλήματος, που να πηγάζει από αυτή την ασάφεια.

ΥΠΔ1 «... σαφής όχι αλλά κατόπιν συνεννόησης ..»,

ΥΠΔ2 « ...αλληλεπικαλυπτόμαστε πολλές φορές ..»

Εκφράζουν μάλιστα την ικανοποίησή τους από τη δημοκρατικότητα, την αλληλοκατανόηση που υπάρχει στο Σύλλογο διδασκόντων και τη συνεργασία τους με το Διευθυντή απάντηση του **ΥΠΔ11**.

Αξίζει βέβαια να καταγραφεί η απάντηση του **ΥΠΔ10** που μπορεί να αξιολογηθεί έτσι, ώστε να προκύψει το συμπέρασμα ότι μη σαφής διαχωρισμός αρμοδιοτήτων οδηγεί σε παρεμβάσεις του ενός στα καθήκοντα του άλλου που μπορεί να ενοχλήσουν.

Αναγνώριση γνώσης, ειδίκευσης και εμπειρίας του Υποδιευθυντή από το Διευθυντή.

Στην πλειοψηφία τους παραδέχονται ότι οι Διευθυντές αρκετές φορές λαμβάνουν, υπόψη την εμπειρία και τις γνώσεις των Υποδιευθυντών, όταν αυτοί έχουν επιδείξει αποτελεσματικότητα στο έργο τους, ώστε να νιώθουν σιγουριά στη λήψη ορθών αποφάσεων. Άλλωστε σε σοβαρά ζητήματα που ανακύπτουν στη σχολική Κοινότητα οι Διευθυντές εκδηλώνουν τη διάθεση να «..ανταλλάζουν απόψεις και να συναποφασίσουν με τους Υποδιευθυντές» **ΥΠΔ11**.

Λίγοι πιστεύουν πως αυτό εξαρτάται από τον εκάστοτε Διευθυντή (**ΥΠΔ12**) και τη προσωπικότητα του. Ο **ΥΠΔ6** αναφέρει « ο τελευταίος ναι, ο προηγούμενος καθόλου και ο προπροηγούμενος ελάχιστα ». Σημαντικός παράγοντας είναι η εμπιστοσύνη που μπορεί να εμπνέει το πρόσωπο του Υποδιευθυντή στο Διευθυντή.

Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση του **ΥΠΔ10** που ομολογεί τη μη ύπαρξη διάθεσης εκ μέρους του Διευθυντή να λαμβάνει υπόψη τα προσόντα του Υποδιευθυντή αλλά, ενώ θα μπορούσε να λειτουργήσει προληπτικά, προσφεύγει στην άποψη του Υποδιευθυντή, όταν ήδη έχει δημιουργηθεί ένα πρόβλημα (« ετεροχρονισμένα »).

Ο Διευθυντής ως μέντορας των Υποδιευθυντών.

Η συντριπτική πλειοψηφία τους υποστηρίζει ότι οι διευθυντές τους δεν λειτουργούν ως μέντορες τους στην προετοιμασία τους για τα διευθυντικά τους καθήκοντα. Ένας άπαυτος αιτιολογεί την απάντηση του επισημαίνοντας ότι ο ίδιος ο υποδιευθυντής « δεν έχει την επιθυμία να αποκτήσει διευθυντικό ρόλο », συνεπώς δεν ενδιαφέρεται να εισπράξει την εμπειρία από το Διευθυντή του (**ΥΠΔ11**).

Χαρακτηριστικά ο **ΥΠΔ10** αναφέρει πως ο Διευθυντής που έχει τη θέληση να προσφέρει και διαθέτει τις γνώσεις και την εμπειρία συμβάλλει καθοριστικά στην προετοιμασία του Υποδιευθυντή για τα μελλοντικά ηγετικά του καθήκοντα. Αυτό ακριβώς επετεύχθη με τον προηγούμενο Διευθυντή του, ενώ με αυτόν που εκτελεί στο παρόν χρονικό διάστημα τα διοικητικά του καθήκοντα όχι.

Οι υπόλοιποι απαντούν καταφατικά (**ΥΠΔ2, ΥΠΔ4, ΥΠΔ8**).

Άρα συμπεραίνουμε ότι οι αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι γνώσεις και η προσωπικότητα του Διευθυντή τον καθιστούν τον ίδιο μέντορα.

Διαμόρφωση θετικής Σχολικής Κουλτούρας έχοντας έναν παλιών αρχών Διευθυντή.

Η δημιουργία ενός εποικοδομητικού κλίματος σχολικής κουλτούρας προϋποθέτει και ένα Διευθυντή που διαθέτει παιδαγωγικές γνώσεις, τεχνολογία, φαντασία, δημιουργικότητα, διαλλακτικότητα, επικοινωνιακή διπλωματία. Όταν λοιπόν ο Διευθυντής είναι παλαιών αρχών και αδυνατεί να αφουγκραστεί και να συζητήσει προτάσεις καινοτόμες, τότε είναι δύσκολο έως αδύνατο να υλοποιήσει ο Υποδιευθυντής ένα σχέδιο δράσης. Αυτή είναι μια άποψη που ασπάζονται όλοι οι Υποδιευθυντές.

ΥΠΔ9 « ..είναι κάπως δύσκολο αρκεί να υπάρχει κλίμα συνεργασίας »,

ΥΠΔ8 «...δύσκολο έως αδύνατο »,

ΥΠΔ10 « ..θέλει μεγάλο αγώνα »,

ΥΠΔ12 « ότι και να σχεδιάσεις δεν θα έχεις εποικοδομητικό κλίμα με αυτόν ».

Οι περισσότεροι προσθέτουν πως ακόμη κι όταν υπάρχει αυτή η ακαμψία εκ μέρους του Διευθυντή απαιτείται μεγάλη επιμονή, υπομονή, κατάθεση προτάσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών και συνεργασία Υποδιευθυντή με το Σύλλογο Διδασκόντων, με τους μαθητές και γονείς που μπορεί να παρασύρουν θετικά τις θέσεις και τη στάση του Διευθυντή.

Τέτοια θέση παρουσιάζεται στο απόσπασμα συνέντευξης **ΥΠΔ5** « δίνοντας παραδείγματα, προτάσεις, δράσεις, αποτελέσματα που βασίζονται σε *case studies* παράλληλα σε συνεργασία με όλους », του **ΥΠΔ2** « με συνεργασία και τότε σε συγκρουσιακό περιβάλλον» και του **ΥΠΔ1** « φέρνοντας τα θέματα στο Σύλλογο και με επιχειρήματα να τεκμηριώσει την ορθότητα των προτάσεων του ...».

7.2.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Υφιστάμενη κατάσταση. Προτάσεις αναβάθμισης του θεσμού της Υποδιεύθυνσης.

Το μισό δείγμα εκφράζει την ικανοποίηση τους προτείνοντας όμως μείωση του ωραρίου του Υποδιευθυντή για να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του έργου του (όπως λέει ο **ΥΠΔ11**).

Προτάσσεται η ενίσχυση του κύρους της θέσης δίνοντας περισσότερες πιο ουσιαστικές αρμοδιότητες καθώς σαφή διαχωρισμό καθηκόντων απ' αυτά του Διευθυντή έτσι ώστε να μην παρεμβαίνει.

Για την ανάληψη καθηκόντων βασική προϋπόθεση θέτουν την κατοχή απαραίτητων εμπειρικών - πρακτικών και θεωρητικών γνώσεων, τίτλους σπουδών, πιστοποιημένη επιμόρφωση από αναγνωρισμένους φορείς σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της Εκπαίδευσης και βέβαια κατά τη διάρκεια θητείας τους τη διαρκή επιμόρφωση – σεμινάρια.

« Χρρίζουν βελτίωσης τα υφιστάμενα μέσα επιλογής όπως περιορισμός, αλλά όχι κατάργηση τους, της βαρύτητας τυπικών προσόντων και καλύτερης αξιολόγησης των ικανοτήτων των υποψηφίων» σύμφωνα με τον **ΥΠΔ10**.

Όλα αυτά που αναφέρθηκαν αποτελούν κοινή συνισταμένη των ερωτηθέντων.

Από τους υπόλοιπους ο **ΥΠΔ7** τονίζει *« την αναγκαιότητα μείωσης των ωρών διδασκαλίας για την ύπαρξη επαρκούς διαθέσιμου χρόνου διεκπεραίωσης των εργασιών »* τους ως υποδιευθυντές.

Κάποιος άλλος προτάσσει την αύξηση της οικονομικής ενίσχυσης της θέσης του Υποδιευθυντή δίνοντας έτσι κίνητρα διεκδίκησης της θέσης και παραγωγικότητας-αποδοτικότητας (**ΥΠΔ1**).

Τέλος εκφράζεται έντονη η επιθυμία Υποδιευθυντή να παραμένει η θέση αιρετή έτσι ώστε να είναι η θέση αυτή, αποτέλεσμα της βούλησης της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών που αποτελούν μετά τους μαθητές το βασικό κορμό της Σχολικής κοινότητας - **ΥΠΔ11**.

Λίγοι Υποδιευθυντές δεν είναι ικανοποιημένοι με την υφιστάμενη κατάσταση επισημαίνοντας ότι απαιτείται ένας *« νέος προσανατολισμός..»* (**ΥΠΔ5**) όσον αφορά τις αρμοδιότητες τους οι οποίες πρέπει να αυξηθούν και δεύτερον να *« γίνι σαφέστερος διαχωρισμός τους από αυτές του Διευθυντή ώστε να περιοριστούν οι παρεμβάσεις του Διευθυντή »* στο έργο τους, άποψη του **ΥΠΔ10**.

Να σημειωθεί σε μόνο μια από τις προτάσεις τους ταυτίζονται με αυτούς που εκφράζουν ικανοποίηση και έχει σχέση με τη μείωση των διδακτικών ωρών.

Τέλος κάποιοι υποδιευθυντές δεν απάντησαν στην ερώτηση κρατώντας ουδέτερη θέση.

Επιμόρφωση.

Σε αυτή την ερώτηση μεγάλο μέρος του δείγματος εντοπίζει την έλλειψη ή απουσία οργανωμένης επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού από την Πολιτεία και για αυτό τονίζουν την αναγκαιότητα της για τη διευκόλυνση του υποδιευθυντικού τους έργου. Επιπροσθέτως, αναφέρουν την αξία (σημαντικότητα) της συνεχούς (διαρκούς)

επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν :

- α) στην οργάνωση και διοίκηση της Σχολικής Μονάδας,
- β) σε θέματα οικονομικής φύσεως (χρηματοδότηση , Σχολική εφορία κλπ.) ,
- γ) σε μαθησιακές δυσκολίες παιδιών με κινητικά, γλωσσικά προβλήματα ή παιδιών που έχουν μεταναστεύσει από άλλες χώρες,
- δ) σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής υποστήριξης ,
- ε) στη χρήση νέων τεχνολογιών (αποστολή και λήψη ηλεκτρονικής αλληλογραφίας) και
- στ) σε επικοινωνιακές δεξιότητες.

Σημειωτέον ότι και συνάδελφος που πιστεύει ότι διαθέτει αρκετά προσόντα για την υποδιευθυντική θέση κατέχοντας (εμπειρικές και θεωρητικές πιστοποιημένες γνώσεις) χαρακτηρίζει υποχρεωτική και αναγκαία τη διαρκή επιμόρφωση στοχεύοντας στην αυτοβελτίωση του - **ΥΠΔ5**.

Οι υπόλοιποι δεν κρίνουν αναγκαία την επιμόρφωση , γιατί αφενός θεωρούν ότι όποιος επιθυμεί να επιλεγεί ως υποδιευθυντής οφείλει να διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα και ως διδάσκων στη σχολική κοινότητα να γνωρίζει τα οποιαδήποτε προβλήματα που απασχολούν την σχολική καθημερινότητα σύμφωνα με τα λόγια του **ΥΠΔ11**.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ή άποψη του **ΥΠΔ3** ο οποίος (μάλλον) αμφισβητεί την αξία κάποιων τίτλων εξειδίκευσης ως μέσο κατάληψης μιας Διοικητικής θέσης, δίνοντας βαρύτητα στην προσωπικότητα του Υποδιευθυντή.

Τωρινά κριτήρια επιλογής Υποδιευθυντών.

Ελάχιστοι Υποδιευθυντές συμφωνούν με τα υπάρχοντα κριτήρια επιλογής υποδιευθυντών και δίνουν έμφαση στον τρόπο επιλογής τους από το Σύλλογο Διδασκόντων ο οποίος είναι καθοριστικός γιατί επιβεβαιώνει την ύπαρξη συνεργασίας, εμπιστοσύνης καλών σχέσεων μεταξύ Υποδιευθυντών και Συλλόγου.

ΥΠΔ11 «.....η άποψη των συναδέλφων είναι καθοριστική ...»

Η θετική κρίση – αξιολόγηση του Υποδιευθυντή από τους συναδέλφους αντικατοπτρίζει τις ικανότητες του σε όλους τους τομείς.

Οι περισσότεροι διατηρούν τις επιφυλάξεις τους για το χρόνο προϋπηρεσίας των υποψηφίων υποδιευθυντών που θεωρούν ότι δεν επαρκεί για την ποσοτική – ποιοτική απόκτηση εμπειριών και γνώσεων που απαιτεί η θέση. Η μακρόχρονη θητεία ενός εκπαιδευτικού δίνει και μια σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα στο Σύλλογο των

εκπαιδευτικών για το προφίλ του Υποδιευθυντή η οποία θα είναι αποτελεσματική στο μέλλον και θα αποτελέσει πραγματικός αρωγός στο εκπαιδευτικό έργο των υπολοίπων συναδέλφων.

Σημαντική όμως είναι η άποψη του **ΥΠΔ3** που θεωρεί ότι η επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση δεν είναι επαρκής και αναγκαία προϋπόθεση για τη κάλυψη μιας Διευθυντικής θέσης αν δεν διαθέτει την προσωπικότητα και το ταλέντο για μια ηγετική θέση. Υποστηρίζει « *ηγέτης δεν γίνεσαι αλλά γεννιέσαι ...*».

Προϋποθέσεις εποικοδομητικής σχέσης με το Διευθυντή - η συμβολή του Υποδιευθυντή.

Οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για να χτιστεί μια δυνατή σχέση με το Διευθυντή είναι η κοινή αντίληψη όλων των πλευρών που συγκροτούν διοικητικό – διδακτικό προσωπικό ότι όλοι εργάζονται και συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων. Ως εκ τούτου οφείλουν όλοι να ασκούν τα καθήκοντα τους με σοβαρότητα, συνέχεια, υπευθυνότητα και όταν οι περιστάσεις το απαιτούν να επιδεικνύουν υποχωρητικότητα και διαλλακτικότητα.

ΥΠΔ11 « *καλή διάθεση προθυμία και συνεργασία με τον Διευθυντή..*»

ΥΠΔ4 « *αλληλοσεβασμός*»

ΥΠΔ1,ΥΠΔ9 «*συνεργασία, σεβασμός, επικοινωνία, έλλειψη ανταγωνιστικότητας*»

ΥΠΔ7 « *ειλικρίνεια και ανιδιοτέλεια*»

ΥΠΔ2 « *η αγάπη η συνεργασία* »

ΥΠΔ8 « *διάλογος* »

Οι Υποδιευθυντές πολλές φορές αναλαμβάνονται το ρόλο του διαμεσολαβητή άρα μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός καλού και ήρεμου κλίματος. Η αγάπη για το σχολείο, η επικοινωνία, η έλλειψη ανταγωνιστικότητας και η ορθή τήρηση - χρήση των νόμων ενισχύουν το θετικό κλίμα και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

ΥΠΔ10 « *παίζουν το ρόλο του διαμεσολαβητή, να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο και τις αρμοδιότητες τους ..*»

Προτάσεις Υποδιευθυντών υιοθέτησης θετικής σχολικής κουλτούρας.

Παρουσιάστηκε σημαντική σύγκλιση στις απόψεις των ερωτηθέντων εκτός από λίγους που δεν έδωσαν απάντηση και έναν που θεωρεί ότι η ιεράρχηση των εξουσιών και η κατανομή καθηκόντων σε Διευθυντές –Υποδιευθυντών είναι τέτοιες που δεν επιτρέπουν περιθώρια επιλογής και πρωτοβουλιών στους Υποδιευθυντές.

ΥΠΔ6 « με την υπάρχουσα κατάσταση όλα εξαρτώνται από τον διευθυντή »

Οι προτάσεις που διατυπώνονται εστιάζουν σε Υποδιευθυντές που ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες από μαθητές – συναδέλφους για ένα σχολείο ανοικτό προς την κοινωνία αναλαμβάνοντας προγράμματα – έρευνες με στόχο την ευαισθητοποίηση σε προβλήματα που αντιμετωπίζει η τοπική και ευρύτερη κοινωνία.

ΥΠΔ5 « πρωτοβουλίες για ένα ανοικτό σχολείο ,συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις, καλλιεργεί δράσεις και προγράμματα που προωθούν την ομαδικότητα μαθητών και συλλόγου »,

ΥΠΔ10 « παρότρυνση μαθητών για συμμετοχή με στόχο την ευαισθητοποίηση τους ».

Παράλληλα οργανώνουν πολιτιστικές ή άλλου είδους εκδηλώσεις αξιοποιώντας τα talέντα και τις δεξιότητες των μαθητών. Ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα, την ομαδική συνεργασία μαθητών – Συλλόγου.

Το νέο μοντέλο σχολείου πρέπει να λειτουργεί έξω από τα τείχη του. Για αυτό οι Υποδιευθυντές μπορούν να λειτουργούν ως πρότυπα κοινωνικότητας προωθώντας διασχολικές επαφές για ανταλλαγή ιδεών, επίλυση προβλημάτων που αφορούν την εφηβεία, εκδρομές κλπ.

Συμμερίζονται τα προβλήματα παιδιών, ώστε να έχουν πλήρη εικόνα της ψυχικής τους κατάσταση για ενημέρωση γονέων, Συλλόγου ή Διευθυντή.

7.3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

7.3.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ - ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Αρμοδιότητες που αναθέτουν οι Διευθυντές - περιθώρια αυτονομίας.

Η πλειοψηφία των Διευθυντών δηλώνει ότι δεν αναθέτουν στους Υποδιευθυντές καμία αρμοδιότητα πέραν των οριζόμενων εκ του νόμου εκτός και αν επιβάλλεται να αναλάβει κάποια καθήκοντα για να διασφαλιστεί η αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας.

Οι υπόλοιποι παραδέχονται ότι, όταν απαιτείται ζητούν την αρωγή των Υποδιευθυντών του σχολείου τους σε πάσης φύσεως θέματα. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις

ΔΝ11 « όλες αυτές που χρειάζονται ώστε το σχολείο να λειτουργεί με το καλύτερο τρόπο »,

ΔΝ4,ΔΝ7 « μέσα από τη καλή συνεργασία έχω οποιαδήποτε βοήθεια θέλω »,

Όπως επίσης και σε θέματα σχετικά με τη διαχείριση του μαθητικού δυναμικού ή στη χρήση των Η/Υ,

ΔΝ6 « ..χωρίς γογγυσμό κατεβάζει απ' το διαδίκτυο ότι και να του ζητήσω..».

Δύο εξ' αυτών **ΔΝ2** και **ΔΝ7** αναφέρουν ότι είτε τους αναθέτουν είτε όχι επιπλέον καθήκοντα προτρέπουν τον Υποδιευθυντή τους να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να δρα πολλές φορές κατά την κρίση του και να συμμετέχει σε οτιδήποτε μπορεί να βοηθήσει με τις γνώσεις του ή το μεράκι του.

ΔΝ2 « τον προτρέπω να δρα κατά τη κρίση του και να αναλαμβάνει πρωτοβουλία.....»

