

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΟ
ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ : Τσιώλη Στέλλα

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : Κουζής Αντώνης

ΒΟΛΟΣ 2011



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9795/1
Ημερ. Εισ.: 20-09-2011
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.200 92
ΤΣΙ

Αφιερώνεται στη μητέρα μου,

*Με κάθε ανάσα της, κάθε βήμα της, διδάσκει
ότι ακόμα και το επιστημονικά αδύνατο είναι εφικτό
όταν υπάρχει αγάπη, θέληση και λογική.*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
---------------	---

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2
---------------	---

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ

1.1. Ορισμός.....	3
1.2. Σκοποί της εκπαίδευσης.....	3
1.3. Γενικές αρχές της εκπαίδευσης.....	4
1.4. Ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη κοινωνία.....	5

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Η σημασία της προσχολικής αγωγής.....	13
2.2. Ιστορική αναδρομή στο θεσμό της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα.....	15
2.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης.....	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Διοίκηση στην εκπαίδευση.....	22
3.1.1 Έννοια της διοίκησης – ορισμοί	22
3.1.2 Έργο εκπαιδευτικής διοίκησης.....	24
3.1.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις στην επιστήμη της διοίκησης.....	26
3.2 Σχολική ηγεσία.....	30
3.2.1 Έννοια της ηγεσίας – ορισμοί	30

3.2.2 Η έννοια του «ηγέτη» και η διευκρίνηση των όρων «ηγέτης»- «διευθυντής».....	31
3.2.3 Προσεγγίσεις της Ηγεσίας – Τύποι ηγετικής συμπεριφοράς.....	33
3.2.4 Αποτελεσματικός διευθυντής – ηγέτης, ηγετικές ικανότητες.....	36
3.3 Σχολική διεύθυνση	40
3.3.1 Έννοια της διεύθυνσης - ορισμοί.....	40
3.3.2 Έργο διευθυντή σχολικής μονάδας.....	41
3.3.3 Αποτελεσματικός διευθυντής σχολικής μονάδας.....	44
3.4 Ο ρόλος του διευθυντή στην προσχολική εκπαίδευση.....	51

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	56
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	62
3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	109
4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	115

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	117
-------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	124
----------------	-----

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διοίκηση αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής μελέτης και πρακτική διαχείρισης που αναπτύχθηκε ταχύτατα τα τελευταία 70 χρόνια και συνεχίζει να εξελίσσεται καθώς αποτελεί νευραλγικό τομέα για κάθε οργανισμό και σύστημα, διότι καθορίζει την οργάνωση και παρέχει τον απαιτούμενο μηχανισμό για να επιτελέσει τον προορισμό του. Οι σύγχρονες τεχνικές διοίκησης (management) υποστηρίζουν την ορθολογική λήψη αποφάσεων, την διαχείριση οργανωτικών διαδικασιών και συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματική λειτουργία και την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο τη ζωή των ανθρώπων που κινούνται μέσα και έξω από αυτές. Οι οργανισμοί οι οποίοι προσφέρουν υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, δεν διαφέρουν σημαντικά από τις επιχειρήσεις, γι αυτό και είναι χρήσιμο τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης να εφαρμόζουν τις αρχές του σύγχρονου μάνατζμεντ. Οι προκλήσεις λοιπόν του 21^{ου} αιώνα απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο, ικανό να προσαρμόζεται ανταγωνιστικά στις αλλαγές και να αντιμετωπίζει δημιουργικά την καινούργια γνώση στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας.

Πρόθεση της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει βασικά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας σε θεωρητικό επίπεδο, μέσα από τις απόψεις θεωρητικών του πεδίου όσον αφορά τους τρόπους διοίκησης και ηγεσίας των οργανισμών και ειδικότερα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Επίσης, και το πρακτικό επίπεδο αναλύεται, ερευνώντας και μελετώντας τον τρόπο διοίκησης των διευθυντών των νηπιαγωγείων στην πόλη της Λάρισας. Επιπλέον, η παρούσα εργασία εξετάζει τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή, τα προσόντα τα οποία πρέπει να διακατέχει ο διευθυντής, τον τρόπο συνεργασίας με την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητα του σχολείου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 διευθυντές νηπιαγωγείων της πόλης της Λάρισας, οι οποίοι απάντησαν σε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στο νηπιαγωγείο όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η προσχολική περίοδος αποτελεί μοναδική και ξεχωριστή περίοδο στη ζωή του παιδιού αναπτύσσονται οι ρόλοι και οι παιδαγωγικές αρχές που θα έχουν οι εκπαιδευτικοί και όσοι ασχολούνται με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στην ηλικία αυτή το παιδί θέτει τις βάσεις για τα μετέπειτα χρόνια, το κάθε παιδί είναι μοναδικό και ξεχωριστό, με ατομικούς μηχανισμούς μάθησης και ρυθμούς. Το καθένα μαθαίνει μέσα από τη διερεύνηση, το παιχνίδι και τη συζήτηση. Η μάθηση στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Οι σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών αποτελούν ορόσημο της ανάπτυξης των παιδιών.

Οι προσχολικές εμπειρίες των παιδιών θα πρέπει να στοχεύουν στην ισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών σε σχέση με όλους τους επιμέρους τομείς που στο σύνολό τους να προσεγγίζουν τα παιδιά σφαιρικά και ολόπλευρα. Σε όλα τα παραπάνω βοηθούν οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής στο νηπιαγωγείο.

Σκοπός της εργασίας που ακολουθεί είναι να αναπτύξει *το ρόλο του Διευθυντή στο νηπιαγωγείο*, παράλληλα γίνεται και σχετική έρευνα για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε καλύτερα τον ρόλο του διευθυντή τόσο από την θεωρητική άποψη όσο και με την πραγματικότητα η οποία διαμορφώνεται στα νηπιαγωγεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ

Η εκπαίδευση με την ευρεία έννοια περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επίδραση με συγκεκριμένο τρόπο στη σκέψη, στο χαρακτήρα και στη σωματική αγωγή του ατόμου. Από τεχνικής πλευράς, με τη διαδικασία της εκπαίδευσης αποκτώνται συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και αξίες (ηθική, ειλικρίνεια, ακεραιότητα χαρακτήρα, αίσθηση του δικαίου, αφοσίωση, επαγγελματισμός, υπευθυνότητα, κτλ). Η εκπαίδευση γίνεται με βάση συγκεκριμένες μεθόδους (θεωρητική διδασκαλία, επίδειξη, ανάθεση εργασιών, πρακτική εξάσκηση, κτλ), σε ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα, με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και είναι οριοθετημένη χρονικά (<http://el.wikipedia.org>).

1.1 Ορισμός

Η εκπαίδευση, με τη στενή της σημασία και όπως αυτή χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, σημαίνει τη συστηματική και την οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που αφενός προγραμματίζεται από την πολιτεία ή από οποιονδήποτε άλλο φορέα, δημόσιο ή ιδιωτικό (Ξωχέλλης, 2002), και αφετέρου υλοποιείται από τους φορείς αυτούς. Επειδή όμως η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό, γι' αυτό την εποπτεία και την ευθύνη για την υλοποίησή της την έχει, και οφείλει να την έχει, εξολοκλήρου η πολιτεία.

1.2 Σκοποί της εκπαίδευσης

Οι σκοποί της εκπαίδευσης διαφέρουν από χώρα σε χώρα και από εποχή σε εποχή. Η σύγχρονη εκπαίδευση δεν έχει ξεκαθαρισμένους σκοπούς λόγω της γρήγορης ανάπτυξης, παρόλα αυτά γίνονται γενικώς αποδεκτοί οι παρακάτω σκοποί:

- Ο σχηματισμός του χαρακτήρα, που θα βοηθήσει τους νέους στις σχέσεις τους με τους συνανθρώπους τους.
- Η ανάπτυξη της ευφυΐας.
- Η μετάδοση και ίσως η βελτίωση της εθνικής κουλτούρας.

- Ο εφοδιασμός των νέων με γνώσεις και δεξιότητες ανάλογα με τις ικανότητές τους, ώστε να κερδίσουν τα απαραίτητα για τη ζωή και να συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας.
- Η προσπάθεια να γίνουν οι νέοι ικανοί να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

Οι σκοποί αυτοί δείχνουν ότι η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία ουδέτερη και αυτόνομη, που δεν έχει καμία σχέση με το δογματισμό και τους αυταρχικούς τρόπους διδασκαλίας και που αποβλέπει στην ανάπτυξη των αναλυτικών και συνθετικών ικανοτήτων του ατόμου. Αλλά είναι αδύνατο να επιτευχθεί αυτό, όταν η εκπαίδευση είναι ξεκομμένη από τον κοινωνικό της περίγυρο. Το άτομο είναι ανάγκη να θεωρήσει τον εαυτό του σαν αναπόσπαστο μέλος της κοινωνίας και σε αυτά τα πλαίσια να μορφωθεί, επειδή οι συνθήκες για την ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας μπορούν να δημιουργηθούν μόνο μέσα σε μια κοινωνία χωρίς ανταγωνισμούς και κοινωνικές διακρίσεις (Βρεττός και Καψάλης, 1999).

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι η παιδεία και η εκπαίδευση δεν είναι ταυτόσημοι όροι. Η εκπαίδευση είναι θεσμός της πολιτείας με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και περιεχόμενο και έχει καθορισμένη χρονική διάρκεια. Αντίθετα η παιδεία δεν περιορίζεται σε κάποια συγκεκριμένη ηλικία. Επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αφού ποτέ δε σταματά να δέχεται επιδράσεις, ερεθίσματα από το περιβάλλον στο οποίο ζει. Στο βιβλίο του Ξωχέλλη «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης» συναντάμε τον παρακάτω ορισμό: «Ο όρος παιδεία έχει τουλάχιστον τριπλή σημασία χρησιμοποιείται ως α) συνώνυμο των όρων αγωγή και μάθηση, β) χαρακτηρίζει το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής διαδικασίας και ταυτίζεται έτσι με τον όρο μόρφωση, με την έννοια της πνευματικής καλλιέργειας του ανθρώπου μέσω των πολιτιστικών αξιών, και γ) σημαίνει τις προσπάθειες που καταβάλλει η πολιτεία για την οργάνωση της παιδαγωγικής διαδικασίας, δηλαδή αυτό που ονομάστηκε εκπαίδευση».

1.3 Γενικές αρχές της εκπαίδευσης

Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Η πολιτεία με την εκπαίδευση επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και την επιτυχή κοινωνική ένταξή του, μέσα από τη

συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών καθώς και με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβληματικές καταστάσεις και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον. Κύριοι άξονες αυτής της προσπάθειας θα πρέπει να είναι:

- η παροχή γενικής παιδείας,
- η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του,
- η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές,
- η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας,
- η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς,
- η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας,
- η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη και
- η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (ΔΕΠΠΣ, 2003).

1.4 Ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη κοινωνία

Η παιδαγωγική διαδικασία είναι η αμφίδρομη διαπροσωπική σχέση και επικοινωνία μεταξύ ενός παιδαγωγού, με την ευρεία έννοια του όρου (γονέα, εκπαιδευτικό, ενήλικο) και έναν παιδαγωγούμενο (παιδί, έφηβο, μαθητή). Ο πρώτος αποτελεί την αφετηρία και τον κύριο συντελεστή στη διαδικασία αυτή, αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να καθοδηγήσει τον παιδαγωγούμενο και επωμίζεται την ευθύνη για τον καθορισμό των στόχων και της μεθόδευσης της καθοδήγησης αυτής και ενσαρκώνει σε συγκεκριμένη μορφή αυτό που αυθόρμητα επιδιώκει το παιδί, την ενηλικίωση. Ο δεύτερος δραστηριοποιείται από πλευρά του με διάφορους τρόπους, με σημείο αναφοράς τις ενέργειες του παιδαγωγού (οδηγίες, υποδείξεις, συμπεριφορά) (Ξωχέλλης, 2002). Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να μελετήσουμε

το ρόλο του παιδαγωγού και συγκεκριμένα του εκπαιδευτικού έτσι όπως διαμορφώνεται στη σημερινή κοινωνία.

Το έργο, η αποστολή, καθώς και οι προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού είναι ένα θέμα, η συστηματική επιστημονική εξέταση του οποίου μπορεί να αναλυθεί με δύο προσεγγίσεις (Ξωχέλλης, 2003):

Η πρώτη, η *θεωρητική ή ερμηνευτική προσέγγιση*, έχει ως στόχο της την καταγραφή των γνωρισμάτων του εκπαιδευτικού από γενικές παραδοχές και θεωρίες για την εκπαίδευση και τονίζει ιδιαίτερα τις έμφυτες ιδιότητες και προϋποθέσεις του.

Σύμφωνα με μελέτες των Kerschensteiner (1952), Schneider (1928) και Spranger (1958) τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διακρίνουν τον παιδαγωγό είναι τα εξής (ο ιδανικός δάσκαλος):

- Να αγαπά το παιδί και να αφοσιώνεται σε αυτό και στο εκπαιδευτικό του έργο.
- Να επεκτείνει την εκπαιδευτική του αποστολή και έξω από το σχολείο και να μην περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα και στο συγκεκριμένο ωράριο.
- Να διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, να έχει δηλαδή αναπτυγμένη διαίσθηση που θα τον βοηθά να συλλαμβάνει τα προβλήματα του παιδιού και να ανταποκρίνεται σε αυτά.
- Να έχει δημοκρατική στάση και ανεκτικότητα.
- Να έχει αναπτυγμένες διδακτικές ικανότητες.
- Να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα.
- Να είναι δίκαιος και αμερόληπτος.
- Να είναι ευσυνειδητός και να έχει υπομονή και επιμονή.
- Να είναι ευδιάθετος και να διαθέτει χιούμορ και αισιοδοξία για τη ζωή.
- Να έχει σωματική αρτιμέλεια, ψυχική και σωματική υγεία (Πυργιωτάκης, 2000).

Διαφορετική προσπάθεια προσέγγισης της προσωπικότητας και του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί η καταγραφή των κύριων χαρακτηριστικών τους και με βάση αυτά να ταξινομηθούν σε συγκεκριμένες κατηγορίες ή τύπους. Ο Kerschensteiner στο έργο του «Η έννοια και η μόρφωσή του χαρακτήρα» διακρίνει τους εξής τύπους εκπαιδευτικών:

-Οι *αγχώδεις εκπαιδευτικοί*. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αρνούνται να αφήσουν το μαθητή ελεύθερο να αναπτύξει τη δική του προσωπική δράση και του στερούν τη δυνατότητα πρωτοβουλίας από φόβο μήπως κάνει λάθος. Αλλά και οι ίδιοι, ανησυχώντας μήπως

εξερχόμενοι από τη γνωστή παραδοσιακή οδό αστοχήσουν, δεν επιχειρούν παρόμοιες εξόδους και δεν αφήνουν περιθώρια στον εαυτό τους για δημιουργική προσπάθεια.

-*Οι αδιάφοροι οι εκπαιδευτικοί.* Πρόκειται για τους μοντέρνους εκπαιδευτικούς που απαξιούν να θέσουν οποιοδήποτε στόχο στο παιδί. Το αφήνουν να κινείται ελεύθερο σύμφωνα με τις επιθυμίες του και ελπίζουν ότι μέσα από τις εμπειρίες που αποκομίζει και μέσα από τις συγκρίσεις στις οποίες προβαίνει θα οδηγηθεί μόνο του στο δρόμο που αρμόζει στην προσωπικότητά του, ανταποκρινόμενο στη δική του ιδιοσυγκρασία και ατομικότητα. Τα παιδιά επωφελούνται μόνο εφόσον αξιοποιούν την ελευθερία που απορρέει από την απραξία τους.

-*Οι διαμεσολαβητές εκπαιδευτικοί.* Βρίσκονται ανάμεσα στους δύο προαναφερόμενους τύπους εκπαιδευτικών και γνωρίζουν να εξισορροπούν την ελευθερία με την καθοδηγούμενη δράση. Παρέχουν πρότυπα προς μίμηση στα παιδιά, τα οποία καθοδηγούν και προτρέπουν σε δραστηριοποίηση και μίμησή τους. Με τον τρόπο αυτό αποκτώνται εμπειρίες τις οποίες το παιδί επεξεργάζεται, είτε μόνο του και είτε με τη βοήθεια του παιδαγωγού.

-*Οι συνετοί εκπαιδευτικοί.* Οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατέχουν τα χαρακτηριστικά εκείνων των εκπαιδευτικών που αργότερα ονομάστηκαν «γεννημένοι παιδαγωγοί». Πρόκειται για άτομα χαρισματικά, με τη λεπτή διαίσθηση που εμπιστεύονται τα παιδιά και μέσα από τη σχέση αυτή τα οδηγούν στη δημιουργία. Κινούνται από ένα βαθύ κοινωνικό αίσθημα και από την αγάπη για τις πνευματικές αξίες, τις οποίες και επιθυμούν να μεταλαμπαδεύσουν στους νέους (Πυργιωτάκης, 2000).

Άλλη μία επίσης γνωστή και ενδιαφέρουσα μελέτη προέρχεται από τον Caselmann (1970), οποίος παρουσιάζει δύο βασικούς τύπους εκπαιδευτικού, τον «παιδότροπο» και τον «λογότροπο». Ο πρώτος προσαρμόζει την παιδαγωγική του δραστηριότητα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και ο δεύτερος προσανατολίζεται κυρίως σε επιστημονικά κριτήρια που συνδέονται με τα αντικείμενα διδασκαλίας. Τονίζονται επίσης, οι έμφυτες προδιαθέσεις και η καθολική ισχύ των δύο τύπων, καθώς και η προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλεται από κάθε εκπαιδευτικό, του ενός ή του άλλου τύπου, να αξιοποιεί γνωρίσματα, να οικειοποιεί συμπεριφορές και χαρακτηριστικά του αντιθέτου τύπου προς αυτόν που ανήκει ο ίδιος (Ξωχέλλης, 2005).

Η δεύτερη προσέγγιση, η *κοινωνιολογική ή εμπειρική*, διαμόρφωσε το θεωρητικό της πλαίσιο σύμφωνα με τη θεωρία του ρόλου. Η μορφή που μπορεί να πάρει ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο

εκπαιδευτικός ορίζει, ερμηνεύει και επιτελεί το ρόλο του. Σχετίζεται σίγουρα και με τη συγκεκριμένα διαμορφωμένη σχολική πραγματικότητα, στην οποία συμπυκνώνονται οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Συνεπώς, το πώς ο εκπαιδευτικός επιτελεί το ρόλο του είναι αποτέλεσμα της συνάρτησης και της αλληλεπίδρασης διαφορετικών παραγόντων, από τους οποίους ξεχωρίζουν: α) Οι κοινωνικές προσδοκίες με τις οποίες συνδέουν το ρόλο του οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, δηλαδή οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι, η σχολική διοίκηση, η κοινή γνώμη κ.λπ. β) Η σχολική πραγματικότητα δηλαδή οι περιστάσεις λειτουργίας του σχολείου. γ) Η επαγγελματική κατάρτιση και γενικά η κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία που δίνει στο ρόλο του (Κωνσταντίνου, 2003).

Σύμφωνα με την εμπειρική προσέγγιση το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί έναν κοινωνικό ρόλο, δηλαδή ένα σύνολο από καθήκοντα και υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού που προσδιορίζονται από απόψεις, προσδοκίες και νόρμες της πολιτείας, των διαφόρων «ομάδων αναφοράς» (γονέων, μαθητών, συναδέλφων) καθώς και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η προσέγγιση αυτή του εκπαιδευτικού έργου μετέτρεψε τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε μέγεθος μεταβλητό και προσιτό στο φακό της εμπειρικής έρευνας, με κύριο στόχο την ανάλυση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2003).

Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς ένα σύνολο από ιδιότητες που συνιστούν την προσωπικότητά του, αλλά πολύ περισσότερο ένα άτομο που επιτελεί έναν κοινωνικό ρόλο κάτω από ορισμένες χωρο-χρονικές, εργασιακές και ατομικές περιστάσεις, η προσέγγιση του ρόλου του, στηρίζεται στις τέσσερις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου στις οποίες ο εκπαιδευτικός παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο. Η πρώτη κοινωνική λειτουργία είναι η φύλαξη και η προστασία των παιδιών αφού με την έξοδο της μητέρας στην αγορά εργασίας ανακύπτει το πρόβλημα της φύλαξής τους. Συγχρόνως το σχολείο καλλιεργεί τις ιδιότητες και τις ικανότητες εκείνες που απαιτούνται για να ενταχθούν τα άτομα δημιουργικά στο παραγωγικό σώμα. Η κοινωνία όμως δεν είναι μόνο ένα σύστημα παραγωγής και διάθεσης καταναλωτικών αγαθών είναι ταυτόχρονα και ένα σύστημα ιδεών και αξιών οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και συνέχειας. Με τον τρόπο αυτό η κοινωνία νομιμοποιείται στη συνείδηση των πολιτών και αποκτά συμβολικό χαρακτήρα. Είναι προφανές ότι το σχολείο κρίνει και αξιολογεί τους μαθητές του, ορίζει ποιοι θα ενταχθούν στην επόμενη σχολική βαθμίδα και ποιοι θα διοχετευτούν

στην αγορά εργασίας. Η διαδικασία αυτή, απαραίτητη σε κάθε αναπτυγμένη κοινωνία, επιτελείται από τα εκπαιδευτικά συστήματα (Πυργιωτάκης, 2000).

Με βάση τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, στις οποίες όπως αναφέραμε, πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, διαμορφώνονται και οι αντίστοιχοι ρόλοι. Καλείται, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να παίζει αντίστοιχα το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή και του φύλακα. Στη βιβλιογραφία τον συναντάμε ως σύμβουλο, ανανεωτή, λειτουργό, ψυχοπλάστη κ.λπ. Σε αυτούς τους ρόλους προστίθεται και εκείνος του δημόσιου υπάλληλου, τον οποίο αποκτά με το διορισμό του.

Παρατηρούμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι πολύρολικός, καθώς καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους. Πολλές φορές τυχαίνει αυτοί οι ρόλοι να έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους και τότε δημιουργούνται συγκρούσεις ή έχουμε σύγχυση ρόλων, ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση. Παρατηρούμε ότι κατά την εκπλήρωση του ρόλου του ο εκπαιδευτικός συναντά δυσκολίες και διλήμματα, καθώς υπάρχουν συνειδητές και ασυνειδητές προσδοκίες από διάφορες κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων και των απαιτήσεων της επίσημης πολιτείας (εγκύκλιοι, αναλυτικό πρόγραμμα κ.λπ.). Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένας εκπαιδευτικός, για να επιτύχει στην πολυρολική του αποστολή, οφείλει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένος και, κυρίως, να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού.

Έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η αποστολή του εκπαιδευτικού μπορούσε να θεωρηθεί σχετικά σαφής και σταθερή: προετοιμασία της νέας γενιάς μέσω της μετάδοσης ενός οριοθετημένου πλέγματος γνώσεων και αξιών για μια κοινωνία με δεδομένη δομή και περιορισμένη κινητικότητα.

Οι δυναμικές αλλαγές, όμως, στις σύγχρονες κοινωνίες επέφεραν και αλλαγές στην εκπαίδευση η οποία επηρεάστηκε από :

- Τις ταχύτατες αλλαγές στην επιστήμη και την τεχνολογία,
- τον πλουραλισμό αξιών και σκοπών της αγωγής,
- την κατάρρευση της παραδοσιακής αυθεντίας και τις αλλαγές στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή,
- το δημοκρατικό τρόπο πολιτικής οργάνωσης των κοινωνιών και

- το γεγονός ότι το σχολείο γίνεται εστία διανομής κοινωνικών θέσεων και ρόλων και παράγοντας κοινωνικής κινητικότητας (Ξωχέλλης, 2005).

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι προσδοκίες από το ρόλο του εκπαιδευτικού έχουν εξελιχθεί κι έχουν προσαρμοστεί στις αλλαγές που προαναφέρθηκαν αλλά και στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Παραδοσιακά ο ρόλος του εκπαιδευτικού ανατίθεται σε κάποιον ενήλικο, οποίος μέσα από την εξειδικευμένη προετοιμασία του αποκτά διδακτικές δεξιότητες και ένα προβάδισμα στις ακαδημαϊκές γνώσεις. Αυτή τη γνώση καλείται να μεταδώσει στις νεότερες γενιές εφαρμόζοντας παιδαγωγικά αποδεκτές μεθόδους (Πυργιωτάκης, 2000).

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ασκεί σοβαρή επίδραση στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και στην εικόνα που οι ίδιοι δημιουργούν για τον εαυτό τους. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στη μετάδοση μορφών και τρόπων εργασίας και συνεργασίας και μεταδίδει ανάλογες μορφές συμπεριφοράς. Σε ότι αφορά το στυλ συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού υπενθυμίζουμε ότι η βιβλιογραφία διακρίνει τρία είδη στυλ, το αυταρχικό, το συμμετοχικό-δημοκρατικό και το ελευθεριάζον-αδιάφορο, τα οποία έχουν άμεση σχέση με τον τρόπο άσκησης της σχολικής πειθαρχίας.

Το αυταρχικό στυλ συμπεριφοράς δίνει την εντύπωση ότι επιλύει εύκολα τα προβλήματα οργάνωσης και πειθαρχίας. Στην πραγματικότητα δεν τα επιλύει μακροπρόθεσμα διότι οι εντάσεις που δημιουργεί επηρεάζουν αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών της τάξης. Σύμφωνα με έρευνες, μαθητές αυταρχικών εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αυξημένη επιθετικότητα στις μεταξύ τους σχέσεις, τις οποίες καλείται στη συνέχεια να εξομαλύνει ο εκπαιδευτικός. Το κυριότερο σημείο, όμως, είναι ότι η αυταρχική συμπεριφορά παρατείνει την ετερόνομη πειθαρχία και ηθική του παιδιού και έτσι αντιμάχεται τη βασική επιδίωξη του σχολείου να καταστήσει τους μαθητές κοινωνικά και ηθικά αυτόνομους (Ματσαγγούρας, 2003). Ο αυταρχικός εκπαιδευτικός δεν είναι φιλικός και ευγενικός και δεν δείχνει όση κατανόηση θα έπρεπε στους μαθητές του. Αντίθετα, είναι απαισιόδοξος, εξοργίζεται εύκολα, τιμωρεί συχνά και δεν δείχνει διάθεση για συμπάρασταση και βοήθεια.

Το συμμετοχικό-δημοκρατικό στυλ συμπεριφοράς υπηρετεί την αυτόνομη συμπεριφορά και παρέχει τη δυνατότητα για σύναψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Τις σχέσεις αυτές πρέπει να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός εντός αλλά και εκτός μαθήματος, με το φυσικό πλησίασμα και την

εκδήλωση γνήσιου ενδιαφέροντος για το έργο που επιτελούν οι μαθητές, και ως σύνολο και ως μεμονωμένα άτομα. Αν ο εκπαιδευτικός πείσει έμπρακτα τους μαθητές για το ενδιαφέρον του και τις ικανότητές του, κερδίζει την εμπιστοσύνη τους. Αυτό βοηθάει ψυχολογικά τους μαθητές και συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων με λιγότερα προβλήματα (Ματσαγγούρας, 2003). Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός δεν δίνει ποτέ εντολές αλλά κάνει προτάσεις, είναι ευγενικός και αισιόδοξος, ελαστικός και αυθόρμητος, δείχνει κατανόηση στους μαθητές και είναι φιλικός μαζί τους.

Το αδιάφορο στυλ συμπεριφοράς απουσιάζει σχεδόν εξ ολοκλήρου από τα σχολεία. Πρόκειται για ένα είδος εκπαιδευτικού οποίος αποσύρεται και αφήνει όλη τη διαδικασία διδασκαλίας στους μαθητές, αρκείται στο να απαντά όταν τον ρωτούν, δε βαθμολογεί, ούτε κρίνει τους μαθητές του.

Τέλος, όσο αναφορά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, αυτά πρέπει να είναι η ικανότητα λήψης πρωτοβουλιών, η ευγένεια, η υπομονή και η επιμονή, η καταδεκτικότητα, η ειλικρίνεια, η αντικειμενικότητα, η κοινωνικότητα, η δικαιοσύνη, η αισιοδοξία, ο ενθουσιασμός, το χιούμορ και κυρίως ο σεβασμός στα δικαιώματα του παιδιού και γενικότερα η αγάπη προς το παιδί. Τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό επίσης διακρίνουν η νοημοσύνη, η εμμονή στο έργο, η πρωτοτυπία, η φιλικότητα, η αμεροληψία, η ευχάριστη και θετική διάθεση, η συναισθηματική θερμότητα, η ψυχική ωριμότητα, η συναισθηματική ισορροπία, ο αυτοέλεγχος, η αποφασιστικότητα και η έμπρακτη φροντίδα για τους μαθητές του, που εκφράζεται από την αδιαπραγμάτευτη διάθεση αντιμετώπισης των προβλημάτων χωρίς τάσεις φυγής. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του εκπαιδευτικού είναι η συνέπεια την οποία πρέπει να επιδεικνύει πάντα ο ίδιος και στη συνέχεια να την απαιτεί με συστηματικότητα και εμμονή και από τους μαθητές. Συμφωνίες και κανονισμοί που εφαρμόζονται περιστασιακά ή μεροληπτικά και καταστρατηγούνται χωρίς συνέπειες για τους παραβάτες ατονούν και αχρηστεύονται. Γι αυτό πρέπει με συνέπεια, συστηματικότητα και συνέχεια ο εκπαιδευτικός να υπενθυμίζει, να απαιτεί και να ανατροφοδοτεί την τήρηση των κανόνων που η τάξη συλλογικά έχει διατυπώσει ή αποδεχτεί. Συνέπεια, τέλος, πρέπει να διακρίνει τον εκπαιδευτικό και στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις. Αδικαιολόγητες απουσίες, συχνές αργοπορίες, ελλιπής προετοιμασία, αθέτηση υποσχέσεων, κλονίζουν την εμπιστοσύνη των μαθητών στο ενδιαφέρον, την αφοσίωση και την επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού, με άμεσες επιπτώσεις στο προσωπικό και επαγγελματικό του γόητρο (Ματσαγγούρας, 2003).

Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και την ολοκληρωμένη προσωπικότητά του θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Με τα χαρακτηριστικά αυτά επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση της εικόνας του «ιδανικού» εκπαιδευτικού, στην οποία θα πρέπει να αποσκοπεί κάθε εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων, των δυνάμεών του και της προσωπικότητάς του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Η σημασία της προσχολικής αγωγής

Η προσχολική ηλικία, σύμφωνα με τα επιστημονικά δεδομένα, αποτελεί την κρίσιμη και σημαντική περίοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Στην ηλικιακή αυτή περίοδο το παιδί αναπτύσσεται σε όλους τους τομείς. Η νοητική, συναισθηματική, η γνωστική ανάπτυξη, η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, η κοινωνική ανάπτυξη, για να επιτευχθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό προϋποθέτουν τη συμμετοχή των παιδιών σε υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση. Η βέλτιστη ανάπτυξη κατά περίοδο αυτή επιτυγχάνεται όταν τα παιδιά έχουν ευκαιρίες να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με άλλα νήπια και ενήλικους και να εξερευνούν ενδιαφέροντα περιβάλλοντα, όπου έχουν πολλά πράγματα να κάνουν και να μάθουν. Οι εμπειρίες των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία επηρεάζουν τη μετέπειτα σχολική τους πορεία καθώς και όλη τους τη ζωή. Γνωρίζουμε ότι οι καλύτερες επιδόσεις στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ο περιορισμός των μαθησιακών προβλημάτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς, η προσαρμογή μετέπειτα στο Δημοτικό Σχολείο, έχουν τη ρίζα τους στην καλή και ποιοτική προσχολική εκπαίδευση (Bredenkamp & Copple, 1998, Ντολιοπούλου, 2003).

Στη χώρα μας κατά τα τελευταία έτη έχουν σημειωθεί σημαντικές κοινωνικές αλλαγές (Πυργιωτάκης, 2001), οι οποίες ώθησαν προς την κατεύθυνση λειτουργίας του νηπιαγωγείου και του ολοήμερου σχολείου και σχετίζονται κυρίως με :

- την αλλαγή των οικογενειακών συνθηκών, τις δυσκολίες της πυρηνικής οικογένειας, λόγω υπέρ απασχόλησης, να προσφέρει κοινωνικά ερεθίσματα στα παιδιά,
- το μετασχηματισμό της Ελληνικής κοινωνίας σε σύγχρονη βιομηχανική,
- την έξοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας αλλά και του αυξανόμενου αριθμού των μονογονεϊκών οικογενειών,
- τη μετατροπή ελληνικής κοινωνίας σε σύνθετη – πολυπολιτισμική,
- την έλλειψη ευκαιριών που έχουν τα παιδιά για παιχνίδι με συνομηλίκους τους, ιδιαίτερα στις μεγάλες πόλεις,
- την απουσία ευκαιριών για επικοινωνία,

- τα πορίσματα της επιστήμης της ψυχολογίας σχετικά με την επιρροή του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, ειδικά κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης των παιδιών, καθώς και σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες στον εγκέφαλο από την έλλειψη κατάλληλων ερεθισμάτων κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής (Ντολιοπούλου, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα η φοίτηση στο νηπιαγωγείο καθίσταται απαραίτητη για τα νήπια, λόγω των πολλαπλών πλεονεκτημάτων που τους προσφέρει και αναγκαία για τις οικογένειές τους, καθώς καλύπτει τις κοινωνικές ανάγκες τους προσφέροντας φροντίδα, προστασία και εκπαίδευση στα παιδιά τους έξω από το σπίτι. Το νηπιαγωγείο, επιπλέον, αποτελεί το πρώτο στάδιο μετάβασης από την «οικογένεια» στο «κοινωνικό σύνολο». Το παιδί μέσω του νηπιαγωγείου εξοικειώνεται με τη σχολική ζωή, νιώθει αγάπη για το σχολείο και τη μάθηση, εξοικειώνεται με το εξωτερικό περιβάλλον, τους ανθρώπους, την κοινωνία, αποκτά υπευθυνότητα, κανόνες, αρχές, αξίες, δημιουργεί φιλίες και σχέσεις, μαθαίνει μέσα στο σύνολο (Κοντοπούλου, 1996). Στις ευρύτερες αυτές διαστάσεις της, η προσχολική εκπαίδευση αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία και θέτει την αναγκαιότητα για ένα διευρυμένο ωράριο λειτουργίας των αντίστοιχων κέντρων αγωγής, που να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις.

Κλείνοντας την σύντομη αυτή αναφορά στη σημαντική θέση που κατέχει η προσχολική αγωγή στην εκπαίδευση, παραθέτουμε το σκοπό του νηπιαγωγείου σύμφωνα με το Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003): «Σκοπός του νηπιαγωγείου σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Το νηπιαγωγείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού (μετά την οικογένεια), θα πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και πολύπλευρα. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η ισότιμη ενσωμάτωση της Προσχολικής Αγωγής στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η Προσχολική Αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε προηγμένης κοινωνίας και γενικευμένη αρχή.

2.2 Ιστορική αναδρομή στο θεσμό της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα

Η προσχολική αγωγή υπήρξε παραμελημένη από την αρχαιότητα μέχρι τον 19^ο αιώνα, οπότε και άρχισε να δημιουργείται το νομοθετικό και ιδρυματικό πλαίσιο για τη θεσμοθέτησή της. Ουσιαστικός παράγοντας στην αγωγή των μικρών παιδιών υπήρξε πάντοτε οικογένεια ενώ η θεσμοθετημένη μορφή αυτού του είδους της αγωγής αποτελεί επίτευγμα των δύο τελευταίων αιώνων.

Ειδικότερα στη χώρα μας, ο θεσμός της προσχολικής αγωγής ήρθε από την Ευρώπη. Πρώτα οι ιεραπόστολοι, έπειτα οι πρώτες εκπαιδευτρίες παιδαγωγών, οι οποίες είχαν σπουδάσει στο εξωτερικό, και οι γνωστότερες από αυτές, η Μαρία Γουδέλη (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1995) και η Αικατερίνη Λασκαρίδου, ουσιαστικά μετεμφύτευσαν ευρωπαϊκές μεθόδους, ενώ το ενδιαφέρον του κράτους για την προσχολική αγωγή ήρθε πολύ αργότερα και συγκεκριμένα κατά τη δεκαετία του '70. Η παραμέληση της αγωγής των μικρών παιδιών από το κράτος οφειλόταν σε διάφορους παράγοντες, όπως η καθυστερημένη εκβιομηχάνιση της χώρας και η αντίστοιχη ένταξη των γυναικών στο χώρο εργασίας, η έλλειψη πληροφόρησης για τα πορίσματα των ερευνών σχετικά με τη σημασία της προσχολικής αγωγής, η πολιτική κατάσταση της χώρας (πόλεμοι, πρόσφυγες)κ.α.

Οι πρώτες νηπιακές τάξεις ιδρύθηκαν από εκπροσώπους χριστιανικών σωματείων από την Ευρώπη και την Αμερική, οι οποίοι έφτασαν στην Ελλάδα, λίγο μετά την απελευθέρωσή της από τον τουρκικό ζυγό, με στόχο να τη βοηθήσουν να αναπτυχθεί στον εκπαιδευτικό τομέα. Έτσι, οι πρωτοπόροι της προσχολικής αγωγής στη χώρα μας ήταν: α) ο Γερμανός ιεραπόστολος Hildner, ο οποίος το 1830 ίδρυσε στην Ερμούπολη της Σύρου ένα ιδιωτικό σχολείο, το οποίο περιελάμβανε και νηπιακό τμήμα για αγόρια και κορίτσια ηλικίας 2-6 ετών, το οποίο ακολουθούσε μεθόδους που ίσχυαν σε αντίστοιχα σχολεία της Ευρώπης και της Αμερικής, και β) ο Αμερικανός ιεραπόστολος Hill, ο οποίος το 1831 ίδρυσε στην Αθήνα ένα άλλο ιδιωτικό σχολείο, το οποίο επίσης περιελάμβανε και νηπιακό τμήμα (από το 1835), για αγόρια και κορίτσια ηλικίας 2-8 ετών (το σχολείο αυτό συνεχίζει να λειτουργεί μέχρι και σήμερα).

Το 1836 ιδρύθηκε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία στην Αθήνα (από τα γνωστότερα ιδιωτικά σχολεία της χώρας μας μέχρι σήμερα), στην οποία από το 1840 λειτούργησε νηπιακό τμήμα για αγορά ηλικίας 3-6 ετών. Από το 1872 λειτούργησε και δεύτερο τμήμα νηπιαγωγείου στην Αθήνα, στο οποίο τα παιδιά φοιτούσαν δωρεάν, ενώ επίσης

δωρεάν νηπιακά τμήματα λειτούργησαν και στα παραρτήματα του Αρσακείου στη Πάτρα και την Κέρκυρα.