ΔΝ7 « συνεργαζόμαστε και εκφέρει άποψη, μετέχει σε κάθε απόφαση για τη ομαλή λειτουργία»

Χαρακτηρισμός του ρόλου του Υποδιευθυντή (είναι υποβαθμισμένος ή όχι) - παράγοντες αναποτελεσματικότητας;

Σχεδόν όλοι δεν κρίνουν το ρόλο του Υποδιευθυντή υποβαθμισμένο. Άλλωστε

υποστηρίζουν ότι είναι ένας ρόλος με συγκεκριμένες αρμοδιότητες που ορίζει ο νόμος και που κατοχυρώνει τον Υποδιευθυντή. Επισημαίνουν ότι ο ρόλος αυτός δίνει τη δυνατότητα μελλοντικής ανέλιξης και διεκδίκησης μια ηγετικής θέσης όπως αυτής του Διευθυντή.

Μόνο δύο θεωρούν το ρόλο του υποβαθμισμένο λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη « το χαμηλό υποδιευθυντικό επίδομα του το οποίο έχει περικοπεί πρόσφατα » άποψη του ΔΝ6. Μάλιστα επισημαίνουν ότι οι πολλές ώρες εργασίας αποθαρρύνουν τον Υποδιευθυντή και πολλές φορές γίνεται αναποτελεσματικός.

Άποψη που ταυτίζεται με τη γενεσιουργό αιτία του στρες των μεσαίων στελεχών.

Διερεύνηση ύπαρξης ανταγωνισμού.

Οι περισσότεροι Διευθυντές καταθέτουν την άποψη, ότι ο Υποδιευθυντής είναι ανταγωνιστικός, ενώ δεν θα έπρεπε και το αποδίδουν στο ότι υπερεκτιμά τις ικανότητες του και θεωρεί ότι έπρεπε να βρίσκεται αυτός στη θέση του Διευθυντή.

ΔΝ10 « υποσκάπτει συνήθως το Διευθυντή θεωρώντας ότι έπρεπε να βρίσκεται στη θέση του...»

Υποστηρίζουν ότι, όταν συμβαίνει αυτό, αποτελεί τροχοπέδη στην ομαλή λειτουργία διοίκησης και η σχολική μονάδα κινδυνεύει να διαλυθεί. Οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες και οι εντάσεις μεταφέρονται και στη μαθητική κοινότητα (ΔΝ6).

Ο ΔΝ2 θεωρεί ότι ακόμα και αν είναι υγιής ανταγωνισμός τότε δεν αποτελεί τροχοπέδη.

Οι υπόλοιποι αρνούνται κατηγορηματικά την ύπαρξη ανταγωνισμού από πλευράς του Υποδιευθυντή , γιατί οι αρμοδιότητες που τους έχει εκχωρήσει ο νόμος δεν δίνουν περιθώρια για να κάτι τέτοιο.

Μάλιστα ένας Διευθυντής ο ΔΝ11 αναφέρει ότι αν συμβεί κάτι τέτοιο σημαίνει ότι ο ίδιος ο Διευθυντής δεν έχει προσωπικότητα, γνώσεις και άλλα προσόντα που να τον κάνουν σεβαστό και αποδεκτό όχι μόνο από τον Υποδιευθυντή αλλά απ' όλους τους εκπαιδευτικούς».

Τονίζουν ότι η διοίκηση οφείλει να είναι και να δείχνει μονιασμένη και να αποτελεί πρότυπο συνεργασίας και ευγενούς άμιλλας.

Αξιολόγηση των κριτηρίων επιλογής Υποδιευθυντών.

Πάνω από το μισό δείγμα, των Διευθυντών διαφωνεί με τα τωρινά κριτήρια επιλογής Υποδιευθυντών και προτείνουν αλλαγή της διαδικασίας επιλογής τους, γιατί ο Σύλλογος διδασκόντων δεν στηρίζει πολλές φορές άτομα ικανά για τη θέση αυτή λαμβάνοντας υπόψη τους μόνο τις διαπροσωπικές σχέσεις (συμπάθειες αντιπάθειες).

Με την άποψη αυτή ταυτίζεται και η απάντηση του ΔΝ10, «...Να μην προτείνονται από το Σύλλογο Διδασκόντων γιατί δημιουργούνται σχέσεις διαφθοράς και διαπλοκής με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ισορροπία του Συλλόγου».

Μάλιστα θεωρούν ότι η διαδικασία επιλογής των Υποδιευθυντών « ..θα έπρεπε να είναι ίδια με αυτή των Διευθυντών..» ΔΝ8.

Μικρό ποσοστό των Διευθυντών συμφωνεί με το τωρινά κριτήρια επιλογής και μάλιστα ο ΔΝ6 πιστεύει ότι η θέση του Υποδιευθυντή δεν είναι επίζηλος και θελκτική αφού ούτε ισχύ διαθέτει, ούτε οικονομικά κίνητρα, ούτε ιδιαίτερη μείωση ωραρίου.

Αποτελεσματικός ηγέτης – προσόντα.

Η αποτελεσματικότητα του ηγέτη έγκειται στη συνεργασία με υφισταμένους, σε συμπεριφορά όχι ως αυταρχικού αρχηγού αλλά ως ισότιμος με τους άλλους χωρίς βέβαια να χάνει τι κύρος του και τη δυνατότητα να λαμβάνει ορθές αποφάσεις.

« Πρέπει να προλαμβάνει τυχόν εντάσεις και καταστάσεις απειθαρχίας με μέτρα που δεν αφήνουν περιθώρια σε εκρήξεις από μαθητές και καθηγητές» δηλώνει χαρακτηριστικά ο Διευθυντής ΔΝ6. Με αυτό λοιπόν τον τρόπο ή διαφορετικά, πολλοί Διευθυντές θεωρούν ότι η ισχυρή προσωπικότητα είναι βασικό προσόν ενός αποτελεσματικού ηγέτη.

Επιπλέον, παραθέτουν προσόντα τα οποία έχουν καταγράψει σχεδόν απ' όλους. Αυτά είναι η επιστημονικότητα και παιδαγωγική κατάρτιση , ικανότητα στη διοίκηση , η ικανότητα στην οργάνωση και στην επικοινωνία, η ευστροφία, η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων ή ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων.

Κάποιες άλλες απαντήσεις είναι του ΔΝ9 « να γνωρίζει τι γίνεται γύρω του .., να αισθάνεται ότι μένουν ικανοποιημένοι ...»,

ΔΝ1 « να εφαρμόζει το νόμο και να μην φείδεται κόπων ...».

Υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα παραγόντων που διαμορφώνουν τον αποτελεσματικό ηγέτη όπως η αντικειμενικότητα και η αμεροληψία, η αυτογνωσία, η εντιμότητα και η φιλεργία που λειτουργούν θετικά στο να δημιουργηθεί κλίμα συνεργασίας και να αποτελέσει ο Διευθυντής εμπνευστής και καθοδηγητής της ομάδας.

Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τα χαρακτηριστικά του ηγέτη-διευθυντή-μάνατζερ που απαιτούνται για την αποτελεσματική διοίκηση.

Προϋποθέσεις για αποτελεσματική Υποδιεύθυνση.

Να επιδεικνύει προθυμία να συνδράμει στο έργο του Διευθυντή, εργατικότητα, διάθεση συνεργασίας με το Διευθυντή. Πρέπει να έχει συναίσθηση ευθύνης του ρόλου του, και να κατανοεί το ρόλο του στην ιεραρχία της Σχολικής Μονάδας.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται η άποψη ΔΝ1 « να μην κάνει υπέρβαση εξουσίας»

του ΔΝ3 « ...να υπακούει στον Διευθυντή χωρίς αντιρρήσεις...»

όπως και του ΔΝ2 «... να μην αισθάνεται Υπό- ».

Συμπίπτει η άποψη πολλών ότι ο Υποδιευθυντής είθισται να είναι η «γέφυρα» μεταξύ Διευθυντή και υπολοίπων συντελεστών της Σχολικής Μονάδας.

Άρα οι απόψεις τους ασπάζονται με την έννοια του αποτελεσματικού ηγέτη που θέλει τον Υποδιευθυντή να έχει χαρακτηριστικά ηγέτη-διευθυντή-μάνατζερ με περιορισμένο εύρος ευθύνης.

Σχολική Κουλτούρα - Συμμετογή Διευθυντών στη διαμόρφωσή της.

Ο όρος σχολική κουλτούρα αποδίδεται από τους Διευθυντές ως το πολιτισμένο περιβάλλον και κλίμα που διαμορφώνεται στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα το ίδιο το σχολικό κτίριο (η καθαριότητα, η αισθητική, η ακεραιότητα των χώρων), η διαμόρφωση αιθουσών για εκπαιδευτικούς με στόχο τη δημιουργική κάλυψη των διδακτικών κενών, η χρήση της τεχνολογίας αποτελούν στοιχεία που αναδεικνύουν την καλλιέργεια των μελών της σχολικής κοινότητας που δραστηριοποιούνται καθημερινά σύμφωνα με τους ΔΝ6, ΔΝ9 και ΔΝ4.

Επιπροσθέτως αναγνώρισαν ως πλευρά του όρου Σχολική Κουλτούρα το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία διοργανώνοντας πολιτιστικές και άλλου είδους εκδηλώσεις και προωθώντας τη συνεργασία με διάφορους φορείς.

ΔΝ5 « πρωτοποριακές ιδέες, πολιτιστικές εκδηλώσεις σύνδεση με φορείς ».

Η τήρηση των κανόνων λειτουργίας κατά τον ΔΝ1, ο αλληλοσεβασμός, η δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος οδηγεί στη διαμόρφωση δημιουργικών και φιλικών σχέσεων Διοίκησης – Εκπαιδευτικών – Μαθητών – Γονέων.

Οι Διευθυντές παραδέχονται ότι οι ίδιοι αποτελούν υπόδειγμα – πρότυπο προς τους συναδέλφους τους και τους μαθητές τους, είναι οι καθοδηγητές δράσεων εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος (ΔΝ11 και ΔΝ8).

Σύμφωνα με τον ΔΝ6 η ευπρεπείς παρουσία που αφορά στην εξωτερική εμφάνιση – εικόνα αλλά και στην εσωτερική (ήθος) της Διοίκησης είναι πλευρά της κουλτούρας, δείγμα πολιτισμού.

Καταγράφοντας κάποιους τρόπους με τους οποίους οι Διευθυντές διαμορφώνουν την σχολική κουλτούρα επιλέγουμε και παραθέτουμε τον

ΔΝ7 « είναι η εικόνα του εαυτού του ιδίων μελών της, βοηθώ με τη στάση μου συμπεριφορά μου»,

ΔΝ10 « προσπαθώ να εμπνεύσω στους καθηγητές με εργατικότητα υπευθυνότητα, δικαιοσύνη κλπ. .. και τους μαθητές εμπνέοντας διαπολιτισμικότητα, ενσυναίσθηση, ευγένεια, αίσθηση του μέτρου, ουμανιστικές ιδέες ».

Τέλος ο Διευθυντής ΔΝ3 στην προσπάθεια του να περιγράψει τον όρο σχολική κουλτούρα επιδεικνύει μια εγωιστική και αυταρχική στάση : «...ο τρόπος.. σχολείο σου...». Επίσης καταγράφει μόνο τις ποινές και αυστηρές κυρώσεις ως μέσων για την ομαλή λειτουργία της Σχολικής Κουλτούρας. Αυτός είναι και ο τρόπος όπως λέει που διαμορφώνει κουλτούρα.

Προκλήσεις στη προσπάθεια δημιουργίας θετικής σχολικής κουλτούρας.

Μόνο ένας Διευθυντής δεν αντιμετωπίζει καμία πρόκληση στην προσπάθεια δημιουργίας μιας θετικής κουλτούρας στο σχολείο.

Συγκεντρώνοντας λοιπόν τις απόψεις της πλειοψηφίας, οι οποίες συγκλίνουν σχετικά με τις προκλήσεις, επικεντρώνονται στα εξής :

1. Οι συγκρουόμενες πολιτικές πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα καθώς και οι αναχρονιστικές – αυταρχικές αντιλήψεις, φυγοπονία εκπαιδευτικών αποτελούν τροχοπέδη σε οποιαδήποτε προσπάθεια νεωτερισμού.
2. Η διαφορετική εθνολογική οικονομική κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και υπόβαθρο των μαθητών εμποδίζουν την επίτευξη του κοινού στόχου
3. Η ρουτίνα της σχολικής καθημερινότητας πλήττει τη μαθητική κοινότητα και επιβάλλει τρόπους ανανέωσης της.
4. Οι ανησυχίες, οι εφηβικοί προβληματισμοί και αντιδράσεις σε ότι επιβάλλεται, η αποκλίνουσα συμπεριφορά κάποιων μαθητών.
5. Η νοοτροπία της ήσσοнос προσπάθειας που αναπτύσσεται στους μαθητές και η βαθμοθηρία απαξιώνει το ρόλο του σχολείου και δεν βοηθά στην ανάπτυξη της ευγενούς άμμιας. Οι αντιλήψεις αυτές πολλές φορές δημιουργούν συγκρούσεις με γονικό περιβάλλον.
6. Οι οικονομικές δυσχέρειες – περιορισμένες χρηματοδοτήσεις από το Δήμο.
7. Το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα.

7.3.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΜΕ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Σχέση Διευθυντών με τον Υποδιευθυντή τους.

Πολύ καλή έως άριστη χαρακτηρίζουν τη σχέση τους οι Διευθυντές με τους Υποδιευθυντές σε μεγαλύτερο ποσοστό. Προσθέτουν ότι οι Υποδιευθυντές τους όταν, χρειαστεί, ενισχύουν το έργο τους και λειτουργούν με αλληλοσεβασμό έχοντας αντιληφθεί ποια είναι τα καθήκοντα τους.

Ένας μόνο Διευθυντής ο ΔΝ10 παρατηρεί ότι στην σχέση τους υποβόσκει αντιπαλότητα η οποία δημιουργεί προβλήματα στη συνεργασία υποθέτοντας ότι ο βασικός λόγος αυτού είναι η μη συναίσθηση του ρόλου απ' την πλευρά του Υποδιευθυντή.

Τρόποι – μέθοδοι παρακίνησης των Υποδιευθυντών στη συμμετοχική διοίκηση.

Οι τρόποι – μέθοδοι με τους οποίους παρακινούν τους Υποδιευθυντές στη συμμετοχή τους στη διοίκηση οι Διευθυντές είναι ο διάλογος και ανταλλαγή απόψεων σε διάφορα θέματα που αφορούν στο Σχολείο. Στη συνέχεια εκφράζουν τη διάθεση από τη πλευρά τους ανάθεσης πρωτοβουλιών σε δράσεις και καινοτόμες ιδέες και την αξιοποίηση της κρίσης τους όπου κριθεί αναγκαίο.

Επιπλέον, υποστηρίζουν το πρέπει να αναγνωρίζεται η προσφορά τους φανερά και να υπάρχει εμπιστοσύνη, ώστε ν' αναδειχθεί η αναγκαιότητα, συμμετοχή τους και να αποκτά συνείδηση και ο ίδιος ο Υποδιευθυντής ότι είναι χρήσιμος και απαραίτητος για την ομαλή λειτουργία της Σχολικής Μονάδας (ηθική αναγνώριση – αμοιβή).

Ο Διευθυντής με τη στάση του και τη διάθεση του να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις του στον τομέα της Διοίκησης, ενισχύει τη θέση του Υποδιευθυντή γιατί του μαθαίνει και πράγματα που δε γνωρίζει έτσι ώστε να αποκτήσει την κατάλληλη αυτοπεποίθηση.

ΔΝ11 «να τον ενθαρρύνει έστω & μια φορά να κάνει κάτι που δεν συμφωνεί απόλυτα»,

ΔΝ9 « να του δείχνεις πράγματα που δεν γνωρίζουν»,

ΔΝ6 « με υπομονή, ανεκτικότητα, να τον επαναφέρω, δίχως να του δείξω πως ενοχλούμαι .

Προϋποθέσεις επικοινωνιακής σχέσης με τον Υποδιευθυντή.

Υπάρχει συμφωνία των ερωτηθέντων αλληλοσυμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο. Καταθέτουν ότι η αλληλοκατανόηση, η ευγένεια, η εμπιστοσύνη, η εχεμύθεια και η ειλικρίνεια αποτελούν βασικά στοιχεία για τη δημιουργία μιας δυνατής σχέσης.

Προσθέτουν ότι απαιτείται εσωτερική καλλιέργεια όλων, κοινό όραμα , ξεκάθαρο σύστημα αξιών και προγραμματισμού. Αλλά και προσπάθεια από το Διευθυντή να δείχνει την εκτίμηση στο πρόσωπο του Υποδιευθυντή ακόμη κι όταν προκύπτουν διαφορές, να συμπαρίσταται χωρίς εγωιστικές ή αρχηγικές τάσεις, για να αποφεύγονται οι εντάσεις και να μη διαταράσσεται η ισορροπία των σχέσεων με όλους.

Σχέση του Υποδιευθυντή με το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου.

Όλοι τους σχεδόν εκτός από έναν περιγράφουν πολύ καλές τις σχέσεις του Υποδιευθυντή με το προσωπικό και του μαθητές του σχολείου.

Επισημαίνουν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των Υποδιευθυντών για τη μαθητική κοινότητα. Ανησυχούν για την πρόοδο των μαθητών τους και επικοινωνούν με τους γονείς τους, είναι κοντά τους σε κάθε πρόβλημα που αντιμετωπίζουν.

Ο ΔΝ6 αναφέρει «...ο Υποδιευθυντής δρα πυροσβεστικά ειδικά όταν πρέπει να δείξει ότι οι ποινές είναι παιδαγωγικό μέσο για την επίτευξη στόχων πειθαρχίας και τάξεως».

Μόνο ο Διευθυντής (ΔΝ10) διαφωνεί με τον εξισορροπητικό ρόλο του Υποδιευθυντή, όταν αυτός δημιουργεί ιδιαίτερες σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές. Αυτές οι σχέσεις λειτουργούν συγκρουσιακά ενίοτε με τη Διεύθυνση του Σχολείου. Η απογοήτευση του Διευθυντή εκφράζεται με τα εξής λόγια

«... είναι μαθητομητέρα και καθηγητομητέρα.... Δυστυχώς !!!»

7.3.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Συμβουλές Διευθυντών προς Υποδιευθυντές.

Στην προσπάθεια τους οι Διευθυντές να δώσουν συμβουλές στους Υποδιευθυντές για το μέλλον προβάλλουν την σημασία της ψυχικής δύναμης και αντοχής που απαιτεί η θέληση αυτή καθώς και την εργατικότητα που πρέπει να επιδεικνύουν. Γνώσεις για συνδιοίκηση και υποστηρικτικό ρόλο στο Διευθυντή.

Ταυτόχρονα, συμβουλεύουν τους Υποδιευθυντές να δίνουν προτεραιότητα σε ενέργειες με βάση το συλλογικό συμφέρον παραγκωνίζοντας προσωπικούς εγωισμούς, φιλοδοξίες και ελέγχοντας τις παρορμήσεις τους σύμφωνα με τον ΔΝ8.

Τους παροτρύνουν να επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια για διοικητικά θέματα, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους άποψη του ΔΝ5.

Δυο Διευθυντές ο ΔΝ1 και ο ΔΝ2 εκφράζουν έντονα την εκτίμηση στο πρόσωπο των Υποδιευθυντών τους κι εύχονται να διεκδικήσουν τη Διευθυντική θέση, γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν « ...τους αξίζει ...».

Επιμόρφωση, μετεκπαίδευση σε θέματα « Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης.

Στο ερώτημα αν οι Υποδιευθυντές πρέπει να παρακολουθήσουν σεμινάρια επιμόρφωσης ή να μετεκπαιδευτούν σε θέματα «Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης» **ομόφωνα** απαντούν ότι δεν είναι απλώς χρήσιμο κάτι τέτοιο αλλά επιβάλλεται με την προϋπόθεση να γίνεται σωστά και με επιλεγμένους επιμορφωτές!.

Μάλιστα συμπληρώνουν ότι η επιμόρφωση είναι εξίσου σημαντική και για τους ίδιους τους Διευθυντές ΔΝ4 χαρακτηρίζοντας την χρήσιμη και απαραίτητη.

(Σημειωτέον ότι η απάντηση αυτή των Διευθυντών είχε δοθεί εκ των προτέρων στη συνέντευξη τους ως πρόταση για αυτή βελτίωση του ρόλου του Υποδιευθυντή και την αποτελεσματικότητα του έργου τους).

Κίνητρα για την ανάληψη Υποδιευθυντικής θέσης.

Οι Διευθυντές στην πλειονότητα τους διατυπώνουν την άποψη ότι πρέπει να δοθούν περισσότερα κίνητρα για την ανάληψη Υποδιευθυντικής θέσης. Στην ιεραρχία των προτεινόμενων κινήτρων τοποθετούν πρώτα την αύξηση του επιδόματος θέσης και κατόπιν τη μείωση ωραρίου, γιατί επιβεβαιώνουν ότι πολλές φορές το έργο των Υποδιευθυντών είναι επίπονο.

Ο (ΔΝ11) θεωρεί ότι *« τα κίνητρα προσελκύουν ικανούς ενδιαφερόμενους, δεν αρκεί όμως μόνο το κίνητρο αλλά και το μεράκι »*.

Μόνο οι παρακάτω θεωρούν ότι επαρκούν τα ήδη υπάρχοντα κίνητρα και ένας απ' αυτούς το αποδεικνύει τονίζοντας το πλήθος των ενδιαφερόμενων για τη θέση.

Ο (ΔΝ10) απαντά ως εξής : *«.. Τα κίνητρα είναι αρκετά. Αντιθέτως ευθύνες και αρμοδιότητες πρέπει να τους δοθούν περισσότερες.....»*.

Πιο απόλυτος ο (ΔΝ2) *« όχι ο ρόλος ταιριάζει σ' όσους τον επιθυμούν »*,

Τέλος ο Διευθυντής (ΔΝ8) προσθέτει *« ... να δοθεί βαρύτητα στην προσωπικότητα όσων επιθυμούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης, διότι διαχειρίζονται ανθρώπινο δυναμικό ..»* όσο αφορά στον τρόπο επιλογής τους .

7.4 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

7.4.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ - ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ.

Από την επισκόπηση των συνεντεύξεων στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το εν επικεφαλίδι θέμα, οι απόψεις θέσεις και αντιλήψεις αυτών, κατά περίπτωση, τέμνονται στα ακόλουθα :

Ρόλος του Υποδιευθυντή.

Ο θεσμός του Υποδιευθυντή είναι απαραίτητος και σημαντικός διότι είναι αρωγός του Διευθυντή στην ομαλή και αρμονική λειτουργία της σχολικής ζωής και λοιπές ενέργειες όπως αυτές προβλέπονται από το Νόμο και τις εγκυκλίους του Υπουργείου.

Αν και οι ρόλοι Διευθυντή και Υποδιευθυντή είναι διακριτοί, ένας αποδοτικός Υποδιευθυντής πρέπει να παρακολουθεί από κοντά όλες τις σχολικές δραστηριότητες, να ενημερώνει τους συναδέλφους καθηγητές και να παρωθεί αυτούς σε δημιουργική εκπαιδευτική δράση.

Το γεγονός ότι ο Υποδιευθυντής επιλέγεται από το Σύλλογο των Διδασκόντων, σημαίνει ότι ουσιαστικά είναι απολύτως αποδεκτός, γεγονός που του δίνει τη δυνατότητα να βρίσκεται πλησιέστερα σ' αυτούς και να αφοσιώνεται τους προβληματισμούς και τις αγωνίες τους. Εξ' άλλου η ενασχόληση και αντιμετώπιση πολλών διοικητικών προβλημάτων του σχολείου από τον Υποδιευθυντή αποφορτίζουν τον Διευθυντή που έχει περισσότερες αρμοδιότητες.

Περαιτέρω, η αγαστή συνεργασία Διευθυντή και Υποδιευθυντή έχει σαν αποτέλεσμα τη λήψη των ορθότερων αποφάσεων που σίγουρα προάγουν την εκπαιδευτική προσπάθεια. Όμως σε καμία περίπτωση ο ρόλος του Υποδιευθυντή δεν πρέπει να είναι ανταγωνιστικός προς αυτόν του Διευθυντή, αντίθετα πρέπει να είναι συμπληρωματικός και ενίοτε διορθωτικός. Βασικός παράγοντας είναι να υπάρχει άκρα συνοχή στο ΣΔ ενώ είναι αναγκαίο να εποπτεύει έτσι ώστε να μην υπάρχει συγκεντρωτισμός εξουσιών από τον Διευθυντή.

Ενδεικτικά αναφέρω τις παρακάτω απόψεις :

ΕΚΠ47 «.....είναι ο β' Διευθυντής του σχολείου ..»,

ΕΚΠ31, ΕΚΠ27, ΕΚΠ40 (3) « ...λειτουργεί συνεπικουρικά ...»,

ΕΚΠ3,ΕΚΠ26,ΕΚΠ32,ΕΚΠ33,ΕΚΠ53,ΕΚΠ55,ΕΚΠ57 (7) «..διαμεσολαβητής..»,

ΕΚΠ5, ΕΚΠ9, ΕΚΠ12, ΕΚΠ13, ΕΚΠ14, ΕΚΠ15, ΕΚΠ18, ΕΚΠ22, ΕΚΠ29, ΕΚΠ31,

ΕΚΠ38, ΕΚΠ48, ΕΚΠ49, ΕΚΠ58 (14) «...να αναπληρώνει τον Διευθυντή..»,

ΕΚΠ 1,2,6,8,20,23,24,27,28,29,30,31,38,40,41,42,45,50,51,57 (20) « συνεργάτης »,

ΕΚΠ 10,11,13,14,21,46,48,52 (8) « βοηθητικός στον Διευθυντή ..»

Ρυθμιστής σχέσεων, συνεργάτης, ακροατής, σύνδεσμος, αναπληρωτής, διαμεσολαβητής, φροντιστής, ειρηνοποιός, ηγέτης, βοηθός, σημαντικός, συντονιστής, ιδεολόγος, επίκουρος, συνδιοικητής, οργανωτικός, αρωγός, υπεύθυνος, αποτελεσματικός, επιστημονικός, παιδαγωγικός, εγγυητής, οραματιστής, σύμβουλος, υποστηρικτής, ελεγκτής, καταλύτης, δημοκρατικός, επικοινωνιακός, ισορροπιστής, χρήσιμος, εκτελεστής, αποφασιστικός διεκπεραιωτής, πυροσβέστης, συμμετοχικός, διακριτός, μάεστρος.....είναι οι χαρακτηρισμοί που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους.

Συνεπώς είναι αναγκαίο, η σχέση του Διευθυντή και Υποδιευθυντή να στηρίζεται σε αμοιβαίο σεβασμό και εκτίμηση και να μην περιορίζεται σε μια στεία τυπική υπηρεσιακή συνεργασία.

Αποτελεσματικής ηγεσία και Υποδιευθυντής.

Αναμφισβήτητα ο Υποδιευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ηγετικό ρόλο καθώς έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες τις οποίες καλείται να φέρει εις πέρας επιτυχώς. Πέραν τούτου με την βοήθεια του μπορούν να λυθούν πολλά εσωτερικά θέματα του σχολείου χωρίς να απαιτείται η συμβολή του Διευθυντή.

Καθοριστικότερος είναι ο ρόλος του Υποδιευθυντή σε μεγάλες σχολικές μονάδες όπου αναλαμβάνει πολλές αρμοδιότητες με δεδομένο ότι ο Διευθυντής είναι επιφορτισμένος με αρκετά καθήκοντα (**ΕΚΠ9 και ΕΚΠ10**).

Απαραίτητο κρίνεται να είναι γνώστης όλων των διοικητικών ζητημάτων και υποχρεώσεων του Διευθυντή ώστε να τον αναπληρώνει με επιτυχία. Μια άλλη πτυχή της αποτελεσματικότητας του είναι η οργανική θέση (**ΕΚΠ16**). Αν προέρχεται από την ίδια σχολική μονάδα σε συνδυασμό με το γεγονός ότι προτείνεται από τον ΣΔ τότε μπορεί και γνωρίζει όλα τα θέματα εκ πρώτης όψεως άρα τα επιλύει αποτελεσματικά προσφέροντας μεγάλη βοήθεια στο έργο του προϊσταμένου του.

Επιπροσθέτως σύμφωνα με τον **ΕΚΠ23**

«...ο Υποδιευθυντής προσφέρει πολλές φορές παραπάνω από τον Διευθυντή...».

Άλλωστε η εμπειρία που θα προσκτηθεί σε επίπεδο Υποδιεύθυνσης θα του παράσχει τη δυνατότητα μετέπειτα να αναβαθμιστεί σε ανώτερα υπηρεσιακά κλιμάκια.

Στην πλειοψηφία τους οι Εκπαιδευτικοί θεωρούν τον Υποδιευθυντή παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας αριθμό εκπαιδευτικών :

ΕΚΠ35 «.. μπορεί με τη βοήθεια του να λύνονται πολλά θέματα χωρίς να χρειάζεται η συμβολή του Διευθυντή..»,

ΕΚΠ34 «λειτουργεί πυροσβεστικά, μεταφέρει στο Δ/ντη τα αιτήματα του ΣΔ»

ΕΚΠ56 «...αποτελεί την ήρεμη δύναμη του σχολείου ...»

ΕΚΠ12 «...οπωσδήποτε , αφού πρόκειται για σχολείο 400 μαθητών και 40 καθηγητών..»

ΕΚΠ8 «..ναι, γιατί στη περίπτωση που απουσιάζει ο Διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να ηγηθεί..»

ΕΚΠ3 «..έχω στο μυαλό μου το ρόλο ενός ζευγαριού, ένας γονέας μόνος είναι αρκετά δύσκολα να διατηρήσει όλες τις ισορροπίες..»

ΕΚΠ36 «..σαφώς. αφού ο διευθυντής είναι η ορχήστρα αλλά χωρίς παρτιτούρες η ορχήστρα δεν διευθύνεται..»

ΕΚΠ20 « ..άμεση, εφόσον επωμίζεται μέρος καθηκόντων και είναι αρωγός στο Διευθυντή».

Πάρα πολύ μικρό ποσοστό των συνεντευξιζόμενων απαντούν αρνητικά, με πιο χαρακτηριστική αυτή του

ΕΚΠ11 «...όχι, χρειάζεται αλλαγή θεσμικού πλαισίου..».

Ο Υποδιευθυντής μπορεί έως ένα σημείο να έχει ηγετικό ρόλο αλλά πάντα σε συνεργασία με τον Διευθυντή. Πρέπει όμως να διαθέτει επαγγελματική ικανότητα και την ικανότητα του συνεργάζεσθε. Ενώ στις διαπροσωπικές του σχέσεις με το Σύλλογο είναι απαραίτητο να διαθέτει διορατικότητα, ταχύτητα, τόλμη και επικοινωνιακές δεξιότητες όπως ικανότητα αντίληψης του περιβάλλοντος, ικανότητα προσαρμογής σε νέα δεδομένα και ελαστικότητα σκέψης.

Αποτύπωση σχολικού κλίματος – αιτίες.

Το πλείστον των εκπαιδευτικών τοποθετούμενοι στο παραπάνω ερώτημα, διατυπώνει την άποψη ότι το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο είναι άριστο, ήρεμο, ευχάριστο, δημιουργικό, φιλικό, αρμονικό, εγκάρδιας συνεργασίας, ευρυθμίας, αποπνέει αίσθημα αλληλεγγύης, θετικό και υπηρεσιακής ασφάλειας. Και σε μέγιστο βαθμό καθορίζεται από τη σχέση Διευθυντή Υποδιευθυντή, χωρίς να παραβλέπεται και ο Σύλλογος των Διδασκόντων.

Κυρίαρχο στοιχείο στην διαμόρφωση του καλού κλίματος παίζει ο ορθός ηγετικός ρόλος του Διευθυντή – Υποδιευθυντή, που πέρα των άλλων συμβάλλει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και τη διάθεση συνεργασίας αμφότερων. Πόσο μάλλον όταν οι προσωπικότητες και των δύο εναρμονίζονται και δένουν ομαλά μεταξύ τους έτσι ώστε να επιτυγχάνεται ομαλό και ήρεμο κλίμα συναδέλφωσης.

Σε εξειδικευμένες περιπτώσεις όπως τα ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ το ήρεμο και δημιουργικό κλίμα μάθησης οφείλεται σημαντικά στην συνειδητοποιημένη παρουσία των ενήλικων μαθητών στο Σχολείο σύμφωνα με την άποψη **ΕΚΠ16, ΕΚΠ18 και ΕΚΠ19**.

Από τους υπόλοιπους μη ικανοποιημένους από το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα κάποιοι αισθάνονται ότι επικρατεί κλίμα σοβαροφάνειας, τυπικότητας, φαινομενικής συνεργασίας με έντονο το κλίμα αβεβαιότητας και ασάφειας των αρμοδιοτήτων του καθενός άποψη των **ΕΚΠ23, ΕΚΠ24 και ΕΚΠ32**.

Αρνητική άποψη εκφράζεται λέγοντας ότι το σχολείο αποτελεί

«μαγικό κουτί που καθημερινά το ανοίγεις και ακολουθούν μικρές ή δυσάρεστες εκπλήξεις» σύμφωνα με τον **(ΕΚΠ4)**.

Είναι διάχυτη η νευρική κατάσταση, η αδιαφορία και ο ανταγωνισμός συναδέλφων, η καθημερινή ένταση - αντιπαραθέσεις, και η επικράτηση του μονόλογου αντί του επικοινωνιακού διαλόγου.

Ωστόσο υπάρχουν και κάποιες ‘φωνές’ που διατείνονται ότι υπάρχει αίσθηση απαξίωσης του διδακτικού έργου, και οφείλεται στην ηθική και κοινωνική παρακμή γεγονός που επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα κατά τους **ΕΚΠ5, ΕΚΠ41 και ΕΚΠ49**.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ότι το σχολείο του διοικείται όπως θα έπρεπε. Κατά το **ΕΚΠ21** « ..το κλίμα που επικρατεί το σφραγίζει η απουσία Διοίκησης με ότι συνεπάγεται αυτό και κυριαρχούν οι ατομικές πρωτοβουλίες για την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων..» ενώ ο **ΕΚΠ55** παρατηρεί ότι το κλίμα πολλές φορές διαταράσσεται από αναπάντεχα γεγονότα με αποτέλεσμα άλλοτε να είναι καλό και άλλοτε όχι .

Το σχολείο, είναι ένα σύστημα ανοιχτό γιατί λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, μέσα στο οποίο ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας. Άρα στην σχολική κοινότητα πρέπει να ενθαρρύνεται ο διάλογος και μέσω αυτού να εντοπίζονται λύσεις και να αποφεύγονται λάθη. Ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής είναι εκείνοι που επί το πλείστον οφείλουν να εμπνέουν και να εμπνυχώνουν τους εφισταμένους τους, έτσι ώστε να είναι και αποτελεσματικότεροι στο έργο τους.

Η συμβολή του Υποδιευθυντή και του Διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.

Η συμβολή του Υποδιευθυντή και του Διευθυντή στην διαμόρφωση του κλίματος ηρεμίας οργάνωσης και τάξης είναι καθοριστική. Υπάρχει απόλυτη συνεργασία και κοινή αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων που δημιουργούνται μέσα στη σχολική κοινότητα. Συμβάλλουν και οι δυο ενεργά στην διαμόρφωση ομαλού παιδαγωγικού και διοικητικού κλίματος, η παρουσία τους είναι κυρίαρχη και λειτουργεί ισορροπητικά πάντα λαμβάνοντας υπόψη και την επιρροή του Συλλόγου Διδασκόντων.

Μικρή, ελάχιστη η συμβολή τους : άποψη των (ΕΚΠ49-το ΥΠΔΒΜΘ), (ΕΚΠ5-το ΩΡ.ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Κ ΜΑΘ.ΔΥΝΑΜΙΚΟ)

Μεγάλη, καθοριστική, ισάξια ενεργητική συμβολή και των δυο : άποψη του μεγαλύτερου ποσοστού (57)

Το θετικό κλίμα άρα συνδιαμορφώνεται από τους δύο, αρκεί να είναι σταθερά προσηλωμένοι στα καθήκοντα τους, ψύχραιμοι και ανεπηρέαστοι να ξεπερνούν τα ανακύπτοντα προβλήματα.

Τέλος λόγω της θέσεως του, τελικός διαμορφωτής της σχολικής κουλτούρας είναι ο Διευθυντής, αφού σε κάθε περίπτωση καλείται να υπερβεί τυχόν δυσκολίες και αντιξοότητες. Συγκεκριμένη είναι η θέση του **ΕΚΠ34** που αναφέρει ότι η θέση αυτή όμως εγκυμονεί και κινδύνους « ..συχνά ο ζήλος ή παραλήψεις, η εμπάθεια οδηγούν σε διαμόρφωση ανταγωνιστικού κλίματος στο ΣΔ...».

Ο Υποδιευθυντής συμβάλλει καθοριστικά στην διατήρηση επικοινωνιακού κλίματος, ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών συνεργαζόμενος ισότιμα με όλους, καλλιεργώντας έτσι πνεύμα συνεργασίας, αλληλεγγύης και δημοκρατίας. Ενώ μέσω της παρατηρητικότητας, λόγω των λιγότερων αρμοδιοτήτων επηρεάζει την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας. Παράλληλα τονίζουν, ότι σημαντικός είναι ο ρόλος του Υποδιευθυντή όταν λειτουργεί ενισχυτικά και πυροσβεστικά προς όφελος των συναδέλφων.

Στην απάντηση για το ποιος έχει τη μεγαλύτερη επιρροή τα αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα :

28/58 Πιστεύουν ο Διευθυντής, με υποστήριξη Υποδιευθυντή

5/58 Ο Υποδιευθυντής,

19/58 και οι δυο τους ισάξια,

1/58 τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων,

4/58 δεν καταλαβαίνει ποιος / το Υπουργείο,

1/58 Ελάχιστη επιρροή των δυο, το ωρολόγιο Πρόγραμμα και το Μαθητικό Δυναμικό

7.4.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Χαρακτηρισμός σχέσης Διευθυντή - Υποδιευθυντή.

Ικανός αριθμός των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι η σχέση Διευθυντή και Υποδιευθυντή είναι άριστη, εποικοδομητική και ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού με πνεύμα συνεργασίας και κατανόησης γεγονός που βοηθάει στην αρτιότερη λειτουργία του σχολείου.

Άλλωστε όπως προαναφέρθηκε οι ρόλοι των δύο είναι διακριτοί και σ' αυτούς εναπόκειται να οριοθετήσουν το σημείο όπου εξαπλώνονται οι αρμοδιότητες εκάστου. Όταν δεν υπάρχει το προσωπικό συμφέρον στη μέση η εκτέλεση των καθηκόντων τους είναι σωστότερη. Όταν υπάρχει από κοινού αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων πειθαρχίας, αποδοτικότητας και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων η συνεργασία και η επικοινωνία είναι άμεση και η λειτουργία της σχολικής ομάδας αποδοτικότερη.

Σε δείγμα 58 εκπαιδευτικών, μονοψήφιος αριθμός απάντησε ότι δεν έχουν αρμονικές σχέσεις. Χαρακτηρίζουν τις σχέσεις τους όχι ικανοποιητικές, αδιάφορες χωρίς επικοινωνία, απαράδεκτες, συγκρουσιακές, σχέσεις άοσμες και αδιάφορες. Καταγράφεται η διαφορετικότητα των χαρακτήρων του Υποδιευθυντή και του Διευθυντή ως αιτία έλλειψης ομαλής συνεργασίας.