Στις διάφορες περιοχές της Ελλάδας η περίοδος ίδρυσης του πρώτου ιδιωτικού νηπιαγωγείου διαφέρει, π.χ. στο Ηράκλειο πρωτολειτούργησε το 1861, στον Βόλο το 1877. Η συστηματική όμως καθιέρωση της προσχολικής αγωγής την Ελλάδα, καθώς η εξέλιξή της, είναι στενά συνδεδεμένη με το έργο της Αικατερίνης Λασκαρίδου (1842-1916), η οποία υπήρξε μία από τις σημαντικότερες Ελληνίδες Παιδαγωγούς. Η εκπαιδευτική της δράση ξεκίνησε το 1864, στο σχολείο του Hill, το οποίο διεύθυνε αρχικά με την επιτήρηση της Hill και αργότερα μόνη της (οπότε το σχολείο μετονομάστηκε σε «Ελληνικόν Παρθενγωγείον»). Εκεί προήγαγε το φρεμπελιανό σύστημα, το οποίο εφάρμοσε στο σχολείο, δίδαξε στις μέλλουσες νηπιαγωγούς και διαφήμιζε με πολλές διαλέξεις και δημοσιεύσεις. Το σύστημα αυτό εφαρμόστηκε στα ελληνικά νηπιαγωγεία από το τέλος του 19^{ου} αιώνα μέχρι τη δεκαετία του '50, οπότε και έπαψε να αποτελεί το αποκλειστικό σύστημα και άρχισε να υπάρχει ελευθερία στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας. Μέχρι τότε, ο βασικός σκοπός των νηπιαγωγείων ήταν η μετάδοση στοιχειωδών γνώσεων και τρόπων καλής συμπεριφοράς για ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Το 1897 η Λασκαρίδου ίδρυσε το πρώτο νηπιαγωγείο στην Αθήνα, κατά το φρεμπελιανό πρότυπο, με την επωνυμία «πρότυπος νηπιακός κήπος». Αργότερα, το 1901, ίδρυσε άλλα δύο νηπιαγωγεία στην Αθήνα και ένα άλλο στον Πειραιά το 1905. Η ίδια συνέβαλε στο να ιδρυθεί και ο πρώτος παιδικός σταθμός στη χώρα μας, το 1901, στην Αθήνα. Το παράδειγμά της άρχισαν να ακολουθούν και άλλοι ιδιώτες και σιγά σιγά άρχισε να αυξάνει ο αριθμός των νηπιαγωγείων, αλλά η αδιαφορία του κράτους συνεχιζόταν.

Εκείνη την εποχή, τα προσχολικά κέντρα έφεραν διάφορες ονομασίες, με επικρατέστερες το «νηπιακό τμήμα» ή «νηπιακός κήπος», και αποτελούσαν συνήθως τμήματα άλλων σχολείων, ενώ σπάνια ήταν αυτοτελή σχολεία. Η ηλικία εισόδου των παιδιών σε αυτά δεν ήταν σταθερή (2-4), όπως και αυτή της εξόδου (6-8). Συνήθως ήταν μικτά, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες βαθμίδες, αλλά η τοποθέτηση μέσα στην αίθουσα ήταν διαφορετική για τα αγόρια και τα κορίτσια.

Οι επίσημοι φορείς του κράτους επί σειρά ετών αγνόησαν παντελώς το ρόλο και τη σημασία της προσχολικής αγωγής, και μέχρι το 1895, δεν υπήρχε νομοθέτημα αλλά ούτε και αναφορά για την αγωγή των μικρών παιδιών. Μέχρι τότε, η προσχολική αγωγή ανήκε στους ιδιώτες, και από την ίδρυσή τους τα ελληνικά νηπιαγωγεία

υπήρξαν χώροι στους οποίους φοιτούσαν παιδιά ευπόρων οικογενειών των αστικών κέντρων. Ωστόσο παιδαγωγοί της εποχής ζητούσαν την παρέμβαση του κράτους, ώστε τα νηπιαγωγεία να περιλάβουν και τα υπόλοιπα νήπια.

Τότε για πρώτη φορά, στον νόμο ΒΤΜΘ του 1895 «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως», καθιερώθηκε ο όρος «νηπιαγωγείο» και άρχισε να αναγνωρίζεται από το κράτος η προσχολική αγωγή. Το πρώτο αυτό νομοθέτημα, ειδικά για την προσχολική αγωγή, έθετε τις προϋποθέσεις για την ίδρυση των νηπιαγωγείων, ήταν δηλαδή ένας κρατικός έλεγχος στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Παρά το γεγονός ότι με βάση αυτόν το νόμο δεν ιδρύονταν δημόσια νηπιαγωγεία, προσφερόταν η δυνατότητα στο κράτος να επιβάλλει το πρόγραμμα μαθημάτων στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία.

Η επίσημη θέση του κράτους για την προσχολική αγωγή διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1913 από τον τότε υπουργό Παιδείας Ι. Τσιριμώκο, τα νομοσχέδια του οποίου όμως δεν ψηφίστηκαν στη Βουλή. Κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα τα νηπιαγωγεία συνέχισαν να λειτουργούν κάτω από το ίδιο καθεστώς (ιδιωτικά, τα οποία απευθύνονταν σε παιδιά ευπόρων οικογενειών) και σε ορισμένες περιπτώσεις λειτουργούσαν χάρη στις πρωτοβουλίες κάποιων δήμων ή κοινοτήτων. Η μέθοδος διδασκαλίας ήταν η φρεμπελιανή, όπως υπαγορευόταν από το διάταγμα του 1896, η οποία κυρίως στόχευε στη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων και την προετοιμασία τους για το δημοτικό σχολείο.

Το 1929 υπήρξε σταθμός για την προσχολική αγωγή στη χώρα μας, καθώς ένα μέρος του Ν.4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαιδύσεως», αναφερόταν στην προσχολική αγωγή. Με αυτόν το νόμο εντάχθηκαν τα νηπιαγωγεία στη στοιχειώδη εκπαίδευση, καθιερώθηκε η διετής φοίτηση σε αυτά, ορίστηκε ο αριθμός των νηπίων ανά παιδαγωγό και τα νηπιαγωγεία άρχισαν πλέον να υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Σκοπός του ελληνικού νηπιαγωγείου, σύμφωνα με τον ιδρυτικό αυτό νόμο, ήταν η υποβοήθηση της σωματικής και πνευματικής εξέλιξης με απλές και ευχάριστες ασχολίες και ασκήσεις καθώς και η προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο.

Ο νόμος αυτός συνέβαλε στην αύξηση του αριθμού των νηπιαγωγείων. Αντίθετα, κατά το χρονικό διάστημα ανάμεσα στο 1940-1960 η ανάπτυξη αυτή ανακόπηκε. Κατά την περίοδο της Κατοχής, τα νηπιαγωγεία λειτούργησαν με πολλά προβλήματα, ενώ μετά τον πόλεμο και συγκεκριμένα από τη δεκαετία του '60 και μετά άρχισε και πάλι να επεκτείνεται ο θεσμός. Αξίζει να αναφερθεί ότι μέχρι τη δεκαετία του '60, τα νηπιαγωγεία ήταν πολύ περισσότερα στη Μακεδονία και την Ήπειρο, κυρίως για

λόγους εθνικούς, ενώ η ισορροπία στην κατανομή τους ανά τη χώρα άρχισε από τη δεκαετία του '70.

Το κράτος έδειξε ενδιαφέρον για την επέκταση της προσχολικής αγωγής, χωρίς όμως να συμπεριλάβει όλα τα κοινωνικά στρώματα. Από τη δεκαετία του '50 άρχισε να εγκαταλείπεται το φρεμπελιανό σύστημα και να επικρατούν αλλά επιστημονικά ρεύματα της εποχής όπως της Μοντεσσόρι. Στα τέλη του 1954 το Υπουργείο Παιδείας έστειλε στα νηπιαγωγεία ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, προκειμένου να εφαρμοστεί δοκιμαστικά και να προταθούν βελτιώσεις από τις νηπιαγωγούς. Το πρόγραμμα αυτό, βελτιωμένο, αποτέλεσε τη βάση για το πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα των ελληνικών νηπιαγωγείων το 1962, υπόσχεση η οποία είχε δοθεί στους νηπιαγωγούς το 1929 και υλοποιήθηκε 33 χρόνια μετά, αν και εν τω μεταξύ είχαν εκδοθεί από διάφορους φορείς ποικίλα ανεπίσημα προγράμματα.

Από εκείνη την εποχή άρχισε ουσιαστικά και η αύξηση της φοίτησης των νηπίων στα νηπιαγωγεία της χώρας μας. Το Β.Δ 494/1962 «Περί του αναλυτικού προγράμματος των νηπιαγωγείων του κράτους» ίσχυσε μέχρι το 1980, οπότε τροποποιήθηκε με το Π.Δ.476/1980 «Περί αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου». Η δεκαετία του 1980-1990 σηματοδοτεί αλλαγές στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Ο ρόλος των νηπιαγωγών αναβαθμίζεται και τα προγράμματα αποδεσμεύονται από τα αναλυτικά προγράμματα της δημοτικής εκπαίδευσης. Το 1989 το Αναλυτικό πρόγραμμα αναπροσαρμόζεται και στηρίζεται πάνω στις αρχές της Εξελικτικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων μέσα από ψυχοκινητικές, κοινωνικο-συναισθηματικές δραστηριότητες, δραστηριότητες αισθητικής αγωγής, δραστηριότητες ανάπτυξης της λογικομαθηματικής σκέψης αλλά και απόκτησης προαναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων (Ντολιοπούλου,2000). Στις μέρες μας ζούμε την αλλαγή του παλιού αναλυτικού προγράμματος(1989) και την αντικατάστασή του από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, γνωστό με τα αρχικά Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αυτό το πρόγραμμα «χαρακτηρίζεται από τον ευέλικτο προγραμματισμό του διδακτικού έργου, τη διδασκαλία με ομάδες εργασίας, τους συσχετισμούς των εννοιών ή των θεμάτων, τον συγκερασμό των γνωστικών αντικειμένων, την έμφαση στη μάθηση με βάση τα σχέδια εργασίας και τη χρήση θεματικών διεπιστημονικών ενοτήτων στην οργάνωση της διδασκαλίας».

2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης

Η αντίληψη που επικρατούσε μέχρι πριν από λίγα χρόνια για το ρόλο του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης συνδεόταν άρρηκτα με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και του χαρακτήρα. Έπρεπε η νηπιαγωγός, που ήταν (και εξακολουθεί να είναι σχεδόν σε όλα τα ελληνικά τουλάχιστον νηπιαγωγεία) γυναίκα, να είναι «καλή», «γλυκιά», «τρυφερή», «υπομονετική», να ανταποκρίνεται δηλαδή στο πρότυπο μιας καλής μαμάς (Pascucci,1996&2004). Στην περιγραφή του προσδοκώμενου ρόλου της δεν αναφερόταν χαρακτηριστικά που να παραπέμπουν σε επαγγελματικές δεξιότητες. Σήμερα η αντίληψη αυτή έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά. Καθώς οι προσδοκίες για το ρόλο που μπορεί να παίξει το νηπιαγωγείο στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, στην κοινωνικοποίηση τους και στην προώθηση του εγγραμματισμού και της σχολική τους επιτυχίας αυξάνονται συνεχώς, αλλάζουν και οι προσδοκίες για το ρόλο που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας (Οδηγός νηπιαγωγού,2006).

Πρωταρχικός στόχος για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρείται το να μπορέσουν να μεταδώσουν στα παιδιά «πολιτισμικές πρακτικές», να τα μυήσουν δηλαδή σε συνήθειες που χαρακτηρίζουν τον εγγράμματο πληθυσμό των δυτικών κοινωνιών και προτρέπουν στη «διά βίου μάθηση». Για την επίτευξη αυτού του στόχου το ζητούμενο είναι η διαμόρφωση ενός ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος που θα παρακινεί το κάθε παιδί να συμμετέχει στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, να αντλεί ευχαρίστηση από τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται, να αντιμετωπίζει και να επιλύει αυτόβουλα τα προβλήματα που παρουσιάζονται.

Στο νέο μαθησιακό πλαίσιο διαφαίνεται εν μέρει το υψηλό και απαιτητικό έργο το οποίο καλείται να αναλάβει η νηπιαγωγός. Πιο συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός καλείται, μεταξύ άλλων :

- Να σέβεται, να εκτιμά και να αποδέχεται τα παιδιά, καθώς και τις διαφορές τους ως προς το κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, τη γλώσσα κ.α., ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης και της έμφασης στην Ενωμένη Ευρώπη, όπου η ένταξη των παιδιών των μεταναστών, των παιδιών με ειδικές ανάγκες κ.α. αποτελεί μια πρόκληση για όλους τους εκπαιδευτικούς.

- Να κατανοεί τη συμπεριφορά των παιδιών στο πλαίσιο των χαρακτηριστικών των σταδίων ανάπτυξής τους αλλά και στο πλαίσιο των αναγκών, αδυναμιών, προβλημάτων, ιδιαιτεροτήτων κ.α. του κάθε παιδιού ξεχωριστά.
- Να φροντίζει για την παροχή στα παιδιά ενός ασφαλούς και υγιεινού περιβάλλοντος, καθώς και για την προσεκτική επίβλεψή τους.
- Να προωθεί τη μάθηση προσφέροντας στα παιδιά μια ποικιλία εμπειριών, υλικών και ιδεών για εξερευνήσεις και ανακαλύψεις σε διάφορους τομείς και γνωστικά αντικείμενα, σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους.
- Να προωθεί τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια των παιδιών, να τα βοηθά στην τήρηση των κανόνων, στον έλεγχο της επιθετικότητάς τους και στην επίλυση των συγκρούσεών τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.
- Να ενθαρρύνει τα νήπια να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους και να αποκτήσουν μια θετική αυτοεικόνα αλλά και ανοχή για τους άλλους, των οποίων οι απόψεις μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους.
- Να αποτελεί πρότυπο για τα νήπια, για παράδειγμα, στους τρόπους έκφρασης και συμπεριφοράς και στις διαπροσωπικές σχέσεις.
- Να διαμορφώνει ένα ασφαλές πλαίσιο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, μέσα στο οποίο τα παιδιά να νιώθουν άνετα να εκφράζονται ελεύθερα με κάθε τρόπο.
- Να δημιουργεί συνθήκες που μπορούν να εμπνεύσουν τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους.
- Να επιλέγει δραστηριότητες που να έχουν νόημα για τα παιδιά και να τα οδηγούν ένα βήμα πιο πέρα από το επίπεδο που το καθένα τους έχει ήδη κατακτήσει.
- Να αξιολογεί κάθε δραστηριότητα που αναπτύσσεται, εκτιμώντας αν το νόημά της ήταν σαφές για τα παιδιά, αν τα κινητοποίησε να συμμετάσχουν, αν τα ενθάρρυνε να σκεφτούν, αν επέτρεψε αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-παιδιών, αλλά και των παιδιών μεταξύ τους, αν ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης, αν ανταποκρίθηκε στις επιδιώξεις που είχαν προβλεφθεί κατά το σχεδιασμό, αλλά και τι αποκόμισε κάθε παιδί από την ανάπτυξή της.

- Να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με τη συνάδελφό της, τους γονείς και το σχολικό σύμβουλο, τον προϊστάμενο Διεύθυνσης ή γραφείου, τους εκπροσώπους του δήμου κ.α. (Ντολιοπούλου, 2003, Οδηγός νηπιαγωγού, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα οφέλη από τη συνεργασία των νηπιαγωγών με τον διευθυντή, το σύμβουλο, τους προϊσταμένους κ.λπ. είναι πολλαπλά για τα παιδιά, για τις ίδιες τις νηπιαγωγούς και για τους γονείς .

Απ'όσα προαναφέρθηκαν προκύπτει ότι η νηπιαγωγός επιτελεί πολλαπλούς ρόλους, όπως: α) της «συν-οικοδόμου» της γνώσης και συνεργατίας των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, β) της επιστημολόγου, καθώς πειραματίζεται με διάφορους τρόπους, υλικά και δραστηριότητες για να προωθήσει και να διευκολύνει τη μάθηση, γ) της εθνογράφου της τάξης, καθώς παρατηρεί με ποικίλους τρόπους τα παιδιά για να κατανοήσει καλύτερα την ανάπτυξή τους και να τη διευκολύνει, δ) της μαθήτριας αλλά και της ερευνήτριας που μοιράζεται τις παρατηρήσεις της με τη συνάδελφό της και ε) της διαμεσολαβήτριας ανάμεσα στον κόσμο της οικογένειας, των συνομηλίκων και της ευρύτερης κοινωνίας. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος της νηπιαγωγού, ο οποίος αποτελεί και το βασικό παράγοντα της επιτυχίας του νηπιαγωγείου (Ντολιοπούλου, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Διοίκηση στην εκπαίδευση

3.1.1 Έννοια της διοίκησης – ορισμοί

Η έννοια της διοίκησης έχει μεγάλη ευρύτητα και ήδη έχει αποτελέσει αντικείμενο παγκόσμιου σχολιασμού. Είναι μια από τις σημαντικότερες περιοχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και αποτελεί βασική λειτουργία σε οποιαδήποτε οργάνωση, της οποίας η ύπαρξη βασίζεται στη συνεργασία δύο ή περισσότερων ατόμων. Έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί πολλοί ορισμοί σχετικά με την έννοια της διοίκησης κι αυτοί διαφέρουν, ανάλογα με το χώρο από τον οποίο προέρχονται οι συγγραφείς. Όλοι όμως συμφωνούν ότι πρόκειται για μια διαδικασία συντονισμού πόρων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Έτσι, όπως υποστηρίζουν οι Hersey and Blanchard (1977), «διοίκηση δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και δια μέσου ομάδων για την εκπλήρωση των στόχων μια οργάνωσης» ενώ οι Everard και Morris (1996: 4) κάνουν διάκριση μεταξύ της ευρείας και της στενής έννοιας της διοίκησης. Με την ευρεία της έννοια, διοίκηση σημαίνει:

- καθορισμός των σκοπών και των στόχων,
- σχεδιασμός του τρόπου επίτευξης των στόχων,
- οργάνωση των διαθέσιμων πηγών (άνθρωποι, χρόνος, υλικά),
- έλεγχος της διαδικασίας (αξιολόγηση με κάποια κριτήρια και κάποιες διορθωτικές παρεμβάσεις),
- προσδιορισμός και βελτίωση των επιπέδων του οργανισμού.

Με τη στενή της έννοια ο ορισμός της διοίκησης σημαίνει ότι ο μάνατζερ πρέπει να κατευθύνει την εργασία των άλλων. Κατά μια άλλη αντίληψη ο Ζαβλανός (1998) θεωρεί ότι η διοίκηση είναι τέχνη και επιστήμη, μία κοινωνική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και αποτελείται από ένα σύνολο συγκεκριμένων λειτουργιών που πραγματοποιούνται προκειμένου να επιτευχθούν προκαθορισμένοι στόχοι.

Η εκπαιδευτική διοίκηση είναι ένας τομέας μελέτης και πράξης που ενδιαφέρεται για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός του εκπαιδευτικού μάνατζμεντ, επειδή η ανάπτυξή του βασίζεται σε πολλές επιστήμες (την κοινωνιολογία, τις πολιτικές επιστήμες, τη γενική διοίκηση).

Μεταφέροντας λοιπόν τον ορισμό της διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης ο Κατσαρός (2008:16) την αναφέρει ως εξής «διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών - μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος». Αντίστοιχα ο Σαΐτης (2005:30) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών - για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών» ενώ ο Bush (2003) θεωρεί τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως τη «διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο». Με μια κάπως διαφορετική προσέγγιση ορίζει την εκπαιδευτική διοίκηση ο Glatter (1979: 16), ο οποίος ισχυρίζεται ότι «οι μελέτες της διοίκησης αφορούν στην εσωτερική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, τις σχέσεις τους με την κοινότητα που υπηρετούν, καθώς και με τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές».

Από την μελέτη των ορισμών γίνεται προφανές ότι, παρά τις διαφωνίες που υπάρχουν μεταξύ των ειδικών, είναι γενικά αποδεκτό ότι η εκπαιδευτική διοίκηση πρέπει κυρίως να ενδιαφέρεται για την υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης. Οι σκοποί προσφέρουν την κατεύθυνση στην οποία πρέπει να βασίζεται το μάνατζμεντ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Το μάνατζμεντ πρέπει να κατευθύνεται προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Μόνον όταν αυτή η σχέση μεταξύ των σκοπών και του μάνατζμεντ είναι σαφής δεν υπάρχει ο κίνδυνος του «διοικητισμού», δηλαδή έμφαση στις διαδικασίες και στις τεχνικές σε βάρος των εκπαιδευτικών αξιών.