Ακολουθούν οι χαρακτηριστικές απαντήσεις τους :

ΕΚΠ3 «...ο Διευθυντής είναι νευρικός, υπερβολικά παρορμητικός και δύσκολα ακούει τον συνομιλητή του ενώ η Υποδιευθύντρια είναι πράος άνθρωπος ,συγκαταβατικός και συζητήσιμος»,

ΕΚΠ4 « Τυπική , δεν διακρίνεται κανένα είδος συνεργασίας , γενικά οι σχέσεις του είναι άοσμες και αδιάφορες...»,

ΕΚΠ2 « όχι καλή , συγκρουσιακή , ανταγωνιστική κυρίως ..»,

ΕΚΠ21 « δεν συνεργάζονται, δεν ενημερώνει ο ένας τον άλλο , αλλά ούτε επικοινωνούν...»,

ΕΚΠ22 « Κακή , ο συνδυασμός των δυο δεν είναι αποδοτικός, έκαστος με άλλο άτομο πλάι του θα λειτουργούσε καλύτερα...»,

ΕΚΠ54 « όχι ικανοποιητική , με πρωτοβουλίες του Διευθυντή ο ρόλος του Υποδιευθυντή απαξιώνεται με λανθασμένες επιλογές του Διευθυντή...»,

ΕΚΠ53 « απaráδεκτες, έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας»,

ΕΚΠ34 «αδιάφορη, ο καθένας κάνει τη δουλεία του χωρίς ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους...».

Σχέση Εκπαιδευτικών με τον Υποδιευθυντή – διαμεσολάβηση στο Διευθυντή.

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων προκύπτει ότι η σχέση με τον Υποδιευθυντή είναι αρκετά ικανοποιητική αφού στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και στην εκτίμηση που επιβάλλει η τήρηση της ιεραρχίας.

Όλο σχεδόν το δείγμα, βρίσκει θετική τη σχέση τους με τον Υποδιευθυντή. Μόνο ένας χαρακτηρίζει τη σχέση του « ..ούτε θετική ούτε αρνητική αλλά τυπική και μη ουσιαστική..» άποψη του **ΕΚΠ21**.

Όλοι τους συμφωνούν ότι ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός και βοηθητικός ενώ συχνά καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους. Ενώ επίσης ενημερώνει τον Σύλλογο Διδασκόντων για οτιδήποτε προκύψει στην καθημερινή σχολική ζωή.

Οι γνώμες δίστανται σε ότι αφορά τη διαμεσολάβηση του Υποδιευθυντή προς τον Διευθυντή.

Το μισό δείγμα των Εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο ρόλος του ως διαμεσολαβητής είναι αδιανόητος μεταξύ ενηλίκων και μάλιστα μορφωμένων ανθρώπων. Μικρότερο ποσοστό πιστεύει ότι η διαμεσολάβηση είναι απαραίτητη, ενώ ελάχιστοι πιστεύουν ότι διαμεσολαβητής πρέπει να είναι μόνο σε θέματα ήσσονος σημασίας ή όταν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι καλές, ενώ στα ουσιώδη κρίνεται απαραίτητη η άμεση επαφή με τη «κεφαλή» της Διοίκησης.

Απόψεις που συμφωνούν με το ρόλο αυτό του Υποδιευθυντή :

ΕΚΠ33 «.θα πρέπει να είναι ενδιάμεσος κρίκος, για την ύπαρξη ισορροπίας .»

ΕΚΠ38 «.συμφωνώ γιατί βοηθά στην εκτόνωση των εντάσεων , ενώ προτείνει λύσεις»

ΕΚΠ39 «..μελετά το πρόβλημα και το παρουσιάζει στον Διευθυντή »,

Ενώ μερικές αντίθετες :

ΕΚΠ55 «...Η άμεση επικοινωνία αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα»

ΕΚΠ48 « ..διαμεσολαβητής με τους μαθητές-Διευθυντές όχι όμως για εκπαιδευτικούς »

ΕΚΠ4 «.. η ομογλωσσία, ο κοινός στόχος, η μόρφωση, είναι στοιχεία επαρκή για γόνιμη συνεργασία και επίλυση διαφορών, δεν θέλω να πιστεύω ότι ζούμε σε εποχές Βασιλιάδων και Αυλικών – Παρατρεχάμενων....»

ΕΚΠ20 «... όλο το προσωπικό θα πρέπει να έρχεται σε άμεση επαφή με τον Διευθυντή , ο οποίος δεν πρέπει να είναι απομονωμένος..να συζητάει, ακούει όλους ...»

Ουδέτερες - που αμφιταλαντεύονται για το ρόλο του :

ΕΚΠ11 «... για θέματα δευτερεύουσας σημασίας όπως καθαριότητας, τακτοποίησης τάξης χρειάζεται η διαμεσολάβηση... όχι για ουσίας....»,

ΕΚΠ31 «...αν η σχέση μας με το Διευθυντή ήταν διαφορετική – αρνητική τότε κάλλιστα θα ήταν διαμεσολαβητής, τώρα απευθύνομαι απευθείας στο ίδιο..»,

ΕΚΠ56 «... ναι, χωρίς αυτό να αναιρεί την απευθείας προσέγγιση εκπαιδευτικού – Διευθυντή όπου είναι αναγκαίο..».

7.5 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Μετά τη συγκριτική μελέτη του πρώτου μέρους του οδηγού καταγραφής και του ημερολογίου, σχετικά με την παρατήρηση του χώρου εργασίας των Υποδιευθυντών και των Διευθυντών προκύπτουν οι εξής επισημάνσεις :

Το γραφείο όλων των Διευθυντών ήταν σε εμφανές σημείο για κάποιον που ερχόταν για πρώτη φορά στο σχολείο. Σε μερικά σχολεία το γραφείο του Διευθυντή χωριζόταν με γυάλινα διαφανή διαχωριστικά (από αυτό του γραμματέα) . Στα περισσότερα σχολεία το γραφείο του Διευθυντή ήταν σε ξεχωριστό χώρο από την αίθουσα των διδασκόντων. Υπήρχε χώρος αναμονής και υπήρχαν κατευθυντήριες πινακίδες που οδηγούσαν τον μαθητή, γονέα ή οποιονδήποτε άλλο με άνεση στο γραφείο του Διευθυντή. Οι πόρτες ήταν όλες ανοικτές και έτσι ήταν άμεση η πρόσβαση σε αυτόν.

Αντίθετα, το γραφείο των Υποδιευθυντών δεν ήταν σε εμφανές σημείο για κάποιον που ερχόταν για πρώτη φορά στο σχολείο. Μόνο σε ένα σχολείο υπήρχε ξεχωριστός χώρος για τους δυο Υποδιευθυντές δίπλα σε αυτόν του Διευθυντή και της γραμματείας. Το συγκεκριμένο σχολείο ήταν και το μεγαλύτερο σε μαθητικό δυναμικό και αυτό δικαιολογεί την παρατήρηση αυτή, μιας και το έργο τους είναι πάρα πολύ μεγάλο λόγω της αυξημένης δύναμης του σχολείου τόσο σε μαθητές όσο και σε καθηγητές. Οι υπόλοιποι Υποδιευθυντές είχαν γραφείο μαζί με τους άλλους συναδέλφους τους στο χώρο όπου και γίνονται οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Να επισημανθεί ότι όλοι τους σχεδόν, είχαν σε καίρια θέση γραφείο και σε διπλανή θέση, πάντα καθόταν ο Διευθυντής στις συνεδριάσεις.

Η διαφορά αυτή εντοπίζεται στο γεγονός ότι στα περισσότερα σχολεία παρατηρείται έλλειψη κτηριακών εγκαταστάσεων. Ο χώρος του συλλόγου διδασκόντων έχει ασφυκτικά πολλές φορές γεμίσει με γραφεία περιορίζοντας έτσι και το γραφείο του Υποδιευθυντή. Να τονιστεί ότι η φύση της εργασίας του επιτάσσει να είναι δίπλα στους καθηγητές και σε άμεση πρόσβαση με τους μαθητές, γονείς κλπ. Οι αρμοδιότητες του είναι τέτοιες που πρέπει να είναι σε άμεση επαφή με τους καθηγητές και μαθητές ώστε να επικοινωνεί και να ασκεί τα καθήκοντά του με ευκολία. Οι εφημερίες, οι εκδηλώσεις μαθητών, η άμεση επίλυση καθημερινών προβλημάτων με θέμα παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών κλπ τον θέλουν σε εγρήγορση και σε άμεση επαφή με όλους. Τέλος να ληφθεί υπόψη και η επιθυμία του Υποδιευθυντή να είναι κοντά στο Σύλλογο Διδασκόντων μιας και έχουν επωμιστεί και διδασκαλικό έργο παράλληλα.

Σχετικά με την επίπλωση και την διακόσμηση των γραφείων των Διευθυντών από τις καταγραφές προκύπτει έντονη διαφοροποίηση. Πολλοί δεν διέθεταν ηλεκτρονικό υπολογιστή, γιατί λόγω της μεγάλης τους ηλικίας δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση του. Εξαιρέση αποτελούν τα Λύκεια, όπου η ύπαρξη του Η/Υ έχει αποκλειστική χρήση και μόνο, μια φορά το χρόνο, για τη διεξαγωγή των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Όλοι τους διέθεταν διευθυντικού τύπου καρέκλα. Σε όλους υπήρχαν αρκετές στοίβες από χαρτιά και πολλά μικροαντικείμενα γραφείου, έτσι ώστε τα γραφεία να δείχνουν «φορτωμένα». Όλοι τους δίπλα είχαν φωτοτυπικά μηχανήματα και ψηλές βιβλιοθήκες με φακέλους αρχειακού και άλλου υλικού, όπως μετάλλια μαθητικών αγώνων. Σε παρόμοια κατάσταση ήταν και το γραφείο του Υποδιευθυντή ασφυκτικά γεμάτο με χαρτιά και βιβλία.

Στο δεύτερο μέρος του οδηγού καταγραφής που σχετίζεται περισσότερο με το ίδιο το στέλεχος άσκησης εξουσίας, παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση και στους δυο σε σχέση με την εξωτερική εμφάνιση. Οι Διευθυντές ήταν στο σύνολο του, άνδρες-γυναίκες επίσημα ντυμένοι με σακάκι και πουκάμισο. Ο κώδικας αυτός ενδυμασίας επενδύει στο κύρος της θέσης του Διευθυντή, ενώ το ντύσιμο του Υποδιευθυντή είναι απλό καθημερινό.

Ένα άλλο σημείο της παρατήρησης είναι και αυτό της επικοινωνίας. Διαφορές παρατηρήθηκαν και εδώ. Ο Διευθυντής υιοθετούσε τον πληθυντικό ευγένειας στη συνέντευξη σε σχέση με τον Υποδιευθυντή που χρησιμοποιούσε ενικό χωρίς να υπάρχει εκ των προτέρων γνωριμία.

Συμπερασματικά, από την επεξεργασία των παρατηρήσεων προκύπτει ότι το εργασιακό περιβάλλον των Διευθυντών, αλλά και η γενικότερη εμφάνισή τους παρουσιάζεται προσανατολισμένη στο να επενδύσει στο κύρος της θέσης του Διευθυντή, στην «εικόνα» του.

Αντίθετα η «εικόνα» του Υποδιευθυντή διαφέρει από την αντίστοιχη του Διευθυντή επιβεβαιώνοντας τη β' θέση στην ιεραρχία της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά στο ημερολόγιο, δεν καταγράφηκαν αξιολογικά συμπεράσματα, διότι ο οδηγός καταγραφής κάλυψε πλήρως όλες τις οπτικές παρατηρήσεις

ΜΕΡΟΣ Δ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Κεφάλαιο 8^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα στα οποία μας οδήγησε η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας σχετικά με το θεσμό του Υποδιευθυντή στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας. Παράλληλα διατυπώνουμε τις προτάσεις μας σχετικά με την αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή στοχεύοντας σε ένα αποτελεσματικό και αποδοτικό σχολείο.

8.1 ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Η εργασία στόχο είχε να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ Υποδιεύθυνσης, Διεύθυνσης και εκπαιδευτικού προσωπικού. Έτσι ώστε να αναδείξει την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα του θεσμού της σχολικής Υποδιεύθυνσης στη σχολική ηγεσία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και την καθοριστική συμμετοχή της στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας.

Μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιβεβαιώθηκαν οι οκτώ από τις έντεκα αρχικές μας ερευνητικές υποθέσεις και υποστηρίχθηκαν απόλυτα από τη διεθνή βιβλιογραφία και αντίστοιχες εμπειρικές μελέτες.

Η δικαιολόγηση κάθε συμπεράσματος έγινε στηριζόμενη στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων οι οποίες παρουσιάζονται κωδικοποιημένες ως εξής (ΕΥαριθμ) για τον Υποδιευθυντή αντίστοιχη ερώτηση, (ΕΔαριθμ) σχετική ερώτηση Διευθυντή και τέλος αριθμό ερώτησης εκπαιδευτικού ως (ΕΚαριθμ.).

Η επισταμένη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας σχετικά με το ρόλο του Υποδιευθυντή στα Γυμνάσια και Λύκεια του νομού Φθιώτιδας μας οδήγησε στις παρακάτω διαπιστώσεις:

Αρχικά διαπιστώνεται μια προοδευτική «γήρανση» του σώματος της εκπαιδευτικής ηγεσίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με μέσο όρο ηλικίας των Υποδιευθυντών τα 52 έτη και έχοντας στην πλειοψηφία τους, περισσότερα από 25 συνολικά έτη υπηρεσίας.

8.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΕΙΝΑΙ ΑΣΑΦΗΣ (Υ1)

Στο ερώτημα αν τα καθήκοντα του Υποδιευθυντή είναι επαρκή ώστε να ασκήσουν αποτελεσματικά τις δραστηριότητες τους η πλειοψηφία τους απαντά θετικά, γνωρίζοντας πολύ καλά τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που τους ορίζει ο νόμος και σε αυτό που τελικά ενεργούν. Δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι γνωρίζοντας ότι ο ρόλος τους είναι υποστηρικτικός, επικουρικός και συμβουλευτικός και συνάμα διακριτός με αυτόν του Διευθυντή.

Ακόμα και αυτοί που υποστηρίζουν αντίθετη άποψη καταβάλλουν αρκετές προσπάθειες συνεργασίας για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί εξασφαλίζοντας έτσι την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου(ΕΥ1).

Τα περιθώρια αυτονομίας του Υποδιευθυντή είναι από όλους αποδεκτό ότι δεν είναι πολλά αλλά αντίθετα λιγοστά (ΕΥ2).

Στο 50 % του δείγματος καταγράφεται η ασάφεια του νόμου σχετικά με τα καθήκοντα του Διευθυντή και του Υποδιευθυντή, αλλά ακόμη και αυτοί τονίζουν, ότι δεν τους δημιουργεί κάποιο πρόβλημα. Εκφράζουν μάλιστα την ικανοποίηση τους από τη δημοκρατικότητα, την αλληλοκατανόηση που υπάρχει στο Σύλλογο Διδασκόντων καθώς και τη συνεργασία τους με το Διευθυντή που με συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων οδηγούνται στη τελική λήψη αποφάσεων (ΕΥ12).

Αναγνωρίζουν ότι κάποια από τα καθήκοντά τους που περιέχονται στο καθηκοντολόγιο, δεν τους ανατίθενται λόγω συγκεντρωτισμού του Διευθυντή ή για λόγους γοήτρου του. Αν και πολλές φορές επικαλύπτονται, καταβάλλουν προσπάθειες ώστε να αποφεύγονται οι αντιπαραθέσεις και οι συγκρούσεις. Συμπέρασμα που συμφωνεί με τον Σαΐτη (2002) που θεωρεί ότι οι συγκεκριμένες διατάξεις του Νόμου διαπνέονται από πνεύμα συντηρητισμού, αφού ουσιαστικά διατηρούν την πρωτοκαθεδρία του θεσμού του Διευθυντή (ΕΥ12).

Η άποψη αυτή των Υποδιευθυντών εναρμονίζεται πλήρως με αυτή των Διευθυντών. όσον αφορά στα καθήκοντά τους. Βέβαια, αν και οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν αναθέτουν αρμοδιότητες πέρα από τις προβλεπόμενες, ζητούν πολλές φορές τη παρέμβαση του Υποδιευθυντή για πάσης φύσεως θέματα, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η αρωγή του είναι πάντα σημαντική, απαντούν. Δεν πρέπει να παραλείψουμε όμως και τις γνώμες κάποιων Διευθυντών που είτε αναθέτουν, είτε όχι, προτρέπουν πάντα τους Υποδιευθυντές τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να τους βοηθούν με τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους (ΕΔ1).

Έτσι λοιπόν λαμβάνοντας υπόψη

- α) ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των Υποδιευθυντών επιβεβαιώνει ότι τα καθήκοντα τους είναι επαρκή
- β) ότι το μισό δείγμα θεωρεί ότι υπάρχει ασάφεια διαχωρισμού καθηκόντων, γεγονός όμως που δε φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο στην καθημερινή συνεργασία τους
- γ) ότι τα περιθώρια αυτονομίας δεν είναι πολλά
- δ) ότι οι Διευθυντές του δείγματος θεωρούν ότι τα καθήκοντα των Υποδιευθυντών είναι επαρκή, παρόλα αυτά, όταν απαιτείται, αναθέτουν και πέραν των οριζόμενων αρμοδιοτήτων.

καταλήγουμε στο συμπέρασμα **ότι επιβεβαιώθηκε** η πρώτη υπόθεση μας σχετικά με τον ασαφή ρόλο του Υποδιευθυντή.

8.3 Η ΑΓΑΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (Υ2)

Επιβεβαιώθηκε η υπόθεση, ότι η αγαστή σχέση Υποδιευθυντή και Διευθυντή αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου. Μεγάλο μέρος του δείγματος περιγράφει τη σχέση αυτή ως άριστη τονίζοντας ότι ο διάλογος, η πρωτοβουλία, η εμπιστοσύνη και η αμοιβαία αναγνώριση και εκτίμηση οικοδομούν σχέσεις συνεργασίας και προόδου. Πιστεύουν ότι οι Διευθυντές τους πρέπει να υιοθετήσουν ένα σύνθετο δημοκρατικό/συμμετοχικό και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, σαν αυτό που έχουμε αναφέρει και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Σαφώς, η υιοθέτηση ενός τρόπου ηγεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του ηγέτη, την ωριμότητα και τις προσωπικές διαθέσεις των υφισταμένων του καθώς και την κατάσταση που επικρατεί στην οργάνωση και κατά προέκταση στη σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2008).

Τονίζουν μάλιστα ότι ο περιορισμός καχυποψιών, εγωισμών και άλλων παθών, οδηγούν σε ένα πετυχημένο συνδυασμό. Βρέθηκε σε ποσοστό 16% ότι οι σχέσεις διαταράσσονται όταν ο Διευθυντής δεν τηρεί τους νόμους, αυθαιρετεί και δεν κρατά τις ισορροπίες στις σχέσεις. Βέβαια, ο τρόπος άσκησης εξουσίας, οι χαρακτήρες - συμπεριφορές και των δύο, οι προσωπικές φιλοδοξίες αποτελούν αιτίες αναπόφευκτης σύγκρουσης (ΕΥ11).

Ταύτιση απόψεων ως προς τη περιγραφή της σχέσης παρατηρείται και από τους Διευθυντές (ΕΔ9). Ενώ χαρακτηρίζουν τη σχέση τους σε ποσοστό 91% πολύ καλή έως άριστη, οι μισοί όμως από αυτούς χαρακτηρίζουν το ρόλο του Υποδιευθυντή ανταγωνιστικό και το αποδίδουν στις ηγετικές του βλέψεις καθώς και στην αδυναμία του ίδιου του Διευθυντή να αντιμετωπίσει μια τέτοια συμπεριφορά που αποτελεί τροχοπέδη στο έργο του (ΕΔ6).

Τονίζουν ότι η διοίκηση οφείλει να είναι και να δείχνει μονιασμένη και να αποτελεί πρότυπο συνεργασίας και ευγενούς άμιλλας. Οι Διευθυντές ως τρόπους παρακίνησης τους συμμετοχής τους στη διοίκηση, θεωρούν ότι είναι η ανάθεση πρωτοβουλιών, το κλίμα εμπιστοσύνης και διαλόγου. Αναγνωρίζοντας την προσφορά τους και επιδεικνύοντας εμπιστοσύνη στην κρίση τους - εμπειρίες τους οδηγούν σε θετικά συναισθήματα και με τη σειρά τους σε ενεργό δράση (ΕΔ10).

Τέλος, στην ίδια κατεύθυνση απόψεων προσανατολίζονται και οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζοντας τις σχέσεις των Υποδιευθυντών και Διευθυντών άριστες και εποικοδομητικές (ΕΚ5).

Απαντώντας στο ερώτημα ποιες οι προϋποθέσεις για την οικοδόμηση δυνατής σχέσης τους, οι Υποδιευθυντές δηλώνουν τη συνεργασία, υπευθυνότητα, υποχωρητικότητα και διαλλακτικότητα αλλά και την έλλειψη ή περιορισμό του ανταγωνισμού (ΕΥ20). Η ομάδα των Διευθυντών απάντησε, δίνοντας χαρακτηριστικά, όπως αυτά της εμπιστοσύνης, αναγνώρισης, αλληλοκατανόησης, σεβασμού, υποχώρησης και παραμερισμού εγωισμών και αρχηγικών τάσεων για την επίτευξη του κοινού οράματος (ΕΔ11).

Σε έρευνα της η Κούλα (2011) διαπίστωσε ότι οι σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών στα περισσότερα σχολεία είναι υπηρεσιακές και τυπικές, αν και υλοποιούνται συχνά οι μεταξύ τους συναντήσεις συνεργασίας για διάφορα θέματα. Αν και οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για τις διαπροσωπικές σχέσεις διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τις περαιτέρω σπουδές, ωστόσο, οι περισσότεροι θεωρούν ότι η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, η καλή συμπεριφορά, τα προσόντα και η προσωπικότητα αμοτέρων επηρεάζουν θετικά τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Έλληνες και ξένοι μελετητές υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα και τη συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων στην ποιοτική αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας και της εκπαίδευσης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν βασικό παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούν φιλικό σχολικό κλίμα, επιδρούν θετικά στην επίδοση των μαθητών, και τέλος, δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή και υποδιευθυντή το αίσθημα ικανοποίησης από το έργο τους.

Οι υποδιευθυντές που κατορθώνουν να ασκήσουν επιρροή στους διευθυντές τους ώστε αυτοί να συμπεριφερθούν με τρόπους υποστηρικτικούς προς τους στόχους τους, αυξάνουν τις πιθανότητες να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Hatzell, Williams & Nelson, 1995). Η πετυχημένη επιρροή γίνεται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Η άμεση απορρέει από τις προσπάθειες στη δυαδική σχέση τους. Η έμμεση που είναι πιο αποτελεσματική είναι επίσης προϊόν της προσπάθειας του Υποδιευθυντή η διαφορά όμως είναι ότι η έμμεση γίνεται από άτομα του περιβάλλοντος του Διευθυντή. Η επιτυχία εξαρτάται από το πόσο πετυχημένα θα καταφέρει να οικοδομήσει σχέσεις και να επηρεάσει αυτούς που με τη σειρά επηρεάζουν τον Διευθυντή.

Σε συνέχεια τους οι Hatzell, et. al (1995) κατέγραψαν το λόγο που είναι σημαντική η εδραίωση δυνατής σχέσης. Διαπιστώνοντας ότι η δύναμη στο σχολείο είναι η ικανότητα διαχείρισης των «πόρων» του σχολείου και η πρόσβαση σε αυτούς, συνέχισε με ένα άλλο στοιχείο. Ο Διευθυντής είναι βασικός παράγοντας, βοηθά τον Υποδιευθυντή να έχει πρόσβαση στη ιεραρχία κάθετα και οριζόντια.

8.4 ΟΙ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΑΣΚΟΥΝ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗΡΙΖΟΜΕΝΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΣΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ (Υ3)

Στο ερώτημα για το αν η εμπειρία ή η διοικητική κατάρτιση αποτελούν προϋποθέσεις άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης, **υπερισχύει η εμπειρία**. Σε αυτό συνηγορεί και το στοιχείο της προϋπηρεσίας των Υποδιευθυντών. Η μακρόχρονη εκπαιδευτική θητεία τους έχει δώσει γνώσεις και αυτοπεποίθηση, ώστε να θεωρούν επιτυχή την άσκηση διοικητικών καθηκόντων δίχως την επιστημονική κατάρτιση (ΕΥ3).

Επικύρωση αυτής της άποψης τους, έρχεται από την απάντηση που δίνουν, σχετικά με το ότι οι Διευθυντές βασίζονται στη γνώση και εμπειρία των Υποδιευθυντών παρά στην κατάρτιση (ΕΥ14).

Επιπλέον, θεωρούν ότι επιβάλλεται εκτός της εμπειρίας, να διαθέτουν οργανωτική, επικοινωνιακή ικανότητα καθώς και ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Αναγνωρίζουν ότι πρέπει να είναι ικανοί να οργανώνουν και να οδηγούν τους άλλους προς επίτευξη στόχων.

Η απόκτηση εμπειρίας είναι σημαντική για αυτούς. Είναι σύμφωνοι με το ότι οι άνθρωποι δεν γεννώνται με ηγετικές ικανότητες αλλά τις αποκτούν, διότι συνεχώς στη ζωή τους αναζητούν την πληροφόρηση, τη γνώση και θέλουν να γίνονται κάθε μέρα σοφότεροι. Έχουν έμφυτη την αγάπη και ορμή για συνεχή μάθηση και εκπαίδευση. Θεωρούν τα γεγονότα που τους προσφέρει η ζωή ως ευκαιρίες για να διευρύνουν το φάσμα των γνώσεων τους. Δεν αφήνουν να περνούν ανεκμετάλλευτες οι ευκαιρίες αλλά τους διεγείρουν πνευματικά.

Σωστά επισημαίνουν ότι δεν παρασύρονται από περισπασμούς, που δυνατόν να αφαιρούν ενέργεια και χρόνο. Διαχωρίζουν την προσωπική τους φιλοδοξία, εγωισμό και ενεργούν με κίνητρο εκείνο που είναι πιο συμφέρον για τον οργανισμό. Οι αποφάσεις που λαμβάνουν δεν στηρίζονται μόνο στα στοιχεία αλλά και στη διαίσθηση τους. Βλέπουν με ψυχραιμία και καθαρότητα διαμέσου του ομιχλώδους τοπίου που συχνά υπάρχει σε καταστάσεις που απαιτούν λήψη αποφάσεων και ενεργειών (Medlook, 2008).

Θεωρούν το δυναμικό και ικανό ηγέτη, πνευματικά έντιμο. Έχει αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία για να μπορεί να αναγνωρίζει ότι δεν έχει απαντήσεις για ορισμένα θέματα ή ότι έχει κάνει λάθη. Αντιλαμβάνεται τις εντάσεις που επενεργούν στο δικό του σύνολο ανθρώπων. Ξέρει να παίρνει αποφάσεις που τις εξισορροπούν τόσο στο βραχυπρόθεσμο όσο και στο μακροπρόθεσμο ορίζοντα.

Τέλος, κρίνουν τους εαυτούς τους ότι , δίχως χαρακτηριστικά όπως η ακεραιότητα, τιμιότητα και αγάπη για την αλήθεια δεν τυγχάνουν της εμπιστοσύνης των άλλων.

Συμφωνούν λοιπόν στο νέο μοντέλο διοίκησης που θέλει το διοικητικό στέλεχος να διαθέτει ηγετικές ικανότητες (ΕΥ6).

Να τονιστεί δε, ότι κανείς δεν εντόπισε την αναγκαιότητα εξειδίκευσης σε θέματα σχολικής διοίκησης –μάνατζμεντ με επιμόρφωση ή απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου, στη διοίκηση (ΕΥ3).

Τα ίδια χαρακτηριστικά εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί ως προσόντα αποτελεσματικής ηγεσίας θεωρώντας τον ρόλο του Υποδιευθυντή σημαντικό παράγοντα. Επίσης, ένα άλλο εύρημα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι η εμπειρία ως βασική προϋπόθεση ανάληψης Διευθυντικής θέσεως, η συνεργασία παρέχοντας συνδρομή στο έργο του Διευθυντή και η ανάληψη του ρόλου του συνδεδετικού κρίκου ανάμεσα στους μαθητές, γονείς, καθηγητές.

8.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΠΑΡΑΜΕΛΗΜΕΝΟΣ (Υ4)

Υπόθεση που **δεν επιβεβαιώθηκε** στην έρευνα μας.

Στην πλειοψηφία τους δεν θεωρούν το ρόλο του Υποδιευθυντή παραμελημένο και υποβαθμισμένο. Θεωρούν το ρόλο τους σημαντικό και επικουρικό στο ρόλο του Διευθυντή. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι οι σχέσεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών στο δείγμα μας είναι άριστες με αποτέλεσμα να βιώνουν σε μεγάλο βαθμό επαγγελματική ικανοποίηση. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με τις βιβλιογραφικές έρευνες και αυτό οφείλεται στο ότι το δείγμα είναι πάρα πολύ μικρό και έτσι δεν μπορούμε να γενικεύσουμε ότι ο ρόλος του Υποδιευθυντή είναι παραμελημένος.

Παρόλο αυτά μόνο ένα μικρό ποσοστό Υποδιευθυντών συμφωνεί με την αρχική μας υπόθεση. Θεωρούν ως παράγοντες αναποτελεσματικότητας τους τον συγκεντρωτισμός του διευθυντή και η ύπαρξη μη καλής συνεργασίας. Έτσι αναλαμβάνει, συνήθως αρμοδιότητες που θέλει «να αποποιηθεί» ο διευθυντής και είναι κυρίως γραφειοκρατικού και όχι διοικητικού χαρακτήρα. Η ασάφεια του καθηκοντολογίου μαζί με τη διάθεση ή όχι του εκάστοτε διευθυντή για εκχώρηση αρμοδιοτήτων μειώνει το κύρος - γόητρο της θέσης του Υποδιευθυντή. Το ιδιαίτερα «φορτωμένο πρόγραμμα» του που συνδυάζει διδακτικό ωράριο και διοικητικά καθήκοντα, η απουσία εξουσίας και οικονομικών κινήτρων καθιστά τη θέση της σχολικής υποδιεύθυνσης υποβαθμισμένη, όχι θελκτική, επιθυμητή. (ΕΥ4, ΕΥ13).

Αντίθετη επίσης με αυτή της αρχικής υπόθεσης είναι και η άποψη των Διευθυντών ως προς το ρόλο του Υποδιευθυντή. Υποστηρίζουν ότι είναι ένας ρόλος με συγκεκριμένες αρμοδιότητες που ο νόμος κατοχυρώνει τον Υποδιευθυντή. Επισημαίνουν ότι ο ρόλος αυτός δίνει τη δυνατότητα μελλοντικής ανέλιξης και διεκδίκησης μια ηγετικής θέσης όπως αυτής του Διευθυντή. Μόλις δυο Υποδιευθυντές βρίσκουν το ρόλο υποβαθμισμένο και ως αιτίες το καθηκοντολόγιο, που εξακολουθεί να έχει στην πρωτοκαθεδρία τον Διευθυντή, τα μικρά περιθώρια αυτονομίας, το χαμηλό επίδομα θέσης και το ωράριο εργασίας (ΕΔ3).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μόνο θετικούς χαρακτηρισμούς απέδωσαν στο ρόλο του Υποδιευθυντή ως βοηθός, διαμεσολαβητής, αναπληρωτής, αποτελεσματικός, χρήσιμος, αποφασιστικός, «πυροσβέστης», διακριτός, αρωγός, συνεργάτης στο ρόλο του Διευθυντή (ΕΚ5).

8.6 Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ (Υ5)

Αν και παρατηρείται έντονη «επιγυναίκωση» στη στελέχωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη χώρα μας αλλά και διεθνώς, διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες Υποδιευθύντριες είναι λιγότερες από τους άνδρες συναδέλφους τους. **Οι θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας ανήκουν σε άνδρες εκπαιδευτικούς.** Το χαμηλό ποσοστό εκπροσώπησης των γυναικών στην ιεραρχία της εκπαίδευσης οφείλεται σε ιστορικούς και κοινωνικούς λόγους, όπως της αντίθεσης των ανδρών εκπαιδευτικών στο θέμα της προώθησης των γυναικών σε διοικητικές θέσεις, στην έλλειψη φιλοδοξιών των γυναικών για ηγετικές θέσεις καθώς και στην ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων των γυναικών που σχετίζονται με οικογενειακές υποχρεώσεις.

Ακόμα και σήμερα οι γυναίκες ταυτίζονται με το σπίτι και τη φροντίδα των μικρών παιδιών και οι άντρες με το ευρύτερο επαγγελματικό περιβάλλον. Γενικά φαίνεται ότι το κύρος του κάθε επαγγέλματος συνδέεται με το ποιο φύλο παραδοσιακά θεωρείται ότι ταιριάζει με το συγκεκριμένο επάγγελμα. Έτσι η εργασία και ο κόσμος των αντρών έχει περισσότερο κύρος από αυτόν των γυναικών με αποτέλεσμα τα επαγγέλματα που παραδοσιακά θεωρούνται «γυναικεία» να θεωρούνται κατώτερα και ταυτόχρονα να έχουν μικρότερες οικονομικές απολαβές. Το φύλο, λοιπόν, καθίσταται φορέας διαφοροποίησης και άνιση μεταχείρισης αντρών και γυναικών είτε αυτό μεταφράζεται σε ανισότητα αμοιβών είτε σε φραγμούς και κατάληψη υψηλών θέσεων σε κάποια επαγγέλματα. Στα περισσότερα κράτη βέβαια προωθείται η ισότητα αμοιβών. Όμως η νομοθεσία δεν μπορεί να ξεπεράσει τις στερεότυπες αντιλήψεις οι οποίες είναι βαθιά ριζωμένες (Κανταρτζή, 2003).

8.7 ΤΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΖΕΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟ ΡΟΛΟ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥΣ, ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ (Υ6)

Η πλειοψηφία διαφωνεί με τα τωρινά κριτήρια επιλογής (ΕΥ19). Διατηρεί τις επιφυλάξεις για το λιγιστό χρόνο προϋπηρεσίας των υποψηφίων υποδιευθυντών που θεωρούν ότι δεν επαρκεί για την ποσοτική – ποιοτική απόκτηση εμπειριών και γνώσεων που απαιτεί η θέση. Η μακρόχρονη θητεία ενός εκπαιδευτικού μπορεί να δίνει μια σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα στο Σύλλογο των εκπαιδευτικών για το προφίλ του Υποδιευθυντή η οποία θα είναι αποτελεσματική στο μέλλον αλλά δεν είναι το μόνο που πρέπει να ληφθεί υπόψη.

Η επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση και ιδιαίτερα η εξειδίκευση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την εμπειρία, προσωπικότητα, το ταλέντο για μια ηγετική θέση και την οργανικότητα της θέσεως εξασφαλίζουν την επιτυχή διεκδίκηση μιας διοικητικής θέσεως.

Όσον αφορά τη μοριοδότηση των τίτλων /της επιμόρφωσης τους, αναρωτιούνται τι σχέση μπορεί να έχει ένα μη συναφές μεταπτυχιακό με την Διοίκηση καθώς και πώς μπορεί, να πριμοδοτείται ένας μη αποτελεσματικός Υποδιευθυντής, όταν δεν έχει αξιολογηθεί αντικειμενικά.

Βέβαια κανένα κριτήριο δεν αρκεί, αν δεν είσαι προορισμένος για αυτή τη θέση. Άλλωστε αρχηγός γίνεσαι, αλλά ηγέτης γεννιέσαι.

Το κριτήριο επιλογής πχ. «ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες» αποτελεί σχήμα οξύμωρο, αφού πως είναι δυνατόν να κριθεί κάποιος για δραστηριότητες και αρμοδιότητες, που δεν του έχουν παραχωρηθεί.

Όμως το δείγμα μας μπορεί να μη θεωρεί την αρχαιότητα ως το βασικό κριτήριο αλλά στη πράξη είναι διαφορετικά.

Έτσι λοιπόν **δεν αποδέχονται την υπόθεση μας** ότι το κριτήριο της αρχαιότητας παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην επιλογή τους αλλά το θεωρούν συνεκτιμώμενο με άλλα.

Ακόμα και οι Διευθυντές που ερωτήθηκαν στο ίδιο ερώτημα απάντησαν λέγοντας ότι πρέπει να αλλάξει ο τρόπος επιλογής και να γίνει όμοιος με τον δικό τους. Επίσης αναγνωρίζουν ότι πολλές φορές επιλέγεται άτομο ευρείας αποδοχής από το ΣΔ χωρίς την έγκριση του ίδιου αλλά με βάση τις συμπάθειες που επικρατούν. Θεωρούν ότι η επιλογή πρέπει να φύγει από τη δικαιοδοσία του ΣΔ, αναγνωρίζοντας το παράγοντα διαπροσωπικές σχέσεις που και αυτές με τη σειρά τους προϋποθέτουν μακροχρόνια πολλές φορές επαγγελματική πορεία. Έτσι, λοιπόν οι Διευθυντές συμφωνούν με την άποψη των Υποδιευθυντών.

Παρόλο αυτά σε έρευνα που έγινε στο Οντάριο το (2003) από τους Nanavati & McCulloch διαπιστώθηκε ότι οι μειώσεις προσωπικού λόγω συνταξιοδοτήσεων, οδηγούν στην έλλειψη έμπειρων στελεχών εκπαίδευσης και αυτό έχει σαν συνέπεια και ένα μέρος των Υποδιευθυντών να είναι άπειροι.

8.8 Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΣΥΜΒΑΛΕΙ ΑΠΟΦΑΣΙΣΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥΣ (Υ7)

Όπως έχει καταγραφεί παραπάνω, ο σημερινός τρόπος επιλογής των Υποδιευθυντών λαμβάνοντας υπόψη τις περισσότερες φορές το κριτήριο της αρχαιότητας δεν επιτρέπει σε άτομα με εμπειρία σε διοικητικά καθήκοντα, ή ειδικές γνώσεις σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης να ανελιχθούν επαγγελματικά σε διοικητικές θέσεις.

Συνήθως αναλαμβάνουν «ικανοί» εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στο αντικείμενο σπουδών τους (Παιδαγωγική - Διδακτική) χωρίς επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και Οργάνωσης της Εκπαίδευσης και χωρίς την ανάλογη διοικητική εμπειρία, απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική σχολική διοίκηση.

Οι απροσδιόριστες έννοιες όπως «διδασκτορικό δίπλωμα», «μάστερ», «συγγραφικό έργο» δε βοηθούν στην επιλογή του ικανότερου εκπαιδευτικού για την θέση του υποδιευθυντή, διότι οι τίτλοι σπουδών και το συγγραφικό έργο πρέπει να σχετίζονται με τις συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί η θέση του διευθυντή ή υποδιευθυντή του σχολείου και όχι γενικά με την εγκύκλια παιδεία.

Τα έτη προϋπηρεσίας (η αρχαιότητα) αντί να αποτελούν συνεκτιμώμενο κριτήριο για την επιλογή των υποψηφίων στη θέση των Υποδιευθυντών αποτελούν μάλλον βασικό κριτήριο.