3.1.2 Έργο εκπαιδευτικής διοίκησης

Σύμφωνα με όσα εκθέσαμε παραπάνω το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης εκφράζεται με τη δραστηριότητα των ηγετικών της στελεχών και αποβλέπει (Σαΐτης, 2005):

- Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, που εκφράζουν τη συνισταμένη των ατομικών στόχων όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου, που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος.
- Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών.
- Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Τα διευθυντικά στελέχη μιας τυπικής οργάνωσης προκειμένου να ολοκληρώσουν το έργο που τους έχει ανατεθεί δραστηριοποιούνται συστηματικά. Η δραστηριοποίησή τους αυτή στηρίζεται στις βασικές αρχές του management (βασικές λειτουργίες της διοίκησης) οι οποίες είναι ο προγραμματισμός, (συνδέεται άμεσα με την πρόβλεψη και προηγείται συγκριτικά των άλλων δραστηριοτήτων της διοίκησης.), η οργάνωση, (περιλαμβάνει την ομαδοποίηση του έργου, την καθιέρωση γραμμών εξουσίας, ευθύνης και επικοινωνίας και το βαθμό αποκέντρωσης) η διεύθυνση (αναφέρεται στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς του ανθρώπινου δυναμικού με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων) και ο έλεγχος (αναφέρεται στη μέτρηση, αξιολόγηση, σύγκριση, και στις διορθωτικές παρεμβάσεις των προγραμματισμένων αποτελεσμάτων).

Κάθε τυπική οργάνωση βασίζεται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και κανόνες που είναι απαραίτητα για την εκπλήρωση των λειτουργιών της και την πραγματοποίηση των σκοπών της (Σαΐτης, 2005). Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικής διοίκησης είναι τα εξής:

- Κατάλληλη οργάνωση.
- Προσδιορισμένη δομή και σύστημα εξουσίας.

- Σαφώς προσδιορισμένοι στόχοι.
- Μέτρο σταθερότητας αλλά και ευελιξίας στις τακτικές και τα προγράμματα.
- Συνεργασία.
- Κατάλληλος μηχανισμός σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων.
- Αντικειμενικός τρόπος περιοδικής αξιολόγησης.

Από τον όρο management προκύπτει ο όρος manager που υποδηλώνει το άτομο εκείνο το οποίο πραγματοποιεί έργο, μεταχειριζόμενο ανθρώπους και διαχειριζόμενο υλικούς πόρους. Σύμφωνα με τον Katz (1974) οι δεξιότητες ενός καλού manager μπορούν να διακριθούν σε :

Τεχνικές δεξιότητες: είναι αυτές που απαιτούν εξειδικευμένη γνώση και βοηθούν τον μάνατζερ να γνωρίζει τι μπορεί να πραγματοποιηθεί από το υπάρχον προσωπικό και τον εξοπλισμό του οργανισμού. Στοιχεία που τον βοηθούν να προγραμματίζει πιο σωστά τις ενέργειές του.

Ανθρώπινες δεξιότητες: δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, συντονισμού κατανόησης και καθοδήγησης των ανθρώπων που εργάζονται στον οργανισμό.

Νοητικές δεξιότητες: δίνουν την ευκαιρία στο μάνατζερ να αξιολογεί τις επιπτώσεις των επιλογών του στο σύνολο του οργανισμού, εφόσον κατανοεί τις αλληλεξαρτήσεις των τμημάτων του οργανισμού μεταξύ τους.

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 συντελείται στις σχολικές μονάδες και οι οποίες απαρτίζουν την εκπαιδευτική ολότητα (Σαϊτης, 2008).

3.1.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις στην επιστήμη της διοίκησης

Η εξέλιξη των επιστημονικών προσεγγίσεων του σχολείου ως οργάνωσης ακολούθησε την εξέλιξη και τους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν στη διοικητική επιστήμη και στην οργανωτική θεωρία αλλά και γενικότερα στις κοινωνικές επιστήμες. Οι αρχές συστηματικής διαμόρφωσης της διοικητικής επιστήμης σημειώνονται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Σαΐτης, 2005, 2007). Για την καλύτερη κατανόηση του έργου της γενικής διοίκησης αλλά και εκείνου που συντελείται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς κρίνεται απαραίτητη η σύντομη αναφορά των πλέον αντιπροσωπευτικών τάσεων της διοίκησης που είναι : η Κλασική Διοίκηση, η Νεοκλασική Διοίκηση και η Σύγχρονη Διοίκηση.

Κλασική Διοίκηση

Τις βάσεις της κλασικής διοίκησης έθεσαν οι Taylor, Fayol, Weber κ.λ.π. Πρόκειται για προσέγγιση που παραβλέπει τον ανθρώπινο παράγοντα και δίνει μεγάλη έμφαση στην ορθολογική οργάνωση και τον καταμερισμό της εργασίας.

Ο Taylor στο βιβλίο του με τίτλο «Principles of Scientific Management» εισάγει την έννοια της εξειδίκευσης στην εργασία, συνδέει την αμοιβή με την παραγωγικότητα των εργαζομένων και δίνει έμφαση στην προσεκτική επιλογή και επιμόρφωση των εργαζομένων, στη μελέτη της μεθόδου εργασίας, στην οργάνωση της εκτέλεσης κάθε εργασίας, καθώς και στον καταμερισμό εργασίας και ευθύνης μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων (Κουτουζής, 1999).

Ο Fayol έστρεψε την προσοχή του στις δραστηριότητες του διοικητικού στελέχους και διατύπωσε δικές του απόψεις για τη διοίκηση των κοινωνικών οργανισμών. Η θεωρία του βασίζεται σε πέντε λειτουργίες : τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο. Οι γενικές αρχές που διατύπωσε, όπως ο καταμερισμός της εργασίας ,η ενότητα εντολής, η πειθαρχία, το ομαδικό πνεύμα κ.α. έχουν βαρύνουσα σημασία μέχρι και σήμερα (Σαΐτης, 2005).

Στη θεμελίωση της επιστημονικής διοίκησης σημαντική ήταν και η συμβολή του κοινωνιολόγου Max Weber οποίος ανέπτυξε τη θεωρία των δομών εξουσίας και περιέγραψε την οργανωτική δραστηριότητα βασιζόμενη στις σχέσεις της εξουσίας. Περιέγραψε ένα γραφειοκρατικό τύπο οργάνωσης τα χαρακτηριστικά του οποίου είναι η εξειδίκευση της εργασίας, οι τυπικοί κανόνες και κανονισμοί, οι απρόσωπες σχέσεις, οι ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας με τη μορφή πυραμίδας και η στελέχωση των

θέσεων βάσει των προσόντων των υποψηφίων. Σύμφωνα με τον Weber η εξειδίκευση προωθεί την επιδεξιότητα και αυτή με τη σειρά της αυξάνει την αποδοτικότητα. Η ύπαρξη συστήματος κανόνων συμβάλει στην καλύτερη συνεργασία διοικούντων και διοικουμένων, εξασφαλίζει το απρόσωπο της εργασίας και αποβλέπει στην εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Συμπερασματικά το μοντέλο των Taylor, Fayol, Weber στηρίχθηκε στις παρακάτω αρχές:

- Αναζήτηση της μεθόδου εκείνης εργασίας που δίνει το καλύτερο αποτέλεσμα με τη λιγότερη θυσία σε χρόνο, χρήμα και ανθρώπινη προσπάθεια.
- Επίτευξη των στόχων της οργάνωσης μέσω της μεγιστοποίησης του αποτελέσματος που οδηγεί σε μεγαλύτερο κέρδος.
- Συσχετισμός της αμοιβής των εργαζομένων με την παραγωγικότητά τους.
- Εξειδίκευση που προωθεί την επιδεξιότητα του εργαζομένου και αυξάνει την αποδοτικότητά του.
- Χρήση αποτελεσματικού συστήματος ελέγχου από τους προϊσταμένους στους υφισταμένους τους.

Η προσέγγιση αυτή δεν άφησε ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Αρχές όπως αυτή της κλιμάκωσης της εξουσίας, η σαφής προέλευση της εντολής, ο καταμερισμός εργασίας, ο έλεγχος του υφισταμένου εφαρμόζονται ευρέως στη σχολική διοίκηση (Θεοφιλιδης, 1994). Έτσι ο κάθε προϊστάμενος Διεύθυνσης ασκεί εποπτεία σε συγκεκριμένο αριθμό σχολικών μονάδων, ενώ κάθε Διευθυντής σχολείου έχει ευθύνη για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου του. Κάθε εκπαιδευτικός παίρνει τις δικές του αποφάσεις για θέματα που αφορούν τη τάξη του και μόνο σε ειδικές περιπτώσεις καταφεύγει στο Σύλλογο διδασκόντων και το Διευθυντή (Σαϊτης, 2005).

Νεοκλασική Διοίκηση

Το μοντέλο της νεοκλασικής διοίκησης διαμορφώθηκε κατά το δεύτερο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα και εστίασε το ενδιαφέρον του στις ανθρώπινες σχέσεις και τα προβλήματα του ανθρώπινου δυναμικού. Τονίστηκε η σημασία της αλληλεξάρτησης μέσα στους κοινωνικούς οργανισμούς καθώς και ότι στην πράξη η μέγιστη αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται όταν οι εργαζόμενοι μπορούν να ικανοποιούν τις επιδιώξεις τους, συμβάλλοντας όσο το δυνατόν περισσότερο στην επιτυχία του οργανισμού. Η νεοκλασική αντίληψη δεν απορρίπτει τις θέσεις του κλασικού

μοντέλου, αλλά προσπαθεί να αξιοποιήσει τα θετικά της στοιχεία δίνοντας έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις (Σαΐτης, 2005).

Ανάμεσα στους ερευνητές - εκπροσώπους της ψυχολογίας - που συνέβαλαν ουσιαστικά στην εδραίωση της Νεοκλασικής Σχολής είναι οι Douglas McGregor, Rensis Likert και Mary Parker Follett. Ο McGregor ο οποίος διατύπωσε τις γνωστές θεωρίες X,Y υποστήριζε ότι πίσω από κάθε απόφαση ή ενέργειά της διοίκησης ενός οργανισμού υπάρχουν κάποιες υποθέσεις για την ανθρώπινη φύση και τη συμπεριφορά των ανθρώπων που εργάζονται σε αυτόν. Ο Likert ισχυριζόταν ότι δεν υφίστανται γενικοί κανόνες που να μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις περιπτώσεις, κάθε διευθυντικό στέλεχος πρέπει να προσαρμόσει το ύφος του προς την ομάδα που ηγείται. Παρ' όλα αυτά, πίστευε ότι η συμμετοχική διοίκηση είναι ο καλύτερος τρόπος άσκησης της εξουσίας και κατά επέκταση έχει τις περισσότερες πιθανότητες να φέρει το καλύτερο αποτέλεσμα. Τέλος, η Follett πίστευε ότι οι εργαζόμενοι επηρεάζονται από τις ομάδες στις οποίες συμμετέχουν, αφού η ομάδα έχει τη δύναμη να ασκεί έλεγχο στα μέλη και στις δραστηριότητές τους (Σαΐτης, 2007).

Γύρω στα 1940 τα συμπεράσματα της νεοκλασικής σχολής επέδρασαν στην εκπαιδευτική διοίκηση. Η επίδραση όμως αυτή περιορίστηκε στη ρητορική και όχι την πρακτική εφαρμογή. Μόνο τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούμε μια στροφή της εκπαιδευτικής διοίκησης και τη μερική χρήση των πλεονεκτημάτων της νεοκλασικής αντίληψης κάτω από τις πιέσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Έτσι το ελληνικό σχολείο διατηρώντας τη γραφειοκρατική δομή του λαμβάνει υπόψη του τις ψυχολογικές και κοινωνικές μεταβλητές που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και επαναπροσδιορίζει τον τρόπο χρήσης της εξουσίας (Ζαβλανός, 1998).

Σύγχρονη Διοίκηση

Το μοντέλο της σύγχρονης διοίκησης εμφανίζεται στη δεκαετία του 1950 και έχει συνθετικό χαρακτήρα. Στην πραγματικότητα πρόκειται για ενσωμάτωση στοιχείων από διάφορες επιστήμες, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία κ.λ.π.. Βασικό γνώρισμά της είναι η γνώση των αλληλενεργειών και των αμοιβαίων επιδράσεων ανάμεσα στις ανάγκες των σκοπών και στη συμπεριφορά των ατόμων ενός οργανισμού. Με άλλα λόγια, εξετάζει τα προβλήματα της διοίκησης σε σχέση με το συνολικό οργανωσιακό σύστημα. Ιστορικά η πατρότητα της σύγχρονης προσέγγισης

ανήκει στον Barnard, οποίος με σκοπό να εξηγήσει τη λειτουργία της διοίκησης διατύπωσε τη θεωρία της συνεργασίας, στηριζόμενη στην ανάγκη των ανθρώπων για συνεργασία, με σκοπό να αντισταθμίσουν τους βιολογικούς, φυσικούς και κοινωνικούς περιορισμούς των ικανοτήτων τους. Αξίζει να αναφέρουμε ότι στη δημιουργία του συγκεκριμένου μοντέλου διοίκησης συνέβαλαν και άλλοι επιστήμονες όπως ο Maslow οποίος ανέπτυξε τη θεωρία της υποκίνησης, ο Argyris διατυπώνοντας τη θεωρία ανωριμότητας – ωριμότητας, οι J. Getzels και E. Guba που μελέτησαν την οργάνωση ως κοινωνικό σύστημα κ.α.

Συμπερασματικά, η σύγχρονη σχολή εξετάζει τη διοίκηση μέσα από τη θεωρία των συστημάτων, βάσει της οποίας σε κάθε οργανισμό υπάρχουν και λειτουργούν δυνάμεις αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, με αποτέλεσμα η μεταβολή ενός στοιχείου να επηρεάζει τα υπόλοιπα.

Στα πλαίσια αυτής της θεώρησης η εκπαιδευτική διοίκηση μεταξύ του 1950 και 1960 στράφηκε προς την ανάλυση, τον προγραμματισμό και την θεωρητική έρευνα. Το σχολείο ωστόσο θεωρήθηκε ένα κλειστό σύστημα και δόθηκε έμφαση στο εσωτερικό του περιβάλλον. Πολύ σύντομα έγινε κατανοητή η επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση δε φαίνεται να δίνεται έμφαση στις ανάγκες του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού. Αντίθετα υπάρχει μια μονομερής στροφή στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών, έστω και αν τα σχολεία υπάρχουν για τους μαθητές. Οι συνεχείς μετακινήσεις προσωπικού αποτελούν ενδεικτικό παράδειγμα αυτής της κατάστασης.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας στις Σχολές-προσεγγίσεις της διοίκησης, αξίζει να επισημάνουμε ότι η διαφορά ανάμεσα στις θέσεις της Κλασικής και Νεοκλασικής προσέγγισης βρίσκεται στο ότι ενώ η πρώτη δίνει έμφαση στο μέγιστο κέρδος του οργανισμού από τον εργαζόμενο, η δεύτερη δίνει βαρύτητα στην ικανοποίηση των αναγκών που έχουν οι εργαζόμενοι. Τέλος, η τρίτη προσέγγιση είναι συνθετικού χαρακτήρα συνδυάζοντας τις δύο προαναφερθείσες Σχολές και αναζητώντας τη χρυσή τομή μεταξύ των αναγκών του οργανισμού και των εργαζομένων. Τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν να ωφεληθούν και από τις τρεις αναφερθείσες προσεγγίσεις επιλέγοντας πληροφορίες και από τις τρεις Σχολές διοικητικής σκέψης, για να πετύχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα σε μια δεδομένη κατάσταση.

3.2 Σχολική ηγεσία

3.2.1 Έννοια της ηγεσίας – ορισμοί

Η έννοια «ηγεσία» κατέχει πυρηνική θέση τόσο στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Παρόλα αυτά δεν έχει ακόμη προσδιορισθεί με σαφήνεια. Πολλοί μελετητές προσπάθησαν να ορίσουν την έννοια έτσι ώστε το φαινόμενο ηγεσία να γίνει πιο κατανοητό. Σύμφωνα με τους Hersey and Blanchard (1972:68) «ηγεσία είναι μία διαδικασία που αποσκοπεί στο να επηρεάσει ένα άτομο ή μια ομάδα, με σκοπό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι σε ορισμένες συνθήκες». Οι Katz και Kahn (1978) εντοπίζουν τρία βασικά συστατικά της ηγεσίας:

- την απόδοση μιας θέσης ή ενός αξιώματος,
- τα χαρακτηριστικά του ατόμου,
- την κατηγορία μιας συγκεκριμένης διοικητικής συμπεριφοράς.

Οι Koontz and O'Donnell (1982:91) θεωρούν την ηγεσία ως την επιρροή, την τέχνη ή τη διαδικασία επηρεασμού των ατόμων μιας ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων, ενώ ο Σαιτης ορίζει την ηγεσία ως τη «διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη) ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους - συνεργασία που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος». Μέσα από τους παραπάνω ορισμούς διαπιστώνουμε ότι το βασικό στοιχείο της ηγεσίας είναι ο επηρεασμός της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για τη διεκπεραίωση του έργου τους. Η ηγεσία είναι μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας, δεν ταυτίζεται όμως με τη διοίκηση. Αποτελεί ένα μέρος αυτής και αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν. Από την άλλη μεριά η διοίκηση εστιάζει στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, καλύπτει, δηλαδή, όλες τις δραστηριότητες μιας οργάνωσης.

Βασικές προϋποθέσεις του όρου «ηγεσία» είναι :

- Η ύπαρξη ηγέτη ο οποίος διαθέτει επίσημη και ουσιαστική εξουσία στο πλαίσιο της ομάδας.

- Η ύπαρξη μελών ομάδας που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας. Ο ηγέτης οφείλει να εκφράζει τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες των μελών της ομάδας. Έτσι, μέσα από την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης πρέπει να ικανοποιούνται και κάποιες από τις ανάγκες των μελών της.
- Η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης. «Κάθε ομάδα ανθρώπων που λειτουργεί κοντά στο μέγιστο των ικανοτήτων της, έχει επικεφαλής κάποιον που να είναι επιδέξιος στην τέχνη της ηγεσίας»(Koontz κ.α.1983:93).
- Η επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων. Η επίτευξη των στόχων εξαρτάται από το άτομο που εξασφαλίζει την εθελοντική, πρόθυμη και αποτελεσματική συνεργασία των ανθρώπων που ηγείται και από τις περιστάσεις που επικρατούν κατά την εκτέλεση της ομαδικής προσπάθειας (Σαϊτης, 2005).

3.2.2 Η έννοια του «ηγέτη» και η διευκρίνηση των όρων «ηγέτης»-«διευθυντής»

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία βρίσκουμε ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ορισμών και για την έννοια του «ηγέτη». Έτσι ο ηγέτης εκλαμβάνεται ως «ένα πρόσωπο ενταγμένο μέσα σε μια εργασιακή ομάδα στην οποία του έχει ανατεθεί κάποιος ρόλος» (Leavitt, 1972:217) και «το άτομο εκείνο μέσα στην ομάδα που του ανατίθεται το καθήκον της κατεύθυνσης και του συντονισμού των δραστηριοτήτων της ομάδας» (Fiedler, 1967:8). Επίσης σύμφωνα με τους Hoy and Miskel (1996) ηγέτης είναι το άτομο εκείνο «που έχει τη μεγαλύτερη επιρροή μέσα στην ομάδα και που αναμένεται να εκπληρώσει τον ηγετικό αυτό ρόλο». Ο Cleveland (1986) σε μια μελέτη πολιτικών και κυβερνητικών ηγετών που έκανε κατέγραψε τις ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη. Παρόλο που η έρευνα του αφορούσε πολιτικούς ηγέτες, τα χαρακτηριστικά που ανακάλυψε φαίνεται να ταιριάζουν και στους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Σύμφωνα με τον Cleveland ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει :

- Μια διανοητική περιέργεια όλο ζωντάνια, έχει ενδιαφέρον για όλα όσα συμβαίνουν γύρω του.
- Ένα γνήσιο ενδιαφέρον για το πως σκέφτονται οι άνθρωποι, τι σκέφτονται και γιατί σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο.
- Μια στάση ότι οι κίνδυνοι βρίσκονται εκεί για να ρισοκινδυνεύει κανείς και όχι για να τους αποφεύγουμε.