Οι υποδιευθυντές σε μεγάλο ποσοστό **συμφωνούν** με τα παραπάνω, πιστεύοντας σε συνεκτιμώμενα αξιολογικά κριτήρια όπως της επαγγελματικής εμπειρίας αντίστοιχης θέσης, την συνολική υπηρεσιακή υπηρεσία, την εξειδίκευση σε θέματα συναφή με τη θέση και την ικανότητα του ηγείσθαι. Βασικό κριτήριο θεωρούν την άμεση αποδοχή τους από το ΣΔ. Επιθυμούν πιο αυστηρή μοριοδότηση σε κριτήρια όπως πτυχία μη συναφή, αξιολόγηση του έργου και μοριοδότηση σε αποδεδειγμένη αποτελεσματική συνεισφορά (EY19)

Τέλος, οι Διευθυντές στο μεγαλύτερο τους μέρος, δεν συμφωνούν με τα τωρινά κριτήρια επιλογής διότι, εμπλέκεται ο παράγων προσωπικές σχέσεις- συμπάθειες. Τους βρίσκει αντίθετους η πρόταση του ΣΔ να αποτελεί βασικό κριτήριο επικύρωσης αργότερα της απόφασης του ΠΥΣΔΕ. Προτάσεις όπως η εφαρμογή του ίδιου τρόπου με τον δικό τους, η έγκριση από τον ίδιο τον Διευθυντή μετά από πρόταση του ΣΔ είναι μερικές από αυτές που διατύπωσαν (EΔ4).

8.9 Η ΕΛΛΕΙΨΗ ΥΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΗΘΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ Η ΜΗ ΑΠΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟ, ΑΠΟΤΕΛΟΥΝ ΑΝΤΙΚΙΝΗΤΡΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΘΕΣΗΣ ΤΗΣ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ (Y8)

Υπόθεση που βρίσκει **σύμφωνο** το δείγμα. Η έλλειψη αναγνώρισης- επιβράβευσης, η απουσία σύνδεσης των επιδόσεων με τις ανταμοιβές (όχι μόνο οικονομικές αλλά κυρίως η εκτίμηση του έργου του από διευθυντή- συνάδελφους) δε λειτουργούν παρακινητικά για την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων.

Σε ερώτηση, αναφέρουν ως λόγο συμμετοχής τους στις διαδικασίες επιλογής, πρώτιστα τη διάθεση προσφοράς της ήδη αποκτημένης εμπειρίας και ικανοτήτων δεξιοτήτων στο διοικητικό τομέα είτε εξαιτίας της μακροχρόνιας θητείας στην εκπαίδευση και στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, είτε της παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης σχετικά με τη διοίκηση. Επίσης, η αγάπη για το σχολείο, η γνώση των καθημερινών προβλημάτων, η αυτοπεποίθηση τους, η κοινωνική προβολή, το κύρος που προκύπτουν από τη θέση αυτή καθώς και το οικονομικό κίνητρο (επίδομα θέσης) αποτέλεσαν κίνητρα διεκδίκησης της θέσης (EY5).

Για κάποιους η αποκτηθείσα εμπειρία θα τον οδηγήσει στην επαγγελματική του ανέλιξη αργότερα στη θέση του Διευθυντή.

Αν και είναι ικανοποιημένοι από την τωρινή κατάσταση, μη έχοντας καμιά απόκλιση από το προσδωκόμενο, θέτουν ως συμπλήρωμα όλων των παραπάνω το σαφέστερο διαχωρισμό καθηκόντων, τη μείωση του διδακτικού τους ωραρίου, την αύξηση του επιδόματος θέσης, την ηθική αναγνώριση από τον ίδιο το Διευθυντή, τη διαρκή επιμόρφωση, ώστε τελικά να αναβαθμιστεί ο ρόλος τους (EY7),(EY17).

Σύμφωνους βρίσκουν και τους Διευθυντές, η αύξηση του επιδόματος συνοδευόμενη με μείωση του ωραρίου, προκειμένου να είναι θελκτική η θέση της Υποδιεύθυνσης (EΔ15).

8.10 Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΑΣΚΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ (Υ9)

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνει την **ανάγκη για επιμόρφωση** πριν την επιλογή τους στη θέση του Υποδιευθυντή αλλά και την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση και μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους. Αναφέρουν επίσης την επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης ως συνεκτιμώμενο κριτήριο επιλογής για αντικειμενική αξιολόγηση σε αντίθεση με το κριτήριο της αρχαιότητας και τη συνέντευξη.

Διαπιστώνουμε ανυπαρξία από πλευράς Πολιτείας στην εκπόνηση και υλοποίηση ανάλογου επιμορφωτικού προγράμματος για την επιμόρφωση και την ανάπτυξη διοικητικών στελεχών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Να σημειωθεί δε ότι ποτέ δεν έχει πραγματοποιηθεί σεμινάριο για Υποδιευθυντές.

Ως προς το είδος της επιμόρφωσης τους, καταγράφουν θέματα διοίκησης και οργάνωσης, οικονομικής φύσεως, διαχείρισης ομάδων και χρήσης νέων τεχνολογιών (ΕΥ18).

Συμφωνούν με τη διαφοροποιημένη επιμόρφωση Υποδιευθυντών, άλλη οι νεοεισερχόμενοι και άλλη οι εν ενεργεία (Nanavati & McCulloch, 2003).

Ομόφωνη είναι και η απάντηση των Διευθυντών απαντώντας ότι δεν είναι απλά χρήσιμο, αλλά επιβάλλεται (ΕΔ14).

Βέβαια, εκτός της επιμόρφωσης ο Διευθυντής πρέπει ως μέντορας να συμβουλέψει, να εξηγήσει, να κατατοπίσει, να τους μεταφέρει την εμπειρία του, να τους προστατέψει - κυρίως τους νέους συναδέλφους αλλά και τον Υποδιευθυντή του- και τελικά να οδηγήσει αυτούς: (α) στη βελτίωση των αποτελεσμάτων τους και (β) στην ανάληψη αυτοδύναμων ενεργειών.

Η συντριπτική πλειοψηφία τους υποστηρίζει ότι οι Διευθυντές τους δεν λειτουργούν ως μέντορες τους στην προετοιμασία τους για τα διευθυντικά τους καθήκοντα, στοιχείο που δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις λόγω του μικρού δείγματος. Αναφέρουν όμως πως ο Διευθυντής που έχει τη θέληση να προσφέρει τις γνώσεις και την εμπειρία συμβάλλει καθοριστικά στην προετοιμασία του Υποδιευθυντή για τα μελλοντικά ηγετικά του καθήκοντα (ΕΥ15). Αποψη που επιβεβαιώνεται και από απάντηση των Διευθυντών οι οποίοι χαρακτηρίζουν το ρόλο του Υποδιευθυντή ανταγωνιστικό και το αποδίδουν στις ηγετικές του βλέψεις καθώς και στην αδυναμία του ίδιου του Διευθυντή αντιμετώπισης μιας τέτοιας συμπεριφοράς που αποτελεί τροχοπέδη στο έργο του (ΕΔ6).

8.11 Ο ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΗΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ (Υ10)

Δεν επιβεβαιώθηκε ο σημαντικός ο ρόλος τους ως διαμεσολαβητές ανάμεσα σε όλες τις ομάδες επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στο τομέα της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών. Σε αυτόν θα απευθυνθούν πρώτα οι μαθητές γνωρίζοντας ότι ο ρόλος του δεν είναι πειθαρχικός όπως του Διευθυντή (ΕΥ10).

Την άποψη αυτή συμμερίζονται και οι Διευθυντές λέγοντας ότι το ενδιαφέρον των Υποδιευθυντών για τη μαθητική κοινότητα είναι μεγάλο. Τέλος, δεν ανησυχούν μόνο για την πρόοδο τους αναλαμβάνοντας μέρος της επικοινωνίας με τους γονείς τους αλλά διατηρούν ταυτόχρονα και πάρα πολύ καλές σχέσεις με τον ΣΔ (ΕΔ12).

Όμως οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συμφωνούν ότι είναι διαμεσολαβητής ανάμεσα στους μαθητές και Διευθυντές δεν συμφωνούν απόλυτα ότι είναι διαμεσολαβητής ανάμεσα τους και στον Διευθυντή (ΕΚ6).

Η παρουσία του είναι σημαντική για όλους τους εκπαιδευτικούς. Στηρίζονται στη γνώση και στην εμπειρία του σε όλα τα θέματα. Σε αυτόν πρώτα θα απευθυνθούν ανακοινώνοντας κάποιο πρόβλημα και θα συμβουλευτούν για την επίλυση του. Έχοντας όλοι αρμονικές σχέσεις με αυτόν συμφωνούν ότι ο ρόλος του, είναι, εκτός από υποστηρικτικός, βοηθητικός και διαμεσολαβητικός. Οι γνώμες δίστανται με το μισό δείγμα να θεωρεί ότι η διαμεσολάβηση είναι απαραίτητη πάντα ή περιστασιακά σε θέματα ήσσονος σημασίας ή όταν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι καλές. Το υπόλοιπο δείγμα θεωρεί αδιανόητο τη διαμεσολάβηση ανάμεσα σε ενήλικες και μάλιστα μορφωμένους ανθρώπους.

8.12 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΕΙΝΑΙ ΘΕΤΙΚΗ (Υ11)

Οι Υποδιευθυντές στη πλειοψηφία τους διατυπώνουν την άποψη ότι η Σχολική Κουλτούρα εμπεριέχει σωστή συμπεριφορά μαθητών και καθηγητών, το κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, το ήρεμο και πολιτισμένο σχολικού περιβάλλον και όλες τις δραστηριότητες όπως καινοτόμα προγράμματα, μουσικές, θεατρικές – αθλητικές εκδηλώσεις, εκδρομές, εορτές, ερευνητικές εργασίες που συμβάλλουν θετικά στην προβολή, στη διάκριση του σχολείου και στο άνοιγμα του στην κοινωνία απομακρύνοντας το, από το ξεπερασμένο δασκαλοκεντρικό σχολείο (ΕΥ8).

Επίσης όπως επιβεβαιώθηκε και πιο πάνω, σημαντικός είναι στη διαμόρφωση ΣΚ και ο ρόλος τους ως διαμεσολαβητής.

Η άρνηση τόσο των καθηγητών όσο και των γονέων στην συμμετοχή, στην υποστήριξη καινοτόμων ιδεών, οι οικονομικές δυσκολίες για την υλοποίηση αυτών, ο χρόνος, η βαθμοθηρία, και η αδιαφορία των μαθητών, ήταν μερικές από τις προκλήσεις που απαρίθμησαν ότι ήρθαν αντιμέτωποι (ΕΥ9).

Βέβαια τροχοπέδη στην προσπάθεια τους μπορεί να είναι και ο ίδιος ο Διευθυντής, έχοντας υιοθετήσει αυταρχικό στυλ ηγεσίας και αναχρονιστικές ιδέες. Οι Υποδιευθυντές σημειώνουν ότι το έργο τους δυσχεραίνεται, καταβάλλονται μεγάλες προσπάθειες αλλαγής αυτής της συμπεριφοράς έχοντας ως σύμμαχο το ΣΔ, το Σύλλογο Κηδεμόνων και τους μαθητές τους (EY16).

Σκοπός είναι να δημιουργεί μια κοινότητα μάθησης. Στους ηγέτες εμπιστεύονται, το να προάγουν το σχολείο, που σημαίνει να εξετάζουν συνεχώς τη ΣΚ του σχολείου και να προσπαθούν να τη μεταμορφώσουν από μια φιλόξενη σε μια ουσιώδη μάθηση. Ο Barth (2002) τονίζει αυτή ως τη βασική πρώτη αρχή της διοίκησης. Σπανίως μπορεί κάποιος μπορεί να βρει αναφορές, σχόλια πάνω στο ρόλο του Υποδιευθυντή και πως αυτός επηρεάζει την αλλαγή μέσα στο πλαίσιο της Σχολικής κουλτούρας. Οι ερωτηθέντες Υποδιευθυντές προτείνουν ιεράρχηση εξουσιών και κατανομή αρμοδιοτήτων για μεγαλύτερα περιθώρια επιλογής και πρωτοβουλιών έτσι ώστε να έχουν θετικό αντίκτυπο στη ΣΚ. Ακόμη η παρότρυνση για ένα ανοικτό σχολείο στη κοινωνία είναι ένας άλλος τρόπος θετικής επιρροής τους (EY21).

Οι Διευθυντές συμπληρώνουν, πως η ΣΚ είναι το κλίμα που διαμορφώνεται στο σχολείο, το άνοιγμα του σχολείου προς τη κοινωνία, η τήρηση αισθητικής των χώρων, η ύπαρξη συνεργατικών σχέσεων με όλους. Μέρος της ΣΚ είναι να αποτελούν το πρότυπο ήθους. Ταυτόχρονα η ευπρεπής παρουσία τους είναι δείγμα πολιτισμού (EΔ7).

Οι περισσότεροι δεν υιοθετούν την επιβολή αυστηρών ποινών ως τρόπο διατήρησης ήρεμου σχολικού κλίματος αλλά αντίθετα πιστεύουν στη θετική ενίσχυση. Παρακινούν τους μαθητές τους να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, κατευθύνοντάς τους και εμπνέοντάς τους με εργατικότητα, υπευθυνότητα και αλληλοσεβασμό (EΔ7).

Παρατηρήθηκε ταύτιση στις περισσότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, με αυτές των Υποδιευθυντών. Συμπλήρωσαν τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, τις αναχρονιστικές αντιλήψεις, τη φυγοπονία των εκπαιδευτικών και την διαφορετική κοινωνικοπολιτικοοικονομική προέλευση των μαθητών (EΔ8).

Η πλευρά των εκπαιδευτικών ανεξάρτητη με τη διοίκηση χαρακτηρίζει το υπάρχον σχολικό κλίμα θετικό. Στο σχολείο επικρατεί ηρεμία, συνεργασία, ευρυθμία και υπηρεσιακή ασφάλεια όπως αναφέρουν. Αυτό οφείλεται σε μέγιστο βαθμό από τη σχέση της διοίκησης χωρίς να παραβλέπεται και ο ΣΔ και οι μαθητές .

Κυρίαρχο στοιχείο ο ορθός ηγετικός ρόλος του Διευθυντή – Υποδιευθυντή (EK2). **Το θετικό κλίμα άρα συνδιαμορφώνεται από τους δύο**, αρκεί να είναι σταθερά προσηλωμένοι στα καθήκοντα τους, ψύχραιμοι και ανεπηρέαστοι να ξεπερνούν τα ανακύπτοντα προβλήματα.

Τέλος λόγω της θέσεως του, τελικός διαμορφωτής της σχολικής κουλτούρας είναι ο Διευθυντής.

Κεφάλαιο 9^ο

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην προσπάθεια τους οι Διευθυντές να δώσουν συμβουλές στους Υποδιευθυντές για το μέλλον προβάλλουν την σημασία της ψυχικής δύναμης και αντοχής που απαιτεί η θέληση αυτή καθώς και την εργατικότητα που πρέπει να επιδεικνύουν. Γνώσεις για συνδιοίκηση και υποστηρικτικό ρόλο στο Διευθυντή.

Ταυτόχρονα, συμβουλεύουν τους Υποδιευθυντές να δίνουν προτεραιότητα σε ενέργειες με βάση το συλλογικό συμφέρον παραγκωνίζοντας προσωπικούς εγωισμούς, φιλοδοξίες και ελέγχοντας τις παρορμήσεις τους. Τους παροτρύνουν να επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια για διοικητικά θέματα, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους. Και του εύχονται να πετύχουν στο μελλοντικό Διευθυντικό ρόλο τους.

9.1 ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ

Η αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων. Η στελέχωση τους θα πρέπει να στηρίζεται σε άτομα με γνώσεις και ικανότητες, άτομα ικανά να οδηγήσουν το σχολείο στην πρόοδο και την επιτυχία.

Οι υποδιευθυντές της έρευνας δηλώνουν την ανάγκη σαφούς καθορισμού αρμοδιοτήτων από την Πολιτεία. Θα πρέπει μέσω της εκπαιδευτικής νομοθεσίας να αναβαθμιστεί ο ρόλος της σχολικής υποδιεύθυνσης στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο υποδιευθυντής θα πρέπει να αναλαμβάνει πιο ουσιαστικές αρμοδιότητες, να έχει τη δυνατότητα πρωτοβουλιών για να μπορέσει να αναβαθμιστεί ο ρόλος του. Θα πρέπει άμεσα να γίνει αναθεώρηση ή συμπλήρωση της αντίστοιχης νομοθεσίας, καθιστώντας το έργο του πιο ουσιαστικό και δημιουργικό και δίνοντάς του τη δυνατότητα για επικοινωνία και με άλλους φορείς όπως σχολικούς συμβούλους, προϊσταμένη αρχή, οργανισμό τοπικής αυτοδιοίκησης ώστε να μπορέσει να συμμετέχει αποτελεσματικά στη σχολική διοίκηση και να βοηθήσει ουσιαστικά τη σχολική κοινότητα.

Αυτό θα οδηγήσει σε ανάπτυξη σχέσεων καλής συνεργασίας. Θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά, αποφεύγοντας επικαλύψεις ή παραλείψεις αρμοδιοτήτων γεγονός που οφείλεται στην αοριστία και τη σύγχυση των ρόλων τους. Η κατανόηση, η καλή διάθεση, η εκτίμηση και ο σεβασμός ελαχιστοποιούν τις συγκρούσεις στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

9.2 ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΤΡΟΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ – ΕΠΙΛΟΓΗΣ

Από την έρευνά μας προκύπτει ότι σύσσωμος ο εκπαιδευτικός κόσμος τάσσεται υπέρ της αξιοκρατικής επιλογής των ικανότερων εκπαιδευτικών για τις θέσεις των στελεχών της εκπαίδευσης, θέτοντας τέλος σε φαινόμενα αναξιοκρατίας και ευνοιοκρατίας. Η επιλογή των στελεχών δεν πρέπει να στηρίζεται μόνο στην αρχαιότητα, αλλά υπάρχει ανάγκη άμεσα διαμόρφωσης ενός αξιόπιστου θεσμικού πλαισίου, που θα είναι προϊόν εκτεταμένης επιστημονικής έρευνας και συναινετικής αποδοχής από πλευράς εκπαιδευτικής κοινότητας και θα ανταποκρίνεται θετικά στην απαλλαγή της εκπαίδευσης από τα δεσμά του κομματικού ελέγχου.

Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων στην επιλογή των υποδιευθυντών να διαμορφώνεται από συγκεκριμένα, μετρήσιμα και μοριοδοτούμενα κριτήρια (τυπικά προσόντα), από τα συνεκτιμώμενα και από τη διαδικασία της συνέντευξης, η οποία θα έχει μικρή συμβολή, προκειμένου να περιοριστεί το στοιχείο της υποκειμενικής κρίσης. Να γίνεται διάκριση των μεταπτυχιακών τίτλων μεταξύ εκείνων που έχουν συνάφεια με τη θέση που διεκδικεί ο υποψήφιος/ υποψήφια και σε εκείνα που δεν έχουν. Έτσι για μεν τα πρώτα να προβλέπεται ικανός αριθμός αξιολογικών μονάδων, ενώ τα άλλα να μοριοδοτούνται συμβολικά. Επίσης συνεκτιμώμενο κριτήριο να αποτελεί η προηγούμενη διοικητική εμπειρία του υποψηφίου.

Τα συμβούλια επιλογής των υποψηφίων να είναι ανεξάρτητα και μη ελεγχόμενα από την εκάστοτε πολιτική εξουσία και να απαρτίζονται από άτομα ικανά με εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, με σκοπό την ορθολογική κρίση των υποψηφίων ηγετικών στελεχών χωρίς αυθαιρεσίες, αδικίες και αδιαφάνεια.

9.3 ΓΙΑ ΚΙΝΗΤΡΑ

Όπως προκύπτει επίσης για να γίνει ο θεσμός πιο επιθυμητός υπάρχει ανάγκη παροχής κινήτρων, υλικών και ηθικών. Είναι γεγονός, ότι ο εξαντλητικός ρυθμός εργασίας, οι πολλές ώρες διδασκαλίας σε συνδυασμό με την ανάληψη πολλών διοικητικών καθηκόντων και το πενιχρό επίδομα για την πρόσθετη διοικητική εργασία που προσφέρει, απαξιώνουν το θεσμό της σχολικής υποδιεύθυνσης. Η μείωση των ωρών διδασκαλίας (οι περισσότεροι πρότειναν μείωση 5-6 ώρες την εβδομάδα) και η αύξηση του μηνιαίου επιδόματος εργασίας θα συντελέσουν στην αύξηση του γοήτρου του υποδιευθυντή και θα αποτελέσουν κίνητρα ενδιαφέροντος για την ανάληψη της θέσης. Επιπλέον παρακίνηση για τη θέση αποτελούν μη υλικές αμοιβές, όπως η αναγνώριση του έργου, η επιβράβευση, η εκτίμηση του διευθυντή/ προϊσταμένου, η ανάθεση πιο σημαντικών εργασιών, η θετική αξιολόγηση.

9.4 ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Σημαντικό επίσης θέμα είναι η επιμόρφωση - ανάπτυξη διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Οι δυνατότητες που προσφέρει το Υπουργείο Παιδείας στον τομέα αυτό είναι ελλειμματικές, τα προγράμματα εκπαιδευτικής διοίκησης είναι λίγα, δεν προσφέρουν εξειδικευμένες γνώσεις και περιορίζονται σε διαλέξεις. Να αναφερθεί βέβαια και το γεγονός ότι ουδέποτε δεν έχει διοργανωθεί ένα σεμινάριο – πρόγραμμα για τους Υποδιευθυντές. Οι σχολικοί ηγέτες δεν έχουν την ευκαιρία να προετοιμαστούν κατάλληλα για το νέο τους έργο και ούτε συμμετέχουν τακτικά σε μετεκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Ίσως θα έπρεπε να αναζητήσουν διέξοδο και στο χώρο των Πανεπιστημίων μέσα από μεταπτυχιακά και επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες. Άλλωστε, κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν αναφέρει ότι αρκετές φορές χρειάστηκε να συμμετάσχουν και οικονομικά προκειμένου να επιμορφωθούν σε θέματα που τους ενδιέφεραν.

Θα πρέπει η εκπαίδευση-επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, θεωρητική και πρακτική να αναληφθεί από κάποιο εκπαιδευτικό κρατικό φορέα όπως η σύσταση αυτόνομης Σχολής δημοσίας Διοίκησης της Εκπαιδευσεως. Η σχολή αυτή θα φροντίζει για την κατάρτιση διευθυντικών στελεχών για μελλοντικές ανάγκες του σχολικού συστήματος και παράλληλα θα επιμορφώνει τα ήδη υπηρετούντα ηγετικά στελέχη με ξεχωριστά προγράμματα εκπαίδευσης, αντίστοιχα για κάθε επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Σκοπός η απόκτηση ειδικών γνώσεων (θεωρητική και πρακτική κατάρτιση) που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στα μελλοντικά τους διοικητικά καθήκοντα.

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει διάρκεια (π.χ. ένα έτος) που να επιτρέπει τη σφαιρική απόκτηση διοικητικών γνώσεων και να πραγματοποιείται από εξειδικευμένους επιμορφωτές με γνώσεις στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Να λαμβάνει υπόψη τις εξελίξεις στην παιδαγωγική έρευνα και την ποικιλομορφία των απαιτήσεων στη λειτουργία του ηγέτη. Η επιμόρφωση πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης όλων εκπαιδευτικών.

Η ευθύνη της πολιτείας σχετίζεται με τη διαμόρφωση και την οικονομική στήριξη των προγραμμάτων επιμόρφωσης (Κατσαρός, 2008), γιατί όπως διαπιστώνεται σε έρευνες (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002* Πασιαρδής, 1994) η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης επηρεάζει δυσμενώς την αποτελεσματικότητα του ηγέτη.

9.5 MENTORING

Ο υποδιευθυντής είναι ίσως ο μελλοντικός διευθυντής μιας σχολικής μονάδας.

Επομένως θα πρέπει να προετοιμάζεται δίπλα στο διευθυντή ώστε να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και την ανάλογη διοικητική εμπειρία για να γίνει στο μέλλον ένα ικανό διοικητικό στέλεχος. Για να λειτουργήσει ένα τέτοιο σύστημα «μαθητείας» (mentoring) θα πρέπει οι υποδιευθυντές να αναλαμβάνουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες και εναλλασσόμενες κατά περιόδους ώστε σε δεδομένη στιγμή να μπορούν να αναλάβουν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και να αποκοτούν την απαραίτητη εμπειρία για μετεξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. Ο υποδιευθυντής για τη σωστή αναπλήρωση της σχολικής διεύθυνσης, ακόμα και για σύντομο χρονικό διάστημα, οφείλει να γνωρίζει όλα εκείνα που γνωρίζει ο διευθυντής και έχουν σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

9.6 ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Από την πλειοψηφία της έρευνας επισημάνθηκε η ανάγκη αλλαγής κουλτούρας της σχολικής μονάδας που προσδιορίζει τις προτεραιότητες, τις συμπεριφορές των ανθρώπων και τις στάσεις των μελών του οργανισμού. Η έμφαση στη ομαδική εργασία και την εμπιστοσύνη δημιουργεί θετικό κλίμα και οδηγεί στην ανάπτυξη και την πρόοδο του οργανισμού. Η καλή συνεργασία μεταξύ του διευθυντή, υποδιευθυντή και συλλόγου διδασκόντων δημιουργεί υψηλή ικανοποίηση- ευχαρίστηση στα μέλη της σχολικής μονάδας και συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινής στρατηγικής για την αποτελεσματική υλοποίηση της σε μια συνολική προσπάθεια αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου.

Λόγω της ασάφειας των αρμοδιοτήτων των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης διαφαίνεται η ανάγκη για θεσμοθέτηση μονάδας διαρκούς απλούστευσης και κωδικοποίησης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας για την αντιμετώπιση του φαινομένου της πολυνομίας, των νομοθετικών κενών και των ασαφειών που δημιουργούν σύγχυση στα στελέχη της εκπαίδευσης για το τι ισχύει κάθε φορά και θα διευκολύνει τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης να ανταποκριθούν στους ρόλους τους.

Η πολυπλοκότητα της Παιδείας προϋποθέτει γενναία χρηματοδότηση των πόρων της και αυτή με τη σειρά της προϋποθέτει θαρραλέα πολιτική βούληση. Η εκπαίδευση είναι ζωντανός οργανισμός που συνεχώς εξελίσσεται. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να εξελίσσονται και τα διοικητικά της στελέχη. Ο ρόλος τους πρέπει να αποκτά νέο περιεχόμενο και να αναλαμβάνουν νέες ευθύνες και αρμοδιότητες. Οι σύγχρονες κοινωνίες και οι οικονομικές επιδράσεις, η αλλαγή της φύσης των σχολικών μονάδων, όπως η θέσπιση του Ολοήμερου σχολείου, οδήγησαν σε αλλαγές που επηρέασαν κατά συνέπεια και το ρόλο της σχολικής υποδιεύθυνσης επεκτείνοντας το ρόλο της και σε διευθυντή - υπεύθυνο Ολοήμερου.

Κεφάλαιο 10^ο

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Παρά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που έρχεται αντιμέτωπος ο Υποδιευθυντής όπως οι μεγάλες απαιτήσεις του ρόλου του, αλλαγές προσωπικού, έλλειψη κονδυλίων, ανθρώπινου δυναμικού, ανεπαρκή επιμόρφωση, απουσία μέντορα, πιέσεις για αλλαγές σε μικρό χρονικό διάστημα από το υπουργείο, πρέπει να αναλαμβάνει το ρόλο του έχοντας αισιοδοξία και ελπίδα ότι θα επηρεάσει θετικά το σχολείο του. Πολλά εξαρτώνται από τη σύσταση της ομάδας που διορίζεται. Βασικό θέμα είναι η επαγγελματική εξουθένωση. Όλα αυτά έχουν οδηγήσει στο να μην είναι ελκυστική η υποδιευθυντική θέση. Τέλος δεν πρέπει να θεωρεί το ρόλο του, μόνο, ως προθάλαμο για την κατάληψη της Διευθυντή θέσης αργότερα, ούτε ως διεκπεραιωτής και αρμόδιος για την επιβολή ποινών αλλά κάτι πολύ περισσότερο.

10.1 ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Αν είναι υποστηρικτικοί, αν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αν διατηρούν σχέσεις συνεργασίας, αν εισάγουν καινοτομίες, αν είναι ευχάριστοι, εξυπηρετικοί θα καταφέρουν να κληροδοτήσουν στους επόμενους αρκετά. **Άλλωστε τα μικρά πράγματα κάνουν τη διαφορά.**

Οι Nanavati, M. & McCulloch, B. (2003) σε έρευνα τους κατέληξαν στις συστάσεις του Σχήματος 10.1.1.

Ανάγκες – Λέξεις Κλειδιά	Στρατηγική
Οικοδομώντας Γνώση	Να του δοθούν ευκαιρίες ώστε να καταλάβει πλήρως τι σημαίνει Σχολική Κουλτούρα και πως θα αναπτυχθεί. Να του δοθούν ευκαιρίες να καταλάβει και να αναπτύξει τις διαδικασίες αλλαγής της, την ηγεσία, οράματος, στόχων, καλύτερων πρακτικών.
Υποστήριξη για ανάπτυξη ηγεσίας	Αποτελεσματική στρατολόγηση προσωπικού, επιμόρφωση σε ηγεσία και μάνατζμεντ, χρήση καλών παραδειγμάτων συμπεριλαμβανομένου το θεσμό του μέντορα, ανατροφοδότησης, διατήρηση συνοχής ομάδας.
Εφόδια	Απόδοση οικονομικών πόρων και ανθρώπινου δυναμικού με σκοπό να αφηθούν οι διευθυντές στις ηγετικές πλευρές της διοίκησης.

Σχήμα 10.1.1 Σύνοψη Συστάσεων.

Οικοδομώντας γνώση

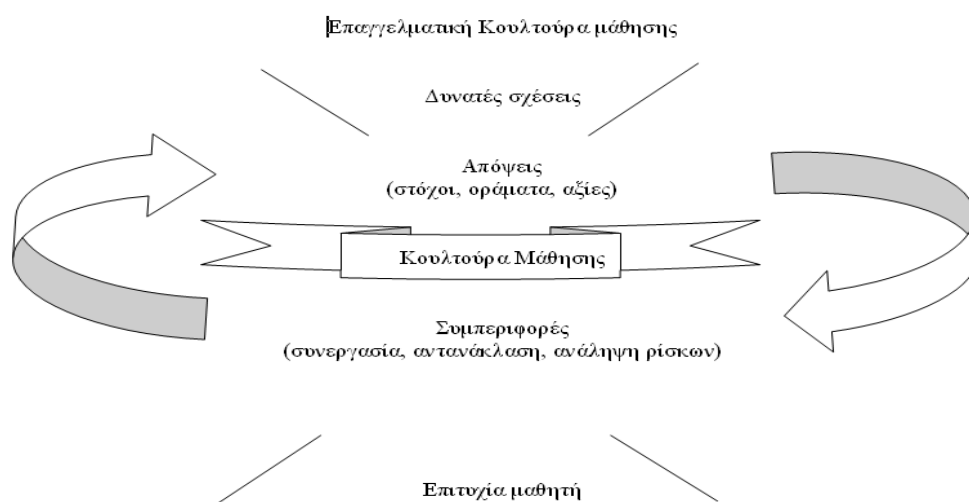
Απαιτείται οι Υποδιευθυντές να έχουν καθαρό όραμα και στόχους του σχολείου τους και στρατηγικές στο πλαίσιο της συνεργατικής προσέγγισης για την επίτευξη αυτών. Αν ο ηγέτης θέλει να επιφέρει αλλαγές πρέπει να εστιάσει στο πώς θα συμπεριφέρεται στα μέλη του σχολείου και πώς θα τα πείσει να δεχτούν τις αλλαγές.

Και να θυμούνται τα λόγια του Thomas Edison

ότι η ιδιοφυΐα είναι 1% έμπνευση και 99% ιδρώτας.

Υποστήριξη για ανάπτυξη ηγεσίας

Στο επόμενο **Σχήμα 10.1.2** σύμφωνα με τους Nanavati, M. & McCulloch, B. (2003) παρουσιάζεται η σπουδαιότητα της ηγεσίας στην επίδραση της Σχολικής κουλτούρας και τις συνεχείς αλλαγές μεταξύ απόψεων και συμπεριφορές. Όταν όλα ευθυγραμμιστούν μια επαγγελματική Κουλτούρα μάθησης διαφαίνεται η οποία επιδρά θετικά στην επιτυχία του μαθητή.



Σχήμα 10.1.2 Αλληλεπιδράσεις Ηγεσίας – Σχολικής Κουλτούρας.

Ο Fullan (2003) σημειώνει ότι το 1990 ήταν μια δεκαετία παραμέλησης της σχολικής ηγεσίας με έμφαση την αλλαγή επιβίωσης. Εξηγεί ότι η ηγεσία παρέμεινε ίδια με τα στάνταρτ της δεκαετίας του 1990. Τα πρότυπα αυτά ακόμα και αν εφαρμοστούν καλά μπορούν να αποδώσουν ένα μέρος μια πετυχημένης αναμόρφωσης. Μόνο η ηγεσία μπορεί να μας δώσει όλο το κομμάτι της πετυχημένης αναμόρφωσης. Πολλοί πιστεύουν ότι ο ρόλος του Υποδιευθυντή τείνει να γίνει αόρατος. Το έργο τους είναι σημαντικό αλλά συχνά απροσδιόριστο. Ο ρόλος απαιτεί να αναδιαμορφωθεί και να γίνει ορατός. Πλεονάζουν Διευθυντές αλλά λείπουν ηγέτες. Οι ικανοί Υποδιευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες, αλλά η πρόκληση είναι να συνδυάσεις δυνατή ηγεσία και δυνατή διοίκηση χρησιμοποιώντας κάθε μια ώστε να εξισορροπήσεις την άλλη (Kotter, 2003). Καθώς οι μάνατζερ επικεντρώνονται με τη διαχείριση της πολυπλοκότητας η ηγεσία ασχολείται με το πώς θα διαχειριστεί αυτή την αλλαγή.

10.2 ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Πιθανότατα τα ευρήματα αυτής της μελέτης να αποτελέσουν το έναυσμα για επαναπροσδιορισμό του θεσμού του υποδιευθυντή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Να λειτουργήσουν ως αφετηρία και για άλλες μελέτες, προκειμένου να διασαφηνιστεί και να ενισχυθεί ο ρόλος του υποδιευθυντή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, αποκτώντας τη θέση που πραγματικά του ανήκει στην ηγεσία της εκπαίδευσης.

Η έρευνα δεν ήταν δυνατό να καλύψει όλο το φάσμα των εν ενεργεία υποδιευθυντών της Ελλάδας λόγω κόστους και χρόνου. Για αυτό περιορίστηκε σε όσους υποδιευθυντές υπηρετούν στους Ν. Φθιώτιδας. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλους τους υποδιευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεν παύουν όμως να αποτελούν ισχυρή ένδειξη για τον θεσμικό και λειτουργικό ρόλο του θεσμού της υποδιεύθυνσης μιας και τα σχολεία όλων των περιοχών της Ελλάδας παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους.

Θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί ο θεσμός της σχολικής υποδιεύθυνσης και σε ένα ευρύτερο δείγμα. Επίσης να επεκταθεί η έρευνα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναλύοντας πιο σφαιρικά το θεσμό της σχολικής υποδιεύθυνσης και αναδεικνύοντας την καθοριστική συμβολή του στην αποτελεσματική σχολική διοίκηση .

Ακόμα θα μπορούσαν να εξετασθούν οι παράγοντες που διαπιστώθηκαν στην παρούσα έρευνα ότι διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών και με άλλους στατιστικούς ελέγχους για τη διεξαγωγή επιπλέον συμπερασμάτων.

Εν κατακλείδι, μέσα από τα πορίσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι ο υποδιευθυντής ως βασικό διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συμβάλλει στην ανάπτυξή της, διαμορφώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της που επηρεάζουν την καλλιέργεια και την πρόοδο των μαθητών που φοιτούν σε αυτή.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν έχουν άλλη επιλογή από τη συνεχή ανάπτυξή τους και προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες και ανάγκες της εποχής. Στηριζόμενοι σε ικανή ηγεσία και έχοντας «όραμα» θα καταφέρουν να μην ξεπεραστούν από τις εξελίξεις αλλά να γίνουν αποτελεσματικοί και αποδοτικοί οργανισμοί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (1999α). *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική & Επαγγελματική εκπαίδευση & η Περιφερειακή της Διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική: Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα : Έλλην.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα : Έλλην.
- Ανδρέου, Α. (1999). « *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*». Αθήνα : Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). «Ο Διευθυντής- Ηγέτης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* , 10, 121-129.
- Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Δερβιτσιώτης, Κ. Ν. (1991). *Διοίκηση Παραγωγής*. Πειραιά: Εκδόσεις Α. Σταμούλης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Θεοδώρου, Μ. (1981). «Μερικές σκέψεις για το ρόλο του Βοηθού Διευθυντή στα σχολεία», *Νέα Παιδεία*, 16, 51 -57.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Σ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 136-156.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). «*Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών Μονάδων*», Αθήνα : Κλειδάριθμος.
- Κανελλόπουλος, Χ. Κ. (1990). *Μάνατζμεντ, Αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις International Publishing Co.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Περί των ηγετικών στελεχών- Αξιοποίηση Προσωπικού με Ανάπτυξη Στελεχών και Βελτίωση Οργάνωσης*. Αθήνα.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών : συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκης : ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Κούρτης, Κ. (1981). *Η Θεωρία και η Πρακτική της Συγχρόνου Διοικήσεως* (Τόμος II, III). Αθήνα.
- Κυριακόπουλος, Δ. (2007). *Ο θεσμός του Υποδιευθυντή Του Δημοτικού Σχολείου ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας του Σχολείου*. Πάτρα : ΕΑΠ.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Εκδόσεις Καντζηλάρη.
- Κωτσίκη, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική, Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Μαρίνος, Ε. (2003). *Τα «μεσαία στελέχη» (middle managers) στην διοίκηση των σχολικών μονάδων. Ο ξεχασμένος κρίκος*. Πάτρα.
- Μιχόπουλος, Α. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα
- Μιχόπουλος, Α. (2004). Η Ηγεσία ως Αναγκαίο Λειτουργήμα Καινοτομικής Δράσης και Οργανωτικής Αποτελεσματικότητας στα Σχολεία Σήμερα και Αύριο. Στο Π. Α. Αγγελίδη & Γ. Γ. Μαυροειδή (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* (Τόμος Β', σ. 387-400). Αθήνα : Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Κώτσης, Κ. (1996). *«Εκπαιδευτική Νομοθεσία»*. Αθήνα : Εκδόσεις Κλειδιάς
- Μαυροσκούφης, Δ. (1992). «Όψεις του ζητήματος της αξιολόγησης, της επιλογής και του ρόλου των διευθυντών των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 64, 24-36.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Παπαγιάννης, Ν. Γ. (2004). *Η Τέχνη της Διοίκησης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τουρίκη.
- Παπαϊωάννου, Α. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Διαχείριση – Το Κοινωνικό Κεφάλαιο* (2η έκδ.). Λευκωσία: Έκδοση του συγγραφέα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Ο Ρόλος του Κράτους και της Εξουσίας στο Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Α. Ανδρέου & Γ. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Εξουσία και Οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνης.
- Παπαναούμ, Ζ. Π. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου – Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπασταμάτης, Α. & Κανταρτζή, Ε. (2006). Φύλο και ηγεσία. Εμπειρίες γυναικών στελεχών της εκπαίδευσης, Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου *Διοίκηση Εκπαίδευσης* (Τόμος 3). Άρτα. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός Διευθυντής : Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών των σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Ενημέρωση*, 18, 5-30.
- Πασιαρδής, Π. (1997). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Λευκωσία, Κύπρος.
- Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα : Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2006). CCEAM conference *Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership*, (pp.12-17), Lefkosia, Cyprus.
- Ράπτης, Ν. και Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη ΑΕ.
- Ρέππα, Α. Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά – Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ρεζ, Γ. (2007). «Σχολική κουλτούρα» και εκπαιδευτικός οργανισμός. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2010, από Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου Ιστοσελίδα http://www.cpe.gr/periodiko/RES_2.pdf
- Ξηροτήρη – Κουφίδου, Στ. (1997). *Οργανωσιακή θεωρία*, Πανεπιστημιακές παραδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ξηροτήρη – Κουφίδου, Στ. (1998). *Διοίκηση Προσωπικού – Νέες Προκλήσεις στον 21ο αιώνα*. Εκδόσεις : Ανίκουλα.
- Σαΐτη, Α. (2003). Ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση: Θεσμοί σε κρίση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132, 75-84.
- Σαΐτη, Α. & Μιχόπουλος, Α. (2005). «Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων», *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 43-56.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1996). Το χρονικό ενός θεσμού: Ο διευθυντής δημοτικού σχολείου. *Διοικητική Ενημέρωση*, 5, Μάιος.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, 127, Φεβρουάριος.