- Ένα συναίσθημα ότι οι κρίσεις είναι φυσιολογικές και ότι τα μπλεξίματα και οι διαξιφισμοί είναι δημιουργικοί.
- Την ποιότητα του να είναι αισιόδοξος ενώ δεν θα έπρεπε.
- Μια προσωπική συναίσθηση ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου και τον αντίκτυπό τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Σύμφωνα με τους Hargreaves & Hopkins (1998) η ποιότητα της ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής αποτελεί το μοναδικό παράγοντα επιτυχίας της σχολικής μονάδας όταν αυτός :

- Εμπνέει τη δέσμευση προς την αποστολή του σχολείου
- Συντονίζει το έργο αποδίδοντας διακριτούς ρόλους στους εκπαιδευτικούς
- Συμμετέχει ενεργά στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας
- Ξέρει να ακούει και να ανταποκρίνεται με ενδιαφέρον στις απόψεις και τις σκέψεις των εκπαιδευτικών
- Είναι συνεπής αγγελιοφόρος υπό την έννοια ότι πληροφορεί τους πάντες σχετικά με νέες ιδέες και αποφάσεις
- Αποστασιοποιείται και κρατά κριτική στάση στην τετριμμένη καθημερινότητά
- Νοιάζεται με πάθος για το σχολείο του
- Δέχεται με ενθουσιασμό τις καινοτομίες

Ο Πασιαρδής (2004), αλλά και άλλοι επιστήμονες έχουν κάνει ένα διαχωρισμό 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. Είναι άτομο απόλυτο, πολυάσχολο, χωρίς αρκετό ελεύθερο χρόνο για να μιλήσει με τους υφισταμένους του και πολλές φορές αυτή η απομάκρυνσή του από τη βάση τον οδηγεί σε αποξένωση από την πραγματικότητα. Δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζόμενους, περιορίζοντας τους σχεδόν σε 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.

Αντιθέτως, ο ηγέτης είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει την διαιώνιση 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. Τέλος, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) κάθε διευθυντής δεν αποτελεί εξ ορισμού έναν ηγέτη παρά το γεγονός ότι για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να μπορεί να ασκεί ηγεσία. Ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων λόγω της επίσημης εξουσίας που του παρέχει η θέση του, αυτό όμως δεν τον καθιστά ηγέτη αφού όπως αναφέραμε παραπάνω η ηγεσία εξαρτάται από την ικανότητα άσκησης επιρροής και δεν εξασφαλίζεται μόνο από τη θέση. Αντίθετα ένας ηγέτης είναι δυνατόν να αναδυθεί μέσα από τη δυναμική μιας ομάδας ακόμα και αν δεν κατέχει επίσημη εξουσία.

3.2.3 Προσεγγίσεις της Ηγεσίας – Τύποι ηγετικής συμπεριφοράς

Βασικοί τύποι ηγετικής συμπεριφοράς. Μορφές άσκησης σχολικής ηγεσίας.

Οι θεωρίες οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο άσκησης της διοικητικής εξουσίας ποικίλλουν και είναι αρκετά πολύπλοκες. Οι έρευνες προς αυτήν την κατεύθυνση ξεκίνησαν τη δεκαετία του '30. Με τη μέθοδο του κοινωνικού πειράματος διερευνήθηκε η στάση του ηγέτη απέναντι στην ομάδα και καταβλήθηκε προσπάθεια να προσδιοριστεί το αποτελεσματικότερο ανάμεσα στα βασικά πρότυπα (στυλ) ηγετικής συμπεριφοράς με κριτήριο το βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων. Έτσι, ορίστηκαν τρεις βασικές μορφές άσκησης της ηγεσίας, τις οποίες μπορούν να ακολουθήσουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι τρεις αυτές κατηγορίες ηγεσίας που συναντάμε στην πράξη είναι η αυταρχική ηγεσία, η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία και η χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία (Ζαβλανός, 1998, Σαΐτης, 2007).

Η αυταρχική ηγεσία. Ο ηγέτης αντλεί δύναμη από τη θέση την οποία κατέχει, παίρνει μόνος του αποφάσεις, τις μεταβιβάζει στους υφισταμένους του και περιμένει συμμόρφωση και υπακοή προς τις διαταγές αυτές οι οποίες στηρίζονται σε κυρώσεις. Χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο, είναι δογματικός τις σχέσεις του με τους

υφισταμένους 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 καθεστάτα.

Η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία. Ηγέτες που χρησιμοποιούν αυτό τον τρόπο ηγεσίας λαμβάνουν αποφάσεις ύστερα από διεξοδική συζήτηση με τους υφισταμένους τους. Υπάρχουν τρεις τύποι συμμετοχικών ηγετών: α) ο συμβουλευτικός, ο οποίος συσκέπτεται με το προσωπικό πριν λάβει μια απόφαση αλλά διατηρεί την τελική εξουσία λήψης αποφάσεων, β) ο συναινετικός ηγέτης, ο οποίος ενθαρρύνει τη συζήτηση της ομάδας για ένα θέμα και μετά λαμβάνει μια απόφαση η οποία αντανακλά τη γενική άποψη της ομάδας, και γ) ο δημοκρατικός ηγέτης, ο οποίος μεταβιβάζει την τελική εξουσία στην ομάδα, λειτουργεί ως συλλέκτης απόψεων και προβαίνει σε ψηφοφορία πριν από τη λήψη αποφάσεων. Ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας είναι ριζικά αντίθετος με εκείνον της αυταρχικής ηγεσίας και στη σύγχρονη εποχή κερδίζει όλο και πιο πολλούς υποστηρικτές.

Η χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία. Ο ρόλος του ηγέτη παρουσιάζεται πολύ περιορισμένος δίνοντας στους συνεργάτες του μεγάλο βαθμό ανεξαρτησίας και ελευθερίας. Μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στους υφισταμένους του και ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών προς τους συνεργάτες του. Διαφέρει από τη δημοκρατική ηγεσία στο σημείο ότι τα μέλη της ομάδας συσκέπτονται με τον ηγέτη προτού πάρουν τις δικές τους αποφάσεις.

Σε παρόμοια κατεύθυνση και εκφράζοντας συγκεκριμένες αντιλήψεις για τον άνθρωπο, κινήθηκαν οι θεωρίες των McGregor (1960) και Argyris (1957). Ο McGregor μίλησε για τη «θεωρία X», που υιοθετούν οι αυταρχικοί ηγέτες, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι γενικά δεν αγαπούν την εργασία και λειτουργούν ως μάζα που χρειάζεται καθοδήγηση από χαρισματικούς ηγέτες. Την αντιδιέστειλε με τη «θεωρία Ψ», που υιοθετούν οι δημοκρατικοί ηγέτες, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αγαπούν και χαίρονται την εργασία, λειτουργούν υπεύθυνα, έχουν δημιουργικές ικανότητες και αρέσκονται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και, επομένως, λειτουργούν πιο αποτελεσματικά με μια δημοκρατική ηγεσία.

Ο Argyris στη θέση της θεωρίας X έβαλε την έννοια της «ανωριμότητας» και στη θέση της θεωρίας Ψ την έννοια της «ωριμότητας», αντιστοιχίζοντας τις με το αυταρχικό «πρότυπο συμπεριφοράς A» και με το ανθρωπιστικό «πρότυπο

συμπεριφοράς Β». Και οι δύο υποστήριξαν την εξέλιξη από το αυταρχικό στυλ ηγεσίας στο δημοκρατικό ως αναγκαία προϋπόθεση αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης των ανθρώπων στο χώρο των κοινωνικών οργανώσεων.

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και ο Likert (1961,1969) ο οποίος διέκρινε τέσσερα στυλ ηγεσίας: α) το «αυταρχικό εκμεταλλευτικό», όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ηγεσία και επιβάλλονται στους εργαζόμενους, β) το «καλοπροαίρετο αυταρχικό», όπου ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις, αλλά προσπαθεί να πείσει τους εργαζόμενους ότι είναι για το συμφέρον όλων, γ) το «συμβουλευτικό», όπου ο ηγέτης λαμβάνει τις σημαντικότερες αποφάσεις αλλά συμβουλευέται τους εργαζόμενους και αφήνει για αυτούς τις μικρότερες αποφάσεις και δ) το «συμμετοχικό», όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από όλους τους εμπλεκόμενους στην υλοποίησή τους. Με βάση τις έρευνές του υποστήριξε ότι το «δημοκρατικό - συμμετοχικό σύστημα ηγεσίας» είναι το πιο αποτελεσματικό.

Σαφώς, δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ποια από τις παραπάνω μορφές (στυλ) είναι άριστη, για το λόγο ότι όλες παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ενώ παράλληλα η ηγεσία απαιτεί πέρα από τη διοικητική ικανότητα, την κατεύθυνση, την καθοδήγηση και τον επηρεασμό και άλλων ατόμων προς ένα αντικειμενικό σκοπό. Συνεπώς δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες διοίκησης οι οποίοι να μπορούν να εφαρμοστούν επιτυχία σε όλες τις περιστάσεις άσκησης της διοικητικής εξουσίας. Η υιοθέτηση ενός περισσότερο αυταρχικού η 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, 2005).

Οι δύο διαστάσεις της ηγεσίας

Στο συμπέρασμα ότι το στυλ ηγεσίας μπορεί να περιγραφεί με δύο διαστάσεις κατέληξαν οι Stogdill and Coons (1957) και οι Katz et al. (1968) στις έρευνές τους που έγιναν τις δεκαετίες του '50 και του '60. Η διαφορά σε σχέση με τις προηγούμενες προσεγγίσεις έγκειται στο ότι κριτήριο χαρακτηρισμού της ηγετικής συμπεριφοράς αποτελεί η σπουδαιότητα που αποδίδει ο ηγέτης καθώς και ο γενικός προσανατολισμός του προς δύο μεταβλητές : τις ανθρώπινες σχέσεις και την απόδοση της εργασίας. Τα αρχικά πορίσματα της έρευνας των Katz et al. ότι μεγαλύτερη

αποτελεσματικότητα έχουν οι ανθρωποκεντρικοί ηγέτες, αμφισβητήθηκαν στη συνέχεια από άλλες έρευνες. Το ίδιο συνέβη και με τα συμπεράσματα της έρευνας των Stogdill et al. που έδειχναν ότι ηγέτες με αμφίπλευρο προσανατολισμό επιτύγχαναν μεγαλύτερη απόδοση και ικανοποίηση των εργαζομένων. Αντίθετα, οι νέες έρευνες εδραίωναν την άποψη ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τύπος αποτελεσματικού ηγέτη, αλλά διαφορετικοί τύποι για διαφορετικές περιπτώσεις.

Τον προσδιορισμό του ηγετικού στυλ από δύο διαστάσεις υιοθέτησαν και οι Blake and Mouton (1964). Το Μοντέλο Διοικητικού Πλέγματος (Διευθυντικό Πλέγμα) που ανέπτυξαν δέχεται δύο υποθέσεις σχετικά με τη συμπεριφορά του ηγέτη:

- το ενδιαφέρον του ηγέτη για την παραγωγή, που εντοπίζεται στο ενδιαφέρον του για την πραγματοποίηση των στόχων της παραγωγής, όπως είναι για παράδειγμα η ποιότητα, η ποσότητα και η απόδοση και
- το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, που εντοπίζεται στο ενδιαφέρον του διευθυντή για την προσωπική ανάπτυξη και ανάδειξη της αξίας των υφισταμένων, για την εξασφάλιση ενός δικαίου συστήματος αξιολόγησης και ανταμοιβής και για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στα μέλη του οργανισμού.

Για το διευθυντή αυτές οι δυο διαστάσεις δεν παραμένουν απομονωμένες, αλλά υφίστανται αλληλεπίδραση. Αυτές οι δυο ενδείξεις, έμφαση στα άτομα από τη μία μεριά και έμφαση στην παραγωγή από την άλλη, επηρεάζουν πολύ τη σκέψη, τα αισθήματα και τις ενέργειες του ηγέτη κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους στη διοίκηση.

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας που εστίασαν στην ανάδειξη προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς πρόσφεραν χρήσιμα πορίσματα στην προσπάθεια να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.

3.2.4 Αποτελεσματικός διευθυντής – ηγέτης, ηγετικές ικανότητες

Η απαιτούμενη συμπεριφορά των σύγχρονων διευθυντών στην εκπαίδευση καθιστά το ρόλο τους πολυσύνθετο και απαιτητικό αλλά και κρίσιμο για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης και για την επίτευξη υψηλότερου επιπέδου απόδοσης μαθητών και εκπαιδευτικών. Η δυνατότητα ανταπόκρισης των διευθυντών στον ηγετικό ρόλο τους εξαρτάται από δύο παράγοντες :

- τη διάθεση τους για ανάληψη ηγετικού ρόλου και

- το βαθμό στον οποίο διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες και προδιαθέσεις.

Η διάθεση για ανάληψη ηγετικού ρόλου συνδέεται με συγκεκριμένες ανάγκες του ατόμου, όπως είναι η ανάγκη αυτοεκτίμησης, η ανάγκη για αναγνώριση απ όλους, η ανάγκη για επιτεύγματα, η ανάγκη για δύναμη και επιρροή κ.α. Παράλληλα, η διάθεση αυτή προσδιορίζει καθοριστικά την προσπάθεια που θα καταβάλει το άτομο για την απόκτηση και την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι και η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας. Για να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα, πρέπει ο διευθυντής του σχολείου να έχει τα γνωρίσματα και τις ικανότητές του αποτελεσματικού ηγέτη.

Όσον αφορά το θέμα των ηγετικών ικανοτήτων έχουν γίνει πολυάριθμες έρευνες και έχει αναπτυχθεί εκτεταμένη βιβλιογραφία. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι για τον Duignan (1986:67) η διαμόρφωση ατμόσφαιρας στην οποία κυριαρχεί τάξη και πειθαρχία, η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος, η ενθάρρυνση της συμμετοχής και η εξασφάλιση δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που συνιστούν την ουσία της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας ενώ για τον Handy (1981:89) τα χαρακτηριστικά του ικανού ηγέτη είναι η ευφυΐα (πάνω από κάποιο μέσο επίπεδο), η πρωτοβουλία, δηλαδή το δικαίωμα του ηγέτη για αυτόβουλη απόφαση και δραστηριοποίηση και η αυτοπεποίθηση, δηλαδή η εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του μέσα στο εργασιακό περιβάλλον. Οι Hoy et al. (1996:378-380) ταξινομούν τα γνωρίσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας σε τρεις κατηγορίες:

- *την προσωπικότητα*, που περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, την ακεραιότητα, την αντοχή έντασης και τη συναισθηματική ωριμότητα
- *την εργασιακή παρακίνηση*, που περιλαμβάνει το καθήκον, τις διαπροσωπικές ανάγκες, τις αξίες και τις προσδοκίες και τα
- *τις δεξιότητες*, που τις αποτελούν οι τεχνικές, οι διαπροσωπικές και οι διοικητικές δεξιότητες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα των Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000:16-23) για την ταξινόμηση των βασικών συστατικών που αφορούν την αποτελεσματικότητα των διευθυντών ως ηγετών του σχολείου. Σύμφωνα με τους συγγραφείς τα βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου είναι :

- *Το όραμα*, που πρέπει να διαμορφώνει ο σχολικός ηγέτης για το σχολείο που διευθύνει,

- *Οι ικανότητες μετασχηματισμού*, η ικανότητα δηλαδή του διευθυντή του σχολείου να παράγει συγκεκριμένο έργο μεταμορφώνοντας τους στόχους, τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά,
- *Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών* από την εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ώστε να αποκτήσουν τη δύναμη που χρειάζονται για να δραστηριοποιηθούν,
- *Η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση*, που συνδέονται με την ικανότητα του διευθυντή του σχολείου να επιφέρει αλλαγές που θα ωφελήσουν την πορεία της σχολικής μονάδας,
- *Η δημιουργικότητα*, που σχετίζεται με την επινόηση και εφαρμογή ριζοσπαστικών κινήσεων για την αντιμετώπιση δίπτυχων καταστάσεων,
- *Η ευαισθησία*, η κατανόηση δηλαδή που δείχνει στα συναισθήματά, τις φιλοδοξίες και τις ανάγκες των υφισταμένων του και,
- *Η επαγγελματική πληρότητα*, η ικανότητα του διευθυντή να ασκεί σημαντική επίδραση στην εργασία του σχολείου (διδασκτική και διοικητική).

Ο όρος «ηγεσία» δεν θα πρέπει να συνδέεται μόνο με το ρόλο του διευθυντή στο περιβάλλον του σχολείου. Η ηγεσία ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών που συνιστούν ένα ιδιαίτερο τρόπο ζωής. Τα χαρακτηριστικά αυτά ενθαρρύνουν και προσελκύουν τους άλλους να ακολουθήσουν. Ηγεσία είναι, τελικά, η ικανότητα να θέτεις στόχους και να επινοείς τρόπους για την επίτευξή τους. Η αίσθηση ότι κάποιος διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά, σημαίνει στην πράξη ότι εφαρμόζει με επιτυχία ένα σύνολο από πρακτικές οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται.

Σύμφωνα με την έρευνα του Morgan (1996) ο διευθυντής-ηγέτης είναι απαραίτητο να διαθέτει τέτοιες ειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες ώστε να :

- Βοηθά τους ανθρώπους σε καθημερινή βάση χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους.
- Λειτουργεί ως ένα πηγαίο άτομο και όχι ως ελεγκτής, καλλιεργώντας τέτοιες σχέσεις ώστε το προσωπικό να απευθύνεται σε αυτόν όταν απαιτείται.
- Δημιουργεί το όραμα του σχολείου.
- Δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων.
- Εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής», όπως επίλυση διαφορών και διαπραγματεύσεις.

- Αναπτύσσει «ομάδες εργασίας», όπως και κάθε συμμετοχική και συναδελφική δραστηριότητα.
- Αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασίες.
- Αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών.
- Παραμένει ανοικτός και ευέλικτος ενώ ενεργεί αποφασιστικά όταν απαιτείται.
- Παρακινεί, εμπυχώνει, ενεργοποιεί τους συνεργάτες και αποφεύγει να τους αδρανοποιεί.
- Κάνει προσωπικές επαφές και συνδέει στενά του συνεργάτες του.
- Διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού.
- Ηγείται και συμμετέχει με το παράδειγμα του, διαμορφώνει τις κατευθύνσεις, ενώ παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων.

Το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα του διευθυντή-ηγέτη είναι να υπηρετεί πρώτα και κατόπιν με υπευθυνότητα να καθοδηγεί. Ο διευθυντής- ηγέτης δεν μπορεί να πετύχει τους στόχους που θέτει αυτός ή η πολιτεία μόνος του. Υπάρχει η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με την καθοδήγηση του, να είναι συνεργάσιμοι και να κάνουν το καλύτερο που μπορούν. Η καθημερινή πρακτική του διευθυντή- ηγέτη χαρακτηρίζεται από την συνεχή επικοινωνία με τους συνεργάτες του, από την ενθάρρυνση, την κατανόηση και από την βοήθεια που τους παρέχει για να κερδίζουν.

Ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να συνυπάρχει με τους συνεργάτες του με τέτοιο τρόπο ώστε αυτοί να κάνουν την δουλειά τους με τον πλέον υπεύθυνο τρόπο. Θέτει τους στόχους και δεν διστάζει πρώτος αυτός να κάνει το πρώτο βήμα για την υλοποίησή τους, εργάζεται μαζί με τους συνεργάτες του με τέτοιο τρόπο που τους βοηθά να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να τις χρησιμοποιούν με τον καλύτερο τρόπο, ακόμα και όταν ο ίδιος δεν είναι παρών. Είναι πολύ σημαντικό να γίνει κατανοητό, ότι η λειτουργία του διευθυντή- ηγέτη αρχίζει από το σημείο που το όραμα και οι στόχοι έχουν γίνει κατανοητοί και ξεκάθαροι από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να ενεργοποιεί διαφορετικές δεξιότητες και γνωρίσματα της πολυσύνθετης προσωπικότητάς του, πρέπει να υπερισχύει εδώ η αρετή της διάκρισης σύμφωνα με την οποία κρίνεται τι ενδείκνυται και πώς πρέπει να γίνει σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση.

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 (Σαΐτης, 2008).

3.3 Σχολική διεύθυνση

3.3.1 Έννοια της διεύθυνσης - ορισμοί

Κεντρική διαπίστωση της παιδαγωγικής έρευνας αποτελεί η παραδοχή, ότι η διεύθυνση του σχολείου είναι καθοριστικός παράγοντας για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Με το όρο «διεύθυνση» εννοούμε την παροχή ορισμένης κατεύθυνσης στο ανθρώπινο δυναμικό για την πρόκληση ενσυνείδητων ενεργειών με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης του οργανισμού (Λαδόπουλος, 1982). Αποτελεί τη δυσκολότερη δραστηριότητα της διοίκησης διότι αφορά την κατεύθυνση της συμπεριφοράς των υφισταμένων και επομένως σχετίζεται κυρίως με τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007:39) η λειτουργία της διεύθυνσης περιλαμβάνει επιμέρους ενέργειες των διευθυντικών στελεχών όπως είναι :

- η στελέχωση, η επάνδρωση των θέσεων εργασίας με τα κατάλληλα άτομα,
- η παρακίνηση, η παρότρυνση των εργαζομένων για την επίτευξη των στόχων,
- η εποπτεία, η παροχή κατευθύνσεων και επίβλεψη του έργου των υφισταμένων,
- η επικοινωνία μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων,
- ο συντονισμός όλων των εργασιών για την αποφυγή λαθών που επηρεάζουν την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού και
- η ευθύνη για τη σωστή εκπαίδευση και ανάπτυξη όλων των ατόμων.

Επιπλέον στο πλαίσιο λειτουργίας της διεύθυνσης μπορούμε να εντάξουμε διοικητικές δραστηριότητες όπως, την *εκχώρηση εξουσίας* δηλαδή τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και αντίστοιχης εξουσίας προς τους υφισταμένους. Με την εκχώρηση εξουσίας δίνεται η ευκαιρία σε υφιστάμενα στελέχη να παίρνουν αποφάσεις και να χειρίζονται ζητήματα που αφορούν τον οργανισμό. Επίσης, τον *χειρισμό διαφορών*, δηλαδή την επίλυση προβλημάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη διαφωνιών ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό ή στις σχέσεις με τους γονείς και το εξωτερικό περιβάλλον, αλλά και την αξιοποίηση των διαφορών για τον εντοπισμό

εναλλακτικών οπτικών και λύσεων, που μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες (Κατσαρός, 2008, Σαΐτης, 2005).

Βέβαια, υπάρχουν και απόψεις που δίνουν ανάλογη έμφαση στον διαχειριστικό ρόλο της διεύθυνσης με την έννοια ότι η διεύθυνση περιλαμβάνει και ένα τεχνικό μέρος που σχετίζεται με την επίβλεψη της υλοποίησης των εργασιών διαχείρισης και με πρακτικά ζητήματα εξασφάλισης των κατάλληλων κτιριακών συνθηκών, των συνθηκών υγείας και ασφάλειας στο σχολείο και την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων (Dean, 1995: 105).

3.3.2 Έργο διευθυντή σχολικής μονάδας

Το έργο της διεύθυνσης συνίσταται στον κατάλληλο χειρισμό των μελών μιας οργάνωσης, στην καθοδήγησή τους για τη συνεργασία μεταξύ τους και στην παρότρυνσή τους για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους.

Είναι σημαντικό ο διευθυντής να ενεργεί ως επαγγελματίας της εκπαίδευσης και της διοίκησης κατανοώντας και εφαρμόζοντας τη θεωρία στην πράξη, με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα σημαντικό για το χώρο της εκπαίδευσης όπου ο ανθρώπινος παράγοντας είναι κυρίαρχος είναι ο διευθυντής να έχει θεωρητικές γνώσεις και να τις αξιοποιεί, προκειμένου να καθοδηγεί, να συντονίζει, να εποπτεύει και να ελέγχει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του, να τους εμπνέει και να τους υποκινεί και να συμβάλει στη βελτίωση της συνεργασίας, στην αποφυγή συγκρούσεων και στο χειρισμό των διαφορών που προκύπτουν μέσα από την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Παράλληλα μέσα στο πλαίσιο του ηγετικού ρόλου του ο διευθυντής καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων αλλά και για την ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος (Κατσαρός, 2008).

Οι αρμοδιότητες, οι ευθύνες και τα καθήκοντά του Διευθυντή του σχολείου περιγράφονται και προβλέπονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία.

Με την υπουργική απόφαση 105657/2002 (ΦΕΚ1340, τ. Β'), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός –παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Με βάση το άρθρο 27, έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι να:

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει κίνητρα σε αυτούς.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανάλαβαν.
- Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής τους στόχους της αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το άρθρο 28 της πιο πάνω Υπουργικής Απόφασης τα βασικά γενικά καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι τα εξής:

- Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
- Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.
- Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.
- Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.

- Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.
- Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.
- Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.
- Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.
- Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Από την παραπάνω συνοπτική περιγραφή της σχετικής υπουργικής απόφασης, διαπιστώνει κανείς ότι το έργο του διευθυντή σχολείου συντελείται τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον αυτού. Αναλαμβάνει πληθώρα καθηκόντων, από τα οποία μερικά σχετίζονται με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, άλλα με την οργάνωση του σχολείου και κάποια άλλα με το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Στη χώρα μας ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας προσδιορίζεται νομοθετικά, όπως αναφέρθηκε, μέσα από ουσιαστικές αναφορές στο καθοδηγητικό έργο και την αποστολή τους ως διευθυντών, αναφορές όμως που παραμένουν γενικόλογες. Η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατία που αναπτύσσεται στο σύστημα περιορίζει τη δυνατότητα των διευθυντών όλης της διοικητικής ιεραρχίας για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την άσκηση επιρροής λόγω θέσης, διότι δεν έχουν πλήρως αποσαφηνισμένες αρμοδιότητες, δεν είναι επαρκώς παρακινημένοι, δε

διαθέτουν την ανάλογη κατάρτιση και τα μέσα, η εξουσία τους δε συμβαδίζει με την ευθύνη τους, και έτσι παραμένουν απλά όργανα «παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων». (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Σε αυτό το πλαίσιο η διευθυντική λειτουργία των διευθυντών των νηπιαγωγείων είναι πολύ πιθανό να περιοριστεί στην εκτέλεση διοικητικής εργασίας, επικεντρωμένης κυρίως σε γραφειοκρατικές ενέργειες όπως στην τήρηση και στην ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, στη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, στην προμήθεια αναλώσιμου υλικού, στην αρχειοθέτηση εγγράφων αλλά και στην κατανομή τάξεων, στην κατανομή έξωδιδασκτικού έργου, στη φροντίδα για την υγιεινή κατάσταση των χώρων του σχολείου και στη μέριμνα για την καλή χρήση, τη συντήρηση και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού. Για το ξεπέρασμα αυτής της κατάστασης απαιτείται η πλήρης θεωρητική κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και η σαφής αντίληψη του ουσιαστικού ρόλου τους ως παραγόντων πρωτοβουλίας, ανάπτυξης και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.

3.3.3 Αποτελεσματικός διευθυντής σχολικής μονάδας

Σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας αποτελεί η ποιότητα της σχολικής διεύθυνσής της. Η αποτελεσματικότητα των σχολείων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που διέπουν τον αποτελεσματικό διευθυντή με άμεσο αποτέλεσμα να ασκεί με επιτυχία το ηγετικό του έργο. Στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούμε θεωρητικές μελέτες και εμπειρικές έρευνες που στόχο έχουν να αναδείξουν τον πολυδιάστατο και πολυσήμαντο ρόλο του διευθυντή του σχολείου.

Ο Greenfield (1987:58-59) ύστερα από μια έρευνα περίπτωσης σε οχτώ διευθυντές διαπίστωσε, ότι αποτελεσματικοί υπήρξαν αυτοί με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: έθεταν σαφείς και πραγματοποιήσιμους στόχους, είχαν υψηλές προσδοκίες, αισθάνονταν σίγουροι για τον εαυτό τους και το έργο τους, είχαν αναπτυγμένο το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του σχολείου, είχαν συνεργατική-συμμετοχική νοοτροπία, έδειχναν συμπαράσταση

και κατανόηση στα διδακτικά προβλήματα των εκπαιδευτικών, ζητούσαν από αυτούς τη συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση των δυσχερειών του σχολείου και τέλος διαπνέονταν από ένα χαρακτήρα εγρήγορσης, αλλαγής και βελτίωσης.

Επίσης μια έρευνα της Fernandez (2000:239-255) τα δεδομένα της οποίας αντλήθηκαν μέσω συνεντεύξεων με διευθυντές σε σχολεία του Καναδά κατέδειξε, ότι αυτοί είχαν υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς και όραμα για το σχολείο. Η συμπεριφορά τους ήταν δημοκρατική, έδιναν συχνά στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, είχαν ομαδικό πνεύμα και δέχονταν τους συμβιβασμούς. Βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς, όταν παρουσιάζονταν εκπαιδευτικά προβλήματα και συνάμα ενίσχυαν και ενθάρρυναν τους αρχάριους, προκειμένου να αποδώσουν ικανοποιητικά στο έργο τους και να αποκτήσουν εμπειρία. Μέσα από αυτή τη συμπεριφορά των διευθυντών δημιουργήθηκε μια επαγγελματική κοινότητα εκπαιδευτικών, που συνεργάζονταν άριστα μεταξύ τους και εργάζονταν συλλογικά για το καλό του μαθητικού πληθυσμού.

Επίσης, οι Hall και George (1999) συμπεραίνουν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές α) έχουν αυξημένη ευαισθησία για τα προσωπικά ζητήματα των διδασκόντων β) είναι οργανωτικοί και γ) διαθέτουν μακροπρόθεσμο προγραμματισμό και όραμα, για τη σχολική μονάδα που διευθύνουν, τον οποίο με έμμεσους και άμεσους τρόπους μεταδίδουν και στο προσωπικό του σχολείου (Ματσαγγούρας,2003).

Οι καλύτεροι διευθυντές είναι αυτοί που λαμβάνουν ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου. Σε έρευνά τους οι Andrew & Soder(1987) ανακάλυψαν ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο». Στις υποχρεώσεις του είναι να παρακολουθεί στενά την πρόοδο των μαθητών καθώς και το χρόνο που αφιερώνουν αυτοί για μάθηση. Επίσης πολλοί ερευνητές συνδέουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή με την προώθηση καινοτομιών στο σχολείο. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές σύμφωνα με τους Hall and Hord (1987:249) επεμβαίνουν στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπουν τον τρόπο που εισάγονται οι αλλαγές, συνεπώς η επιτυχία ή αποτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι άμεσα συνδεδεμένες με το ενδιαφέρον του διευθυντή (Πασιαρδής, 1995).

Οι Fullan & Hargreaves (1991) σε σχετική έρευνά τους θεωρούν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές :

- Κατανοούν τη σχολική κουλτούρα και τη σημασία της.

- Ενθαρρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Εκφράζουν και προωθούν αξίες όπως η ισοτιμία, συνεργασία, κοινή δέσμευση και απόδοση λόγου.
- Ενθαρρύνουν τη συνεργασία και αποθαρρύνουν την αποστασιοποίηση.
- Συζητούν στόχους και προγραμματισμό που είναι προϊόντα συλλογικού οράματος και δεν περιορίζονται στο να ανακοινώνουν εγκυκλίους που επιβάλλονται άνωθεν.
- Αξιοποιούν τη γραφική εργασία για να διευκολύνουν καταστάσεις και όχι για να δημιουργήσουν γραφειοκρατικό έμφραγμα.
- Κατανοούν ότι η σχολική μονάδα αποτελεί μέρος ενός κοινωνικού περιγυρου με τον οποίο προσπαθούν να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας.

Από μια άλλη εμπειρική έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία των Η.Π.Α και του Καναδά από τους Leithwood & Montgomery (1986:2-110) προκύπτει, ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη διοίκηση του σχολείου παρέχοντάς τους εξουσία και ευθύνη για το σχολικό γίγνεσθαι. Συνεργάζεται μαζί τους για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, ενδιαφέρεται άμεσα για θέματα διδασκαλίας και τους ενθαρρύνει να παίρνουν πρωτοβουλίες. Δε θεωρείται η μοναδική πηγή προσανατολισμού, ενεργεί κυρίως έμμεσα, τους μεταβιβάζει εξουσία, τους αναθέτει προνόμια και παράλληλα τους υποστηρίζει και τους ενδυναμώνει στην προσπάθειά τους. Επομένως οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν στο σχολείο μια ηγετική ομάδα και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σχολική διαδικασία.

Τέλος, σύμφωνα με τον Σαϊτή (2005:256-258) ένας διευθυντής σχολείου μπορεί να γίνει αποτελεσματικός όταν έχει την ικανότητα:

- Να κατανέμει σωστά το έργο του σχολείου (διδακτικό και εξωδιδακτικό) μεταξύ των διδασκόντων. Η κατανομή πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τα προσόντα των διδασκόντων και κατόπιν δημοκρατικής διαδικασίας. Αυτή η διοικητική ενέργεια συντελεί στη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο.
- Να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών. Ο αποτελεσματικός διευθυντής υποστηρίζει κάθε εκπαιδευτικό ατομικά και τον κάνει να αισθάνεται αξιόλογος. Αυτό περιλαμβάνει συζήτηση με τα μέλη μιας ομάδας και μια πολιτική ενθάρρυνσης η οποία μπορεί να είναι κριτική με έναν υποστηρικτικό τρόπο.
- Να έχει ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας τόσο σε σχέση με την εκτέλεση των εργασιών όσο και με το πλέγμα των ανθρώπινων

σχέσεων. Ευθύνη του διευθυντή είναι να εξασφαλίσει όλες τις συνθήκες και να περιορίσει τα εμπόδια της αποτελεσματικής επικοινωνίας, ώστε να μπορέσει να καθοδηγήσει, να υποκινήσει και να ηγηθεί των συνεργατών του.

- Να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης. Εδώ ο ρόλος του διευθυντή αναφέρεται στη διοικητική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών-συνεργατών του. Ο διευθυντής «μαθαίνει» στους νέους εκπαιδευτικούς πως πρέπει να εκτελούνται οι διάφορες διοικητικές εργασίες του σχολείου. Η ικανότητα διοίκησης αποκτάται καλύτερα με την εξάσκηση της μέσα στο σχολείο, διαμέσου μιας σταδιακής αύξησης της ευθύνης που αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός και με τη συνεργασία με ειδικούς και έμπειρους συναδέλφους και τη διεξοδική συζήτηση για την προσπάθεια και την πρόοδο. Είναι ευθύνη κάθε διευθυντή σχολείου να διαπιστώνει ότι οι συνάδελφοί του σταδιακά εξελίσσονται ως προς τα διοικητικά τους προσόντα ώστε να είναι έτοιμοι για περισσότερες ευθύνες, όταν έρθει ο καιρός της προαγωγής τους σε διευθυντική θέση.
- Να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο. Στο χώρο του σχολείου παρουσιάζονται πάντα διαφορές λόγω των διαφόρων χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας όπως η ηλικία, η πολιτική τοποθέτηση, οι ατομικές ιδιορρυθμίες κ.α. και ο διευθυντής καλείται να επιλύσει τα σχετικά προβλήματα.
- Να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα. Δηλαδή, να στέκεται σε απόσταση από την καθημερινότητα, για να αμφισβητεί ό, τι παίρνεται ως δεδομένο, να προλαμβάνει τα προβλήματα του σχολείου και να διακρίνει τις ευκαιρίες.

Η έρευνα στη σύγχρονη βιβλιογραφία για τα προσόντα του διευθυντή συγκλίνει στα παρακάτω επιθυμητά χαρακτηριστικά (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, Φωκάς, 2002):

- *Όραμα*, γνώση για το μέλλον και τον τρόπο προσέγγισης σε αυτό (Powell, 1996).
- *Ακεραιότητα*, απόλυτη αφοσίωση στο να πραγματοποιεί το σωστό (Mc Adams, 1997).
- *Πίστη*, ικανότητα να «εμφυσήσει» τον «ηγέτη» στους άλλους (Dede, 1993).
- *Αφιλοκέρδεια*, η ιδέα ότι υπάρχει για να υπηρετεί τους άλλους (NSBA, 1998).

- *Δημιουργικότητα*, βλέπει τον κόσμο σαν μια σειρά από ευκαιρίες με λιγότερα εμπόδια (White, 1997).
- *Ανοικτό μυαλό*, πάντα έτοιμος να δοκιμάσει νέους τρόπους για να πραγματοποιήσει τους στόχους του (Kotter, 1990).
- *Ικανότητα επικοινωνίας*, κοντά σε όλα όσα συμβαίνουν (Elgin & Le Drew, 1999).
- *Ικανότητα να ακούει*, γνωρίζει πώς να μένει σιωπηλός, αλλά συγχρόνως να είναι ενημερωμένος (Alter, 1999).
- *Καινοτόμος*, χωρίς το φόβο της αποτυχίας (Avant, 1996).
- *Ορατότητα*, γνώστης της σχολικής πραγματικότητας (Fitzgerald, 1996).
- *Περιέργεια*, συνεχής αναζήτηση και έρευνα για απαντήσεις (Rosenbach & Taylor, 1993).
- *Ειλικρίνεια*, ικανότητα να είναι ευθύς (Winders, 1997).
- *Ικανότητα να δημιουργεί δίκτυο*, δημιουργός ομάδας (Wunsch, 1992).
- *Σκληρότητα*, γνωρίζει κατά βάθος τι χρειάζεται και τι απαιτείται να κάνει (Cronin, 1989).
- *Ανάληψη υπολογισμένου κινδύνου*, ανοικτός σε εναλλακτικές λύσεις, έτοιμος να αμφισβητήσει παγιωμένες πεποιθήσεις και να παίρνει θέση (Carowski, 1994).

Όπως προαναφέρθηκε μία από τις βασικότερες ενέργειες των διευθυντικών στελεχών στα πλαίσια λειτουργίας της διεύθυνσης είναι η επικοινωνία. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η καθοδήγηση, η παρακίνηση, η διαχείριση συγκρούσεων και η δημιουργία θετικού κλίματος βασίζονται σε αυτήν. Στην επικοινωνία και στην εξασφάλιση αποτελεσματικής πληροφόρησης βασίζονται και άλλες λειτουργίες της διοίκησης όπως ο προγραμματισμός, ο συντονισμός και ο έλεγχος. Παράλληλα η εσωτερική επικοινωνία αφορά όλους όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου αφού η ικανότητά τους να επικοινωνούν και να ανταλλάσσουν πληροφορίες αποτελεσματικά αποτελεί βασική προϋπόθεση για την λήψη ποιοτικών αποφάσεων, την ανάπτυξη λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων, την αποφυγή δυσλειτουργιών και συγκρούσεων και, γενικά, την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Κατσαρός, 2008). Για να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα απαραίτητα στοιχεία είναι το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία αλλά και η αξιοπρέπεια. Ο διευθυντής ενθαρρύνει τους συνεργάτες του,

αφιερώνει πολύ χρόνο σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, αλλά και σε όλη την κοινότητα, ακούει με προσοχή και συζητεί ό, τι τους απασχολεί. Αξιωματική θέση για το διευθυντή πρέπει να αποτελεί η αίσθηση ότι, η διαμόρφωση της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού που προΐσταται, οφείλει να στοχεύει στο γεγονός ότι το ανθρώπινο δυναμικό φοιτά και εργάζεται με χαρά και με πραγματική θέληση μέσα σε αυτόν.

Το κλίμα δίνει σε μία σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από τις άλλες σχολικές μονάδες, έστω και αν είναι καθ' όλα τα άλλα όμοιες. Όπως έχει λεχθεί από τους Hoy et al. (1987) το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως «η προσωπικότητα του σχολείου», δηλαδή το κλίμα στην οργάνωση είναι ό, τι η προσωπικότητα στο άτομο (Σαΐτης, 2008).

Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση ανοιχτού και ευνοϊκού κλίματος στο σχολείο φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του διευθυντή σε τρεις τουλάχιστον βασικούς άξονες : της επικοινωνίας και συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό, της επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου και της επικοινωνίας- συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.

Η συνεργασία του διευθυντή με το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να είναι βασική επιδίωξή του, αφού η λειτουργική και εποικοδομητική συνεργασία συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος καθώς και στην οικοδόμηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του, τη γνώμη και τη στάση τους για το έργο που επιτελείται στο σχολείο, να τους παροτρύνει και να τους συμπαραστέκεται στο να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες και να μην αγνοεί οποιαδήποτε παραπονο συναδέλφου που θα μπορούσε να καταλήξει με την πάροδο του χρόνου σε δυσάρεστη κατάσταση . Πρέπει να γνωρίζει την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου του, προκειμένου να τους αναθέσει εξωδιδακτικό έργο και να είναι αντικειμενικός στη συμπεριφορά απέναντι σε όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει ότι οι άνθρωποι με την εργασία τους επιδιώκουν, εκτός των άλλων, και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών τους αναγκών. Η ανάγκη της αναγνώρισης, της προσφοράς προς το κοινωνικό σύνολο, της δημιουργικότητας κ.α. αποτελούν βασικές ψυχολογικές ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού, έτσι ο διευθυντής πρέπει να καταβάλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια για να επικρατεί και στο σχολείο του το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα. Σύμφωνα με τον Ζάχαρη (1985) αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν ο διευθυντής

σέβεται την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού, αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματα κάθε εκπαιδευτικού ως δικά του, φέρεται με απόλυτη δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα προς όλους τους υφισταμένους του, μέριμνα για τις καλές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και μελετά τους διάφορους τύπους διοίκησης, προκειμένου να εφαρμόσει τον κατάλληλο για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας.

Τέλος, ο διευθυντής πρέπει με τη συμπεριφορά του να λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση, να βοηθά τους συναδέλφους του να γίνουν καλύτεροι στην εκτέλεση του έργου τους καθώς και να παρακολουθεί με συστηματικό και παιδαγωγικό τρόπο τη συνολική συμπεριφορά τους στη σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2007).

Ο δεύτερος βασικός άξονας έχει να κάνει με την επικοινωνία - συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με τους μαθητές. Για να εδραιωθεί αυτή η σχέση ο διευθυντής πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή, να τον ενθαρρύνει σε κάθε δυσκολία και να αναγνωρίζει τις ατομικές ικανότητες, ιδιαιτερότητες και αδυναμίες του. Επίσης να βοηθάει το μαθητή στην ομαλή κοινωνικοποίησή του και να του μεταδίδει το πνεύμα των ομαδικών δραστηριοτήτων συντελώντας έτσι στην ανάπτυξη καλών ανθρώπινων σχέσεων με τους συμμαθητές του. Βασικό, τέλος, για το διευθυντή είναι να εκδηλώνει έμπρακτα και ουσιαστικά την αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές του, να καταβάλλει κάθε προσπάθεια, ώστε η παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης στο σχολείο του να είναι υψηλή, προς όφελος των μαθητών, και να αντιμετωπίζει, μαζί με το διδακτικό προσωπικό, τα όποια προβλήματα πειθαρχίας υπάρξουν στο σχολείο (Σαΐτης, 2008).

Ο τρίτος και τελευταίος άξονας, εστιάζει στην επικοινωνία του διευθυντή του σχολείου με τους γονείς των μαθητών. Η καλή συνεργασία των δύο αυτών κοινωνικών φορέων αποτελεί βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου. Μέλημα του διευθυντή αποτελεί η συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και η ενημέρωσή τους για τη γενική λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται στενά με τους γονείς σε θέματα επίδοσης, συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών σε τακτικές και έκτακτες συναντήσεις, να συνδιοργανώνει με τους γονείς επιστημονικές, παιδαγωγικές, εορταστικές κ.ά. εκδηλώσεις προς όφελος των μαθητών και να αξιοποιεί δημιουργικά γονείς με γενικές και ειδικές γνώσεις στο σχολείο, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, δηλαδή ο τρόπος επικοινωνίας και συνεργασίας αυτού με το διδακτικό

προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς, είναι ο βασικότερος παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση ενός θετικού ή ενός αρνητικού για τη σχολική μάθηση κλίματος.

Η παρουσίαση των ερευνών, οι οποίες βέβαια δεν εξαντλούν το κρίσιμο ζήτημα της σχολικής διεύθυνσης, προτάθηκε από εμάς γιατί προσφέρουν χρήσιμα ευρήματα και συνάμα αναδεικνύουν τη σχολική διεύθυνση ως μία από τις κύριες δυνάμεις που βρίσκονται πίσω από τα αποτελεσματικά σχολεία. Μέσα από αυτές μπορούμε να εντοπίσουμε συγκεκριμένες πρακτικές και πρότυπα συμπεριφοράς που καθιστούν έναν διευθυντή περισσότερο αποτελεσματικό. Τα δεδομένα τους μας επιτρέπουν να επισημάνουμε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του διευθυντή σχολικής μονάδας τα οποία αναδεικνύουν την πολιτισμική διάσταση του ρόλου του και εμφανίζονται με σταθερότητα στις περισσότερες μελέτες. Ένα από αυτά είναι το όραμα που διαθέτει για το σχολείο. Το όραμα αυτό αντανακλά τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις αντιλήψεις όλων των εμπλεκομένων του σχολείου. Ακόμα, οι υψηλές προσδοκίες, η εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, η ανάληψη ρίσκου, η έμφαση στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, το χτίσιμο καλών διαπροσωπικών σχέσεων και η εδραίωση σταθερής επικοινωνίας προσανατολισμένης στις ανθρώπινες ανάγκες. Επιπλέον γνώρισμα είναι η ανάπτυξη συναδερφικής κουλτούρας κατά την οποία ο διευθυντής κατανέμει αρμοδιότητες και ηγετικούς ρόλους στους εκπαιδευτικούς και έχει την πίστη ότι αυτοί μπορούν να ανταποκριθούν άμεσα και αποτελεσματικά εκπληρώνοντας τους στόχους του σχολείου.

Η σύγχρονη σχολική μονάδα χρειάζεται ένα διευθυντή στοχαζόμενο, ένα διευθυντή με γνώσεις και σκέψη, που δεν στερείται εκπαιδευτικού οράματος. Με τον τρόπο αυτό θα προσεγγίσει περισσότερο τους στόχους της εκπαίδευσης, στους οποίους προέχει ένα σχολείο αληθινά ελκυστικό για τους μαθητές, με σημαντική αποστολή να προετοιμάσει την ένταξη ενεργών πολιτών στην κοινωνία.

3.4 Ο ρόλος του διευθυντή στην προσχολική εκπαίδευση

Στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης έτσι και στο νηπιαγωγείο διακρίνουμε μονομελή και συλλογικά όργανα διοίκησης. Μονομελές διοικητικό όργανο θεωρείται ο Προϊστάμενος του Νηπιαγωγείου, ενώ συλλογικό ο Σύλλογος Διδασκόντων του Νηπιαγωγείου. Ως Προϊστάμενος Νηπιαγωγείου τοποθετείται αυτός που έχει τον υψηλότερο βαθμό μεταξύ των υπηρετούντων στο Νηπιαγωγείο.

Επί ομοιοβάθμων συνήθως τοποθετείται ο αρχαιότερος ως προς την ημερομηνία διορισμού. Ο διορισμός Προϊσταμένου επικυρώνεται με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ). Στα μονοθέσια νηπιαγωγεία ο ένας και μοναδικός διδάσκων εκτελεί συγχρόνως και χρέη Προϊσταμένου και ονομάζεται ο Αναπληρωτής Προϊστάμενος. Οι Προϊστάμενοι ασκούν συγχρόνως διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα.

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των προϊσταμένων νηπιαγωγείων, όπως και των διευθυντών των υπολοίπων σχολικών μονάδων, κατηγοριοποιούνται (σύμφωνα με την Υ.Α. 105657/2002) σε πέντε μεγάλες ομάδες που αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα πεδία της εκπαιδευτικής διοίκησης :

- Την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.
- Τον προγραμματισμό και το συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου.
- Τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων που αποτελούν τη σχολική μονάδα (εσωτερικό περιβάλλον).
- Τις σχέσεις της σχολικής μονάδας με τα προϊστάμενα κλιμάκια διοίκησης και τους Σχολικούς Συμβούλους.
- Τις σχέσεις της σχολικής μονάδας με το εξωτερικό της περιβάλλον (γονείς, όργανα λαϊκής συμμετοχής κ.λπ.).

Ο Διευθυντής/Προϊστάμενος του Νηπιαγωγείου χαρακτηρίζεται ως ο διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο σχολικό χώρο και αποδίδονται σε αυτόν διοικητικές δεξιότητες και οι ηγετικές ικανότητες (σύμφωνα με το άρθρο 27 της Υ.Α. που προαναφέρθηκε) όπως :

- Η δημιουργία οράματος και η καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού για την υλοποίησή του.
- Η δημιουργία κλίματος επικοινωνίας με το προσωπικό στο πλαίσιο του δημοκρατικού πνεύματος.
- Η διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων μεταξύ των μελών του Συλλόγου διδασκόντων και η ύπαρξη διαπραγματευτικών ικανοτήτων.
- Η παιδαγωγική καθοδήγηση και η δημιουργία βάσεων για ενδοσχολική επιμόρφωση.
- Ο προγραμματισμός, ο συντονισμός και ο έλεγχος των οικονομικών και λοιπών υποχρεώσεων της σχολικής μονάδας.
- Η ενδοσχολική αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

- Ο Προϊστάμενος αποκτά ρόλο μέντορα για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό και αναλαμβάνει να τον μύσει στα μυστικά της διδακτικής και σχολικής πράξης.

Τα τελευταία χρόνια στο διεθνή χώρο έχει αναπτυχθεί ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διοίκηση και την ηγεσία στις μονάδες Προσχολικής Εκπαίδευσης. Τα βιβλία των Kagan και Bowman (1997) , Shakeshaft (1995) και Rodd (1998) έχουν δημιουργήσει ένα σοβαρό θεωρητικό υπόβαθρο για το ερευνητικό αυτό πεδίο. Επιπλέον, η διεθνής αρθρογραφία περιλαμβάνει έρευνες που αφορούν τις τάσεις, τα προβλήματα ή τους περιορισμούς στα ηγετικά - διοικητικά καθήκοντα και την προσωπικότητα των στελεχών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Τα βασικά θεωρητικά ζητήματα που απασχολούν την έρευνα είναι :

Πρώτον, ο συσχετισμός ηγεσίας και διοίκησης - διαχείρισης της σχολικής μονάδας Προσχολικής Εκπαίδευσης. Το πρόβλημα διατυπώνεται σαφέστατα στον πρόλογο του βιβλίου των Kagan και Bowman «Η ηγεσία στην προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση έχει πολλές όψεις, συμπεριλαμβανομένης και όχι μόνον της διοίκησης - διαχείρισης (...) Κατά βάση πρόκειται για τη βαθιά γνώση του πεδίου, την προθυμία του ατόμου να αναλάβει «κινδύνους» και μια «ανάσα» οράματος με τη σκέψη ότι κανείς υπερβαίνει τα μεμονωμένα προγράμματα, τις υπηρεσίες ή τους οργανισμούς. Η ηγεσία στην προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση είναι μία καινοτομία, με ευαισθησίες στην ιστορία, τη διαφορετικότητα, τον [κοινωνικό] περίγυρο και είναι [μεν] συνεργατική αλλά [συγχρόνως] τολμηρή...» [Μετάφραση - προσαρμογή : Ελ. Αργυροπούλου]. Οι συγγραφείς τονίζουν το γεγονός ότι μέχρι τις αρχές της νέας χιλιετίας υπήρχε διεθνώς η τάση να εξισώνεται η ηγεσία με τη διοίκηση και έτσι να παραμελείται το ευρύτερο εννοιολογικό περιεχόμενο της ηγεσίας.

Δεύτερον, τα ηγετικά χαρακτηριστικά των γυναικών. Δεδομένου ότι η συντριπτική πλειονότητα του διδακτικού προσωπικού και κατ' επέκταση των διοικητικών - ηγετικών στελεχών της Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι γυναίκες, το θέμα της γυναικείας ηγεσίας και των ιδιαιτεροτήτων της έχει απασχολήσει την έρευνα μέσα από ευρύτερες αναζητήσεις, όπως διαφυλικές σχέσεις, φύλο και εκπαίδευση, γυναικεία διοίκηση (Sitterly,1993), γυναικεία διοίκηση στην εκπαίδευση (Berry, Hall, Neville, Ozlga κ.α.). Όπως διαπιστώνεται η έρευνα πορεύεται από γενικότερα σε ειδικότερα θέματα γυναικείας διοίκησης για να καταλήξει σε απόλυτα εξειδικευμένες έρευνες πάνω στη γυναικεία διοίκηση στις μονάδες του Προσχολικής Εκπαίδευσης, όπως αυτές των Verheyden και Hilliard(1975), Wong και Cheuk (2005) κ.λπ.

Σύμφωνα με την Sitterly υπάρχει ένα σύνολο παραγόντων που συνδέεται αποκλειστικά με τη γυναικεία ηγεσία. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν :

- Την ύπαρξη προκατάληψης ως προς τα στερεότυπα των κοινωνικών ρόλων (οι γυναίκες είναι για το σπίτι και την ανατροφή των παιδιών),
- την ανυπαρξία ινδαλμάτων γυναικών - ηγετών,
- το συναίσθημα της μοναξιάς (όταν μια γυναίκα κατορθώσει να φτάσει στην κορυφή της καριέρας της) και
- το σύνδρομο της «γυάλινης οροφής», την αδυναμία δηλαδή πολλών γυναικών να καταλάβουν τα ύψιστα αξιώματα ακριβώς επειδή είναι γυναίκες.

Η Rodd στο άρθρο της “Towards a typology of leadership for the early childhood professional of the 21st century”, συγκέντρωσε τα χαρακτηριστικά της γυναικείας ηγεσίας στην Προσχολική Εκπαίδευση, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από τη μελέτη των περιπτώσεων της έρευνας. Έτσι, η ταυτότητα της διευθύντριας μιας μονάδας Προσχολικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις :

- Είναι ευγενής, υπομονετική, προσηνής, καλλιεργημένη.
- Είναι προσανατολισμένη στο στόχο, προγραμματίζει τις ενέργειες της.
- Έχει αυτοπεποίθηση και εμπνέει εμπιστοσύνη.
- Είναι καθοδηγητής για τα νήπια και το διδακτικό προσωπικό.
- Ενεργεί με επαγγελματισμό.
- Διαθέτει αυξημένες ικανότητες επικοινωνίας.
- Ικανοποιεί τις ανάγκες των ανθρώπων γύρω της.
- Διαθέτει πολύπλευρη και ευέλικτη προσωπικότητα.
- Αναλαμβάνει ευθύνες και έχει όραμα.

Δυστυχώς, η απουσία παρόμοιων ερευνών στον ελληνικό χώρο δεν επιτρέπει την αποδοχή, την απόρριψη ή τη γενίκευση των συμπερασμάτων αυτών και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στην Ελλάδα το ερευνητικό πεδίο της γυναικείας διοίκησης και ηγεσίας στην Προσχολική Εκπαίδευση θεωρείται παρθένο. Η πρόσφατη υιοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην ηλικία των 5 έως 6 ετών έφερε στο προσκήνιο το ζήτημα αν το νηπιαγωγείο αποτελεί σχολική μονάδα (παρόλο που ήδη από τη θέσπιση του Ν.1566/85 έχει οριστεί ως τέτοια), ποιός είναι ο ρόλος της διοίκησης - ηγεσίας στις προσχολικές μονάδες και ποιες οι απορρέουσες από το ρόλο αυτόν υποχρεώσεις και συνέπειες.

Οι έρευνες μέχρι τώρα για το γυναικείο φύλο στη διοίκηση της –κυρίως Πρωτοβάθμιας- Εκπαίδευσης είναι λίγες στον αριθμό, παρέχουν στοιχεία για τις ανάλογες γυναικείου διδακτικού προσωπικού και γυναικείου διοικητικού προσωπικού και εστιάζονται στους λόγους, για τους οποίους η ανάληψη διοικητικών-ηγετικών ευθυνών δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στο γυναικείο πληθυσμό (Ανθόπουλος και Κανταρτζή, 2006).

Στην περίπτωση της Προσχολικής Εκπαίδευσης οι παραπάνω λόγοι δεν υφίστανται διότι η ανάληψη διοικητικών καθηκόντων -τουλάχιστον σε επίπεδο σχολικής μονάδας- είναι και αφ' εαυτής θεσμικά αναπόφευκτη, αφού το 99% του διδακτικού προσωπικού είναι γυναίκες και ως Προϊσταμένη ορίζεται η αρχαιότερη στον βαθμό και τα έτη υπηρεσίας. Επομένως, δημιουργείται ένα «καθεστώς» γυναικείας διοίκησης, το οποίο αξίζει να διερευνηθεί και να βελτιωθεί (Αργυροπούλου, 2007).

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο ρόλος που διαδραματίζει ο Προϊστάμενος του Νηπιαγωγείου είναι πολύ σημαντικός. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και της ευθύνης την οποία έχει, αποτελεί το ενδιάμεσο όργανο μεταξύ του ανώτερου επιπέδου εκπαιδευτικής διοίκησης και του διδακτικού προσωπικού. Παρ' όλα αυτά ο Προϊστάμενος βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης και είναι υποχρεωμένος να εκτελεί τις οδηγίες που δέχεται από τα ανώτατα διοικητικά όργανα. Η αποτελεσματικότητά του είναι περιορισμένη. Και αυτό γιατί η Πολιτεία δεν εκχώρησε αποφασιστικές αρμοδιότητες στους Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων Προσχολικής Εκπαίδευσης, ώστε να τους παρέχει τη δυνατότητα να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να επηρεάζουν σύμφωνα με την κρίση τους, αλλά ούτε και να αναλαμβάνουν την ανάλογη ευθύνη για τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου. Έτσι, και στην περίπτωση των Προϊσταμένων των Νηπιαγωγείων, όπως και εκείνων των υπολοίπων σχολικών μονάδων, δεν υπάρχει ουσιαστικά δυναμική ηγεσία.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Το κεντρικό ερευνητικό εγχείρημα της παρούσας μελέτης έχει ως σκοπό τη σκιαγράφηση του ρόλου των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των Νηπιαγωγείων της πόλης της Λάρισας όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Ο βασικός σκοπός της εργασίας επιμερίζεται στους εξής ειδικούς στόχους :

- Να καταγράψουν ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς για τη θέση του διευθυντή.
- Να καταγράψουν ποια είναι τα προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής σήμερα.
- Να διερευνηθεί ο τρόπος συνεργασίας των διευθυντών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Να διερευνηθούν τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα και η μορφή σχολικής ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι διευθυντές προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

2.Ερευνητικά ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη στη βάση της οποίας βρίσκονται τα ακόλουθα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

- Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς για τη θέση του διευθυντή;
- Ποια είναι τα προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής σήμερα;
- Πως χαρακτηρίζεται ο τρόπος συνεργασίας των διευθυντών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας;
- Ποια είναι τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας;

- Πως χαρακτηρίζουν το ρόλο τους οι διευθυντές μέσα στη σχολική μονάδα και ποια μορφή σχολικής ηγεσίας χρησιμοποιούν προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους;

3.Μεθοδολογία της έρευνας

3.1.Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Έχοντας υπόψη τους στόχους της έρευνας, προχωρήσαμε στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου. Η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο αποτελεί την πλέον καθιερωμένη μέθοδο συλλογής στοιχείων που αναφέρονται σε απόψεις και αντιλήψεις και αυτή υιοθετήσαμε στην έρευνά μας, διότι παρέχει τη δυνατότητα να ερωτηθεί ταυτόχρονα μεγάλη μάζα ατόμων και να απαντήσει στον ίδιο αριθμό ερωτήσεων. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίου και με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

3.2.Δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας στον οποίο απευθυνθήκαμε ήταν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των Νηπιαγωγείων. Για τον καθορισμό του αντιπροσωπευτικού δείγματος επιλέξαμε την τυχαία δειγματοληψία, σύμφωνα με την οποία κάθε μέλος του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα.

Ο πληθυσμός των Νηπιαγωγείων της πόλης της Λάρισας για το έτος 2010-2011 σύμφωνα με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού, στο 1^ο, 2^ο και 5^ο Γραφείο ανέρχεται αντίστοιχα σε 11, 27 και 14 δημόσια και 15 ιδιωτικά.

Σε κάθε σχολείο μοιράστηκε ένα (1) ερωτηματολόγιο με αποδέκτη το Διευθυντή. Συνολικά στον πληθυσμό έρευνας (Διευθυντές Νηπιαγωγείων) μοιράστηκαν 45 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 40. Η ανταπόκριση κρίνεται απόλυτα ικανοποιητική (88,8%) δεδομένης της διαδικασίας συμπλήρωσης (εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς χωρίς την άμεση παρουσία συνεντεύκτη) και της συγκέντρωσης του ερωτηματολογίου σε διαφορετική χρονική στιγμή με συγκεντρωτική αποστολή τους.

Ως μέγεθος του δείγματος ορίστηκε το 59,7% των νηπιαγωγείων της Λάρισας.

Η κατανομή του δείγματος με βάση τον τύπο των Νηπιαγωγείων είναι η ακόλουθη:

Τύπος Νηπιαγωγείου	Πλήθος	Δείγμα	Τελικό πλήθος συγκεντρωμένων
Ιδιωτικό	15	10	9
Δημόσιο	52	35	31

3.3.Ερευνητικό εργαλείο

α) Σχεδιασμός και οι άξονες του ερωτηματολογίου

Πριν από τη διανομή των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική διανομή χορήγησής του ώστε να διερευνηθεί η ύπαρξη πιθανών δυσκολιών του εργαλείου. Η συγκεκριμένη δοκιμαστική χρήση έλαβε χώρα τον Φεβρουάριο 2011. Χρειάστηκε να δοθεί σε 5 άτομα έτσι ώστε να επισημανθούν πιθανές ελλείψεις του ή σημεία που χρειάζονταν διορθώσεις. Μετά την ανάλυση των πρώτων αποτελεσμάτων της δοκιμαστικής έρευνας οριστικοποιήθηκε η έκταση, το περιεχόμενο, η δομή και η μορφή των ερωτηματολογίων.

Το τελικό ερωτηματολόγιο περιελάμβανε δεκατέσσερις (14) ερωτήσεις. Στην αρχή των ερωτηματολογίων προτάσσονται οχτώ (8) ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά και γενικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τους κεντρικούς άξονες του ερωτηματολογίου. Αυτοί είναι :

- Η αναζήτηση πληροφοριών για τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς για τη θέση του διευθυντή
- Η αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τα προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής σήμερα
- Η διερεύνηση του τρόπου συνεργασίας των διευθυντών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας
- Η διερεύνηση των προβλημάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας
- Η διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα καθώς και η ηγετική συμπεριφορά του προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Στην πρώτη σελίδα του εντύπου υπήρχε συνοδευτικό κείμενο όπου αποτυπώνονταν ένα σύντομο κείμενο αναφοράς της έρευνας, ενώ δίνονταν σαφείς στοιχεία προς τους συμμετέχοντες για την ανωνυμία και την διασφάλιση της στατιστικής και μόνο χρήσης των δεδομένων. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν περιείχαν ερωτήσεις κλειστού τύπου και οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν έτσι ώστε να έχουν σαφήνεια. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν μέσα από διαβαθμισμένες

κλίμακες την απάντηση που τους ταιριάζει. Τα υποκείμενα ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, συμμετείχαν εκούσια, ενώ υπήρξε απόλυτη εχεμύθεια. Ολόκληρο το εργαλείο της έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα.

β) Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από δεκατέσσερις (14) ερωτήσεις οι οποίες κατανέμονται σε έξι ενότητες, σύμφωνα με τους άξονες που προαναφέρθηκαν.

Στην *πρώτη ενότητα* (ερωτήσεις 1-8) γίνεται διερεύνηση των δημογραφικών και γενικών στοιχείων των διευθυντών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια προϋπηρεσίας, τύπος σχολείου υπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο, υπηρεσία σε Διεύθυνση ή Γραφείο Πρωτοβάθμιας).

Η *δεύτερη ενότητα*, (ερώτηση 9) διερευνά τα κίνητρα που ωθούν τον εκπαιδευτικό ώστε να διεκδικήσει τη θέση του διευθυντή. Ουσιαστικά περιλαμβάνει 9 προτάσεις οι οποίες βαθμολογούνται με κλίμακα Likert.

Η *τρίτη ενότητα*, (ερώτηση 10) διερευνά τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής σήμερα. Ουσιαστικά περιλαμβάνει 8 προτάσεις οι οποίες βαθμολογούνται με κλίμακα Likert.

Η *τέταρτη ενότητα*, (ερώτηση 11) διερευνά τη συνεργασία του διευθυντή με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας και του γενικότερου συστήματος εκπαίδευσης. Ουσιαστικά περιλαμβάνει 5 προτάσεις οι οποίες βαθμολογούνται με κλίμακα Likert.

Η *πέμπτη ενότητα*, (ερώτηση 12) διερευνά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο διευθυντής σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ουσιαστικά περιλαμβάνει 5 υποομάδες προτάσεων που αναφέρονται στις κατηγορίες της προηγούμενης ενότητας και οι οποίες βαθμολογούνται με κλίμακα Likert.

Η *έκτη ενότητα*, (ερωτήσεις 13,14) περιλάμβανε ερώτηση κατάταξης του διευθυντή στις κατηγορίες ηγετικός, διεκπεραιωτικός και συντονιστικός ρόλος καθώς και ομάδα 18 ερωτήσεων αξιολόγησης της ηγετικής συμπεριφοράς που έχει ο διευθυντής προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, οι οποίες βαθμολογούνται με κλίμακα Likert. Η ομάδα των 18 ερωτήσεων ομαδοποιείται περαιτέρω ως εξής:

- Οι ερωτήσεις 1 - 8 και η 18 αναφέρονται στην Αυταρχική μορφή άσκησης σχολικής ηγεσίας.

- Οι ερωτήσεις 9 – 17 αναφέρονται στην Δημοκρατική – Συμμετοχική μορφή άσκησης σχολικής ηγεσίας.

Οι ερωτήσεις που απαντώνται με χρήση κλίμακας Likert αφορούν στην χρήση σε τετραβάθμια κλίμακα Likert με επιλογές : Δεν ισχύει καθόλου, ισχύει λίγο, ισχύει και ισχύει πολύ.

3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία επίδοσης, συμπλήρωσης και επιστροφής των ερωτηματολογίων τοποθετείται από τον Μάρτιο μέχρι και τον Απρίλιο του 2011. Η επίδοση των ερωτηματολογίων στους διευθυντές έγινε με τη βοήθεια της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας. Η ερευνήτρια αφού προηγουμένως ενημερώθηκε από τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ακριβή αριθμό των διευθυντών που υπηρετούσαν στα Νηπιαγωγεία της πόλης της Λάρισας, ήρθε προσωπικά σε επαφή με όλους τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που απευθύνθηκε, με τη θερμή παράκληση για συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου, αφού πρώτα ενημέρωσε αναλυτικά για το σκοπό της έρευνας. Η διαδικασία συμπλήρωσής του απαιτούσε περίπου δέκα λεπτά. Η επιστροφή των ερωτηματολογίων έγινε και πάλι με προσωπική επαφή με τους διευθυντές, έτσι ώστε να αυξηθεί το ποσοστό συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Από τα 45 ερωτηματολόγια που δόθηκαν επιστράφηκαν τα 40 (ποσοστό 88,8%).

Θέλουμε επίσης να αναφερθούμε στην ζεστή συνεργασία και εξυπηρέτηση εκ μέρους των συναδέλφων για τη συμβολή τους στην έρευνα και να τους ευχαριστήσουμε για μια ακόμη φορά. Η εμπειρία που αποκομίσαμε από την επιτόπια επίσκεψη στα σχολεία της Λάρισας για την επίδοση των ερωτηματολογίων και η επαφή μας με τους διευθυντές, πλην ελαχίστων ομολογουμένως περιπτώσεων, υπήρξε θετική. Διαπιστώσαμε τη μεγάλη σπουδαιότητα του ρόλου του διευθυντή, μιας και η εικόνα του εκάστοτε Νηπιαγωγείου από την καθαριότητα των χώρων, την ποιότητα των σχέσεων με το διδακτικό προσωπικό μέχρι και τον τρόπο λειτουργίας του, φέρουν απόλυτα τη δική του σφραγίδα.

3.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18).

Στην πρώτη ανάλυση των δεδομένων ελέχθησαν οι συχνότητες κατανομής μεταβλητών και κατόπιν για τον έλεγχο της ύπαρξης πιθανής συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου με τις δημογραφικές και γενικές μεταβλητές γίνεται έλεγχος μέσω τιμών με εφαρμογή t test ή ANOVA στην περίπτωση συνεχών μεταβλητών (Likert) προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη ομοιογενούς συμπεριφοράς των μεταβλητών στις υποομάδες του πληθυσμού όπως αυτές διαχωρίζονται από τις δημογραφικές και γενικές μεταβλητές.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Ανάλυση ερωτηματολογίων

α) Χαρακτηριστικά του δείγματος

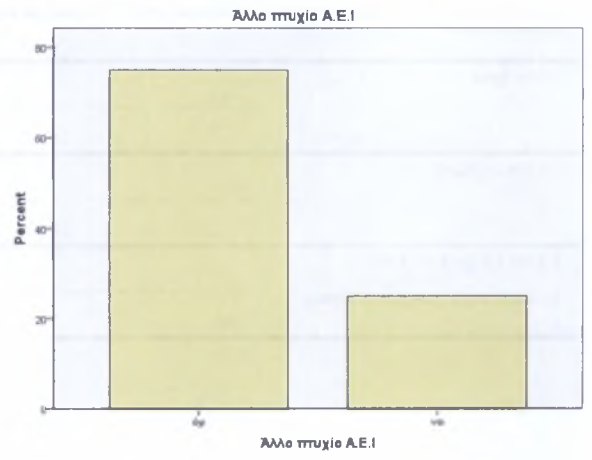
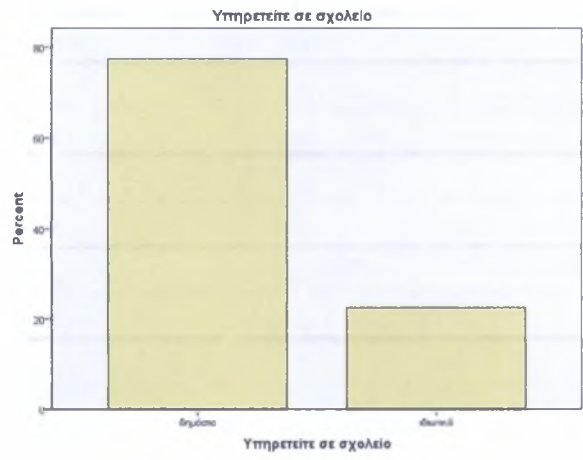
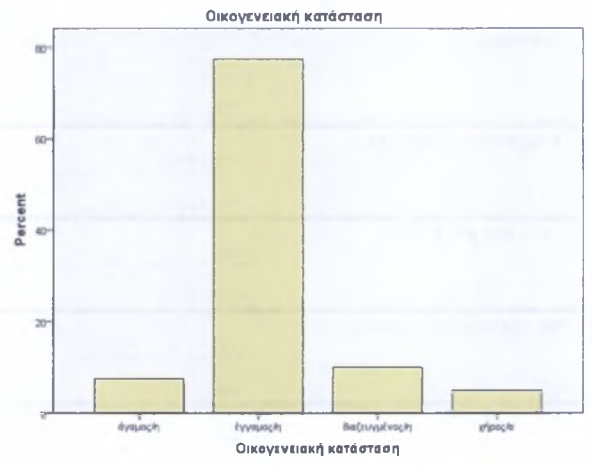
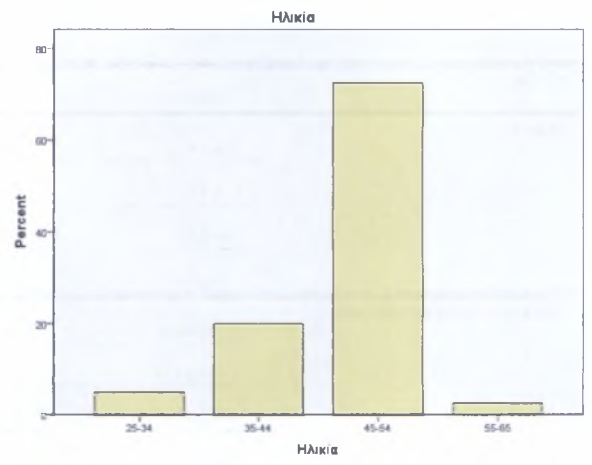
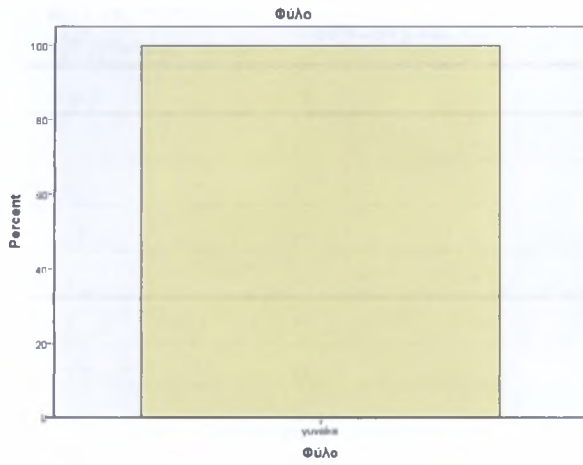
Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου συλλέχθηκαν εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ των διευθυντών του δείγματος σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την προϋπηρεσία, τον τύπο του Νηπιαγωγείου, το μορφωτικό επίπεδο και στην προϋπηρεσία σε Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την επεξεργασία των στοιχείων προκύπτουν τα εξής :

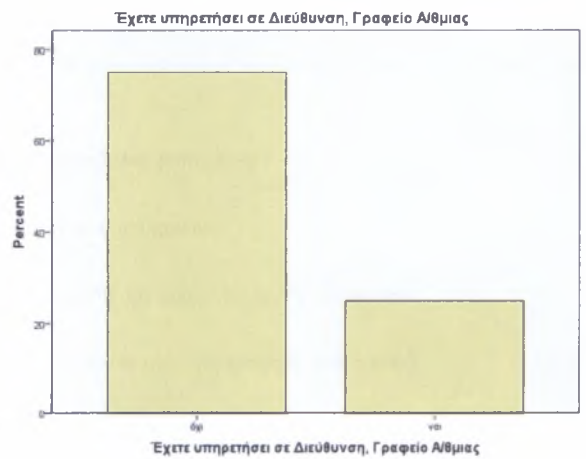
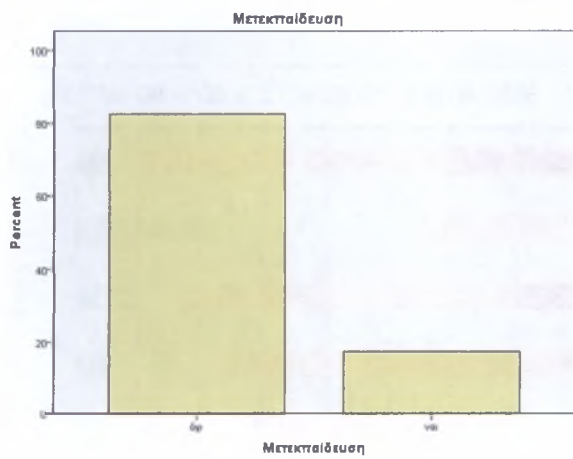
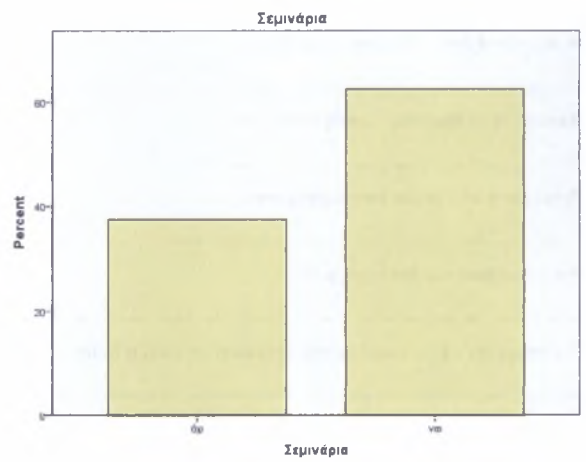
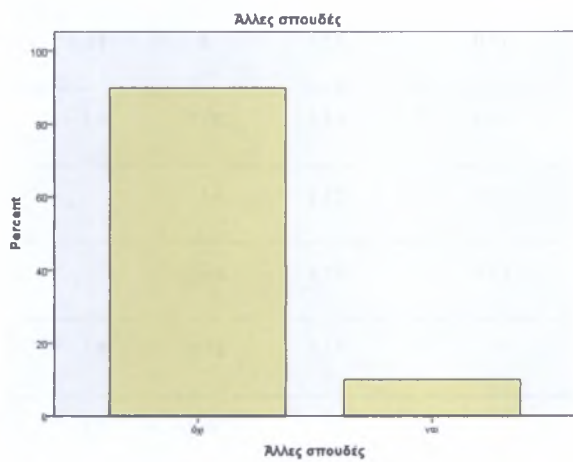
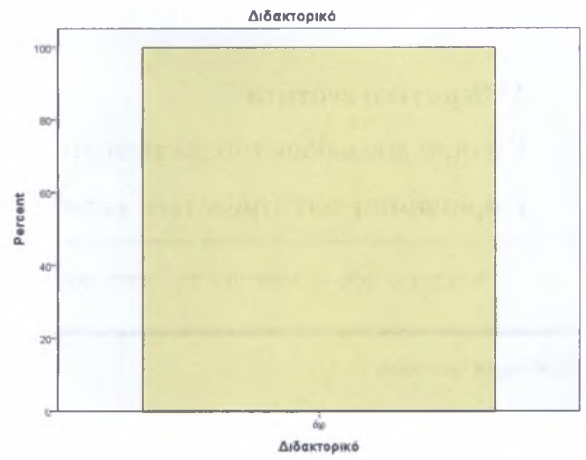
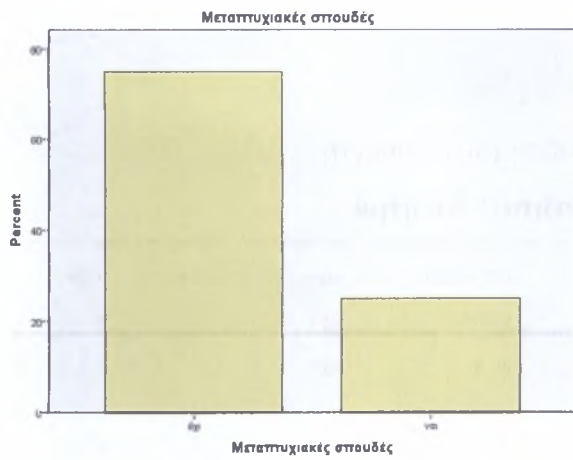
Στην κατανομή ως προς το φύλο προκύπτει ότι το σύνολο των διευθυντών είναι γυναίκες. Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή η κύρια ηλικιακή ομάδα είναι η 45-54 η οποία εκπροσωπείται από το 72,5% του δείγματος. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, η πλειοψηφία (77,5%) εκπροσωπείται από την κατηγορία έγγαμος, με μέση τιμή αριθμού παιδιών τα 1,65 παιδιά. Αναφορικά με την προϋπηρεσία η κύρια ομάδα είναι η άνω των 25 ετών η οποία εκπροσωπείται από το 60% του δείγματος