- Σαΐτης, Χ. (1998). Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Διοικητική Ενημέρωση, 11, Μάιος.
- Σαΐτης, Χ. (2000). «Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης». Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος.
- Σαΐτης, Χ. (2001). «*Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*», Αθήνα : Εκδόσεις Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2002). «Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα διοίκησης». *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 124, 62-71.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (2^η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2002). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2002). «Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στη πράξη» (2^η έκδ.). Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (4^η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007α). «Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη». Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007β). «*Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*». Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (5^η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σκουλάς, Ν. (1983). *Η Ανθρώπινη Διοίκηση*. Αθήνα : ΟΑΕΔ.
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (1999). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα : Εκδόσεις Rosili.
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μελέτη επισκόπησης)*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΘΙ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). «Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός». Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andrews, R. & Soder, R. (1987). *Principal Leadership and Student Achievement. Educational Leadership*. Vol.44, pp. 9-11.
- Barth, R. (2002). "The culture builder", *Educational Leadership*, 59(8), pp.6-11.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). *Improving Organizational Effectives through Transformational Leadership*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Bennis, W. (1989). *On Becoming a Leader*, Reading. MA: Addison – Wesley.
- Blasé, J. and Blasé, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 35(3), pp. 349-378.
- Brown, M. and Rutherford, D. (1998). "Changing Roles and Raising Standards: new challenges for heads of department", *School Leadership & Management*, 18(1), pp. 75± 88.
- Bolam, R. (2005). «Models of leadership development: learning from international experience and research» στο *Educational Management Research and Practice*, 74-89. London: Sage Pub.
- Burnham, P. (1968). «The deputy head». In *Headship in the 1970's* , pp.169-195.
- Busher, H. and Harris, A.(1999). "Leadership of School Subject Areas: tensions and dimensions of managing in the middle", *School Leadership & Management*, 19(3), pp. 305± 317.
- Carlisle, H. M. (1982). *Management: Concepts, Methods and Applications*. Chicago: Science Research Associates, Inc.
- Clarke, M. (1998). "Can specialists be general managers? Developing paradoxical thinking in middle managers", *Journal of Management Development*, 17(3), pp. 191-206.
- Coleman, M. (2002). *Women as headteachers : striking the balance, Stoke in Trent*. Trentham Books.
- Collard, J. (2005). Does size matter? The interaction between principal gender, level of schooling and institutional scale in Australian schools. In Collard, J. & Reynolds, C. (ed), *Leadership, gender and culture in education. Male and female perspectives* (pp. 18-37). UK: Open University Press.
- Collard, J., & Reynolds, C. (2005). *Leadership, gender and culture in education. Male and female perspectives*. UK: Open University Press.
- Coulson, A. (1986). The managerial work of Primary Head teachers, Sheffield, *Papers in Educational Management*, 48, Sheffield : City Polytechnic.
- Dawson, T. (1993). *Principles and Practice of Modern Management*. Tubor Business Publishing, Ltd.

- DuBrin, A. J. (1998). *Leadership: Research Findings, Practice, and Skills* (2nd ed.). Boston: Houston Mifflin.
- Dunham, R. D. & Pierce, L. (1989). *Management, Scott Foresmann and Company*. GL : Glenview.
- Everad, K. B. (1982). *Management in Comprehensive Schools – What can Learn from Industry*. York U.K.: CGES.
- Everard, B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση (Δ. Κίκιζας Μετάφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Everad, K.B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*, (4th ed.) London: Sage.
- Fayol, H. (1949). *General and Industrial Management*. London: Pitman.
- Finer, H. (1961). *The Major Government of Modern Europe*. London.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London : RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. California: Corwin press.
- Gabarro, J. & Kotter, P. (1993). Managing your Boss. *Harvard Business Review*, 71(3), pp.150-157.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. (Φ. Μεγαλούδη, Μετάφρ., 2^η έκδ.). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston : Harvard Business School Press.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London and New York. Rutledge Farmer, Taylor and Francis Group.
- Hartzell, G., Williams, R. & Nelson, K. (1995). *The influential assistant principal : Building influence and a stronger relationship with your principal, suggestions for first year APs*. Texas : National Association of Secondary School Principals.
- Heller, T. & Van Til, J. (1982). “Leadership and Followership : some Summary Propositions ”. *Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), pp. 405-414.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1987). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. New York: Lane Akers, Inc.
- Hughes, M. & James, C. (1999). «The relationship between the head and the deputy head in primary schools», *School Leadership and Management*, 19 (1), pp 83-95 .
- Jackson, D. and Humble, J. (1994). "Middle Managers: New Purpose, New Directions", *Journal of Management Development*, 13(3), pp. 15-21.

- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Leading the Cooperative School*. Edina. Minn: Interaction Book Company.
- James, C. & Whiting, D. (1998). «The career perspectives of deputy head teacher's» .*Educational Management & Administration*, 26(4), pp.353-362.
- Kenzevich, S. (1975). *Administration of Public Education*. New York: Harper and Row.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G., & Zambeta, E. (1997). Women in educational management. Greece. In Wilson, M. (ed), *Women in educational management- A European Perspective*, (pp.78-96). London: PCP-Paul Publishing.
- Koontz, H. & Donnell, C. (1980, 1983, 1984). *Οργάνωση και Διοίκηση* (Χρ. Βαρδάκος Μετάφ.), Τόμος Α', Β', Γ'. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1997). Explaining Variation in Teachers' Perception of Principals' Leadership: A replication, *Journal of Educational Administration*, Vol. 35, pp. 312–331.
- MacBeath, J. (2001). « *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο, Ουτοπία και πράξη*». Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Medlook (2008, Απρίλιος 2). *Ποιες είναι οι ικανότητες ενός ηγέτη;* . Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο http://www.medlook.net/article.asp?item_id=2571
- Montana, P. and Charnov, B. H. (1993). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Mullins, L.J.C. (1994). *Management and Organizational Behavior*. London: Pitmans Publishing,.
- Murphy, J. (1992). “The Landscape of Leadership Preparation”, Thousand Oaks : CA, Corwin Press.
- Nance, D. (1991). *Personal Communication, Texas Education Agency*. Texas: Austin.
- Nanavati, M. & McCulloch, B. (2003). *School Culture and the Changing Role of the Secondary Vice Principal*. Ontario : Ontario Education Council.
- Paisey, A. (1992). «*Organisation and Management in Schools*». London : Longman.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Great Britain: Mackays of Chatham plc.
- Pashiardis, P. (1998). *Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach*, *Educational Management and Administration*, 26 (2), pp. 117-130.
- Pashiardis, P. (2001). *Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers-A Case Study*. Cyprus.
- Squire, W.H. (1987). *Education Management in U.K*. London: Gower Publishing Co.
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of Leadership*. New York.

- Stoner, J. F. and Freeman, R. E. (1985). *Management*, U.S.A.: Prentice Hall International.
- Vernardakis, G. (1987). «Ηγεσία», στο Περιοδικό *Διοικητική Εγκυκλοπαίδεια*, 30.
- Waters, D. (1989). «The depute as trainee head», In Graig, I. (ed), *Primary School Management in Action*". U. K. : Longman.
- Weller, L. D., & Weller, S. (2002). *The Assistant Principal - Essentials for Effective School Leadership*. California : Corwin Press.
- Wise, C and Bennett, N. (2003). “ *The future role of middle leaders in secondary schools. A survey of middle leaders in secondary schools in England*”. England : National College for School Leadership and Centre for Educational Policy and Management, Open University.

NΟΜΟΙ – ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

- N.1304/82, ΦΕΚ. 144/7-12-82 « Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση », κλπ.
άρθρο.1, παράγραφος.1 ,
- N.1566/85, άρθρο. 11, κεφ. Δ΄, παρ. 1, άρθρο.53, άρθρο 11, Μέρος Β΄, εδάφιο. 2, άρθρο. 45,
- N.1622/86,
- N.2218/94,
- N.2503/97,
- N.2525/97, Φ.Ε.Κ. 188/23-9-1997, τ. Α΄ ,
- N.2817/2000,
- N.2986/2002,
- N.3467/2006, Φ.Ε.Κ. 128/21-6-2006, τ. Α΄ και
- Π.Δ 161/2000.
- Υπουργική Απόφαση 18726/22-2-78, «περί καθηκόντων των Διευθυντών κτλ των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης»,
- Υπουργική Απόφαση Δ1/105657/02, (ΦΕΚ 1340/16-10-02).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΑΞΟΝΑΣ Ι ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ - ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.

Α. Περιγραφή –Αντίληψη του ρόλου του υποδιευθυντή, παράγοντας διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας.

1. Πιστεύετε ότι οι αρμοδιότητες που σας εκχωρεί ο νόμος είναι επαρκείς, για να ασκήσετε αποτελεσματικά τις δραστηριότητες που σας έχουν ανατεθεί ;
2. Ποιες είναι οι καθημερινές ασχολίες - καθήκοντα που σας αναθέτει ο Διευθυντής και ποια περιθώρια σας αφήνει στο διαχειριστικό κομμάτι λειτουργίας του σχολείου ;
3. Ποιες θεωρείτε ως τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις για να είναι κάποιος αποτελεσματικός Υποδιευθυντής ;
4. Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας είναι υποβαθμισμένος; Αν ναι, ποιους θεωρείτε ως τους πιο σημαντικούς παράγοντες αναποτελεσματικότητας ;
5. Ποιοι λόγοι σας ώθησαν να δηλώσετε συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής Υποδιευθυντών;
6. Με βάση το πλαίσιο καθηκόντων σας, θεωρείτε ότι επιβάλλεται να έχετε δεξιότητες διαχείρισης και ικανότητα να ηγείστε ομάδας ατόμων ;
7. Όταν αναλάβατε τα καθήκοντά σας, υπήρχε απόκλιση από αυτό που προσδοκούσατε; Αν ναι, περιγράψτε την απόκλιση.
8. Περιγράψτε τι σημαίνει για εσάς ο όρος «Σχολική Κουλτούρα». Σε ποιο βαθμό συμμετέχετε ως Υποδιευθυντής στη διαμόρφωση αυτής ;
9. Ποιες οι προκλήσεις που αντιμετωπίσατε στην προσπάθειά σας να δημιουργήσετε θετική Σχολική Κουλτούρα;
10. Οι Υποδιευθυντές παίζουν ένα μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας μέσω των καθημερινών λειτουργικών καθηκόντων τους όπως η διαχείριση παραβατικών

συμπεριφορών μαθητών, η διαχείριση των γονέων, η διαμεσολάβηση σε ομάδες επικοινωνίας, η αναγνώριση και η απονομή επαίνων σε μαθητές και προσωπικό, οργάνωση και χρηματοδότηση. Σε ποιες από αυτές τις πλευρές της σχολικής κουλτούρας ασκείτε μεγάλη ή μικρή επίδραση;

B. Σχέσεις του Υποδιευθυντή με Διευθυντή

1. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση σας με το Διευθυντή του σχολείου ;
2. Υπάρχει σαφής διαχωρισμός καθηκόντων μεταξύ σας ;
3. Πως θα περιγράφατε το ρόλο σας στο σχολείο ;
4. Ο Διευθυντής βασίζεται στη γνώση, την ειδικευση και την εμπειρία σας για την άσκηση των καθημερινών λειτουργικών καθηκόντων του ;
5. Ο Διευθυντής λειτουργεί ως μέντορας των Υποδιευθυντών στην προετοιμασία τους για τα διευθυντικά τους καθήκοντα. Συμβαίνει αυτό σε σας ;
6. Πώς μπορεί ένας Υποδιευθυντής να αφιερωθεί στο να σχεδιάσει εποικοδομητικό κλίμα Σχολικής Κουλτούρας έχοντας απέναντί του ένα παλιών αρχών Διευθυντή;

Γ. Προτάσεις για το μέλλον.

1. Είστε ικανοποιημένος από την υφιστάμενη κατάσταση; Τι προτείνετε για την αναβάθμιση του θεσμικού ρόλου του Υποδιευθυντή ;
2. Υπάρχει πρόβλεψη επιμόρφωσης πάνω σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού; Είναι επαρκείς οι γνώσεις που έχετε ; Τι είδους επιμόρφωσης πιστεύετε ότι χρειάζεστε ;
3. Συμφωνείτε με τα τωρινά κριτήρια επιλογής υποδιευθυντών ;
4. Τι χρειάζεται για να χτιστεί μια δυνατή σχέση με το Διευθυντή και πώς οι υποδιευθυντές συμβάλουν σε αυτό ;
5. Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει ο υποδιευθυντής προκειμένου να υιοθετηθεί μια θετική σχολική κουλτούρα στο σχολείο μας.

ΑΞΟΝΑΣ ΙΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ - ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.

Α. Περιγραφή –Αντίληψη του Διευθυντή για το ρόλο του Υποδιευθυντή ως παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας και διαμόρφωσης Σχολικής Κουλτούρας.

1. Πέρα από τις οριζόμενες αρμοδιότητες που προβλέπει ο νόμος, ποιες άλλες αρμοδιότητες αναθέτετε στον Υποδιευθυντή του σχολείου σας ;
2. Ποιος είναι για εσάς ο αποτελεσματικός ηγέτης ; Τι προσόντα θα πρέπει να διαθέτει ;
3. Θεωρείτε ότι ο ρόλος του Υποδιευθυντή είναι υποβαθμισμένος ; Αν ναι, ποιους θεωρείτε ως τους πιο σημαντικούς παράγοντες αναποτελεσματικότητας ;
4. Συμφωνείτε με τα κριτήρια επιλογής Υποδιευθυντών ;
5. Ποιες θεωρείτε ως τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις για να είναι κάποιος αποτελεσματικός Υποδιευθυντής ;
6. Θεωρείτε ότι ο ρόλος του Υποδιευθυντή είναι ανταγωνιστικός ; Αποτελεί τροχοπέδη στη ομαλή λειτουργία διοίκησης της σχολικής μονάδας ;
7. Τι σημαίνει για σας ο όρος Σχολική Κουλτούρα ; Περιγράψτε μερικούς από τους τρόπους που εσείς ως Διευθυντής την διαμορφώνετε ;
8. Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζετε καθώς προσπαθείτε να δημιουργήσετε μια θετική κουλτούρα στο σχολείο σας ;

Β. Σχέσεις του Διευθυντή με τον Υποδιευθυντή.

1. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση σας με τον Υποδιευθυντή ;
2. Με ποιους τρόπους – μεθόδους παρακινείτε τους Υποδιευθυντές στη συμμετοχή τους στη διοίκηση ;
3. Τι χρειάζεται για να χτιστεί μια δυνατή σχέση με τον Υποδιευθυντή ;
4. Ποια η σχέση του Υποδιευθυντή με το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου ;

Γ. Προτάσεις για το μέλλον.

1. Τη συμβουλή θα του δίνετε για το μέλλον ;
2. Θεωρείτε ότι πρέπει να παρακολουθήσουν σεμινάρια επιμόρφωσης ή να μετεκπαιδευτούν σε θέματα « Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης » ;
3. Πρέπει να δοθούν περισσότερα κίνητρά για την ανάληψη Υποδιευθυντικής θέσης ;

ΑΞΟΝΑΣ ΙΙΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ - ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΤΟ FOCUS GROUP ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

(Οι ερωτήσεις απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς 11 σχολείων από αυτά που θα επισκεφτούμε προκειμένου να πάρουμε συνεντεύξεις από τους Υποδιευθυντές -Διευθυντές.)

1. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Υποδιευθυντή ενός σχολείου ;
2. Τι αίσθηση αποκομίζετε μπαίνοντας στο σχολείο σας για το κλίμα που επικρατεί ; Που οφείλεται αυτό ;
3. Ποια η συμβολή του Υποδιευθυντή και του Διευθυντή στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος; Ποιος έχει τη μεγαλύτερη επιρροή στη Σχολική Κουλτούρα ;
4. Θεωρείτε παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας τον Υποδιευθυντή ;
5. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση Διευθυντή με τον Υποδιευθυντή στο σχολείο σας ;
6. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση σας με τον Υποδιευθυντή ; Συμφωνείτε ότι ο Υποδιευθυντής θα πρέπει να είναι ο διαμεσολαβητής μεταξύ σας και του Διευθυντή ;

ΦΥΛΟ: Άνδρας

Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: (ετών)

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ :

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α

Αριθμός παιδιών:

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Παιδαγωγική Ακαδημία

2. Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση

3. Τμήμα ΑΕΙ

4. Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού

5. ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ

6. Άλλο:

ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο

2. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)

3. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης

4. Διδακτορικό Δίπλωμα

5. Σεμινάρια Π.Ε.Κ.

6. Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα

7. Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ

8. Άλλο:

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ :

0-3 έτη 4-10 έτη 11-25 έτη 25+

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:

- 1. Λύκειο
- 2. Επαλ
- 3. Γυμνάσιο
- 4. Άλλο (περιγράψτε).....

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:(αριθμός μαθητών)

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- 1. Αστική
- 2. Ημιαστική
- 3. Αγροτική

ΠΟΣΑ ΧΡΟΝΙΑ ΑΣΚΕΙΤΕ ΔΙΟΙΚΗΣΗ;

- Λιγότερα από 2
- Περισσότερα από 4
- Περισσότερα από 10

ΠΟΙΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΘΕΣΗ ΚΑΤΕΙΧΑΤΕ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ :

- Δ/ντης
- Υποδ/ντης
- Υπεύθυνος Τομέα / ΣΕΚ
- Υπεύθυνος γραφείου (ΓΡΑΣΕΠ, ΚΕΣΥΠ, ΠΕ, ΑΓ.ΥΓ, ΚΛΠ.)
- Άλλη.

ΠΟΙΟ ΤΟ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ ΣΑΣ ΩΡΑΡΙΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Κωδ.συνέντευξης

Ημερομηνία καταγραφής.....

Καταγραφή του χώρου των γραφείων των Διευθυντών

Χώρος γραφείου διευθυντή.....

.....

Διαρρύθμιση στο χώρο

.....

Μέγεθος γραφείου

.....

Επίπλωση – διακόσμηση γραφείου

.....

Καταγραφή προσωπικής εμφάνισης – λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας

Στοιχεία εξωτερικής εμφάνισης

.....

Λεκτική επικοινωνία

.....

Μη λεκτική επικοινωνία

.....

Άλλες παρατηρήσεις

.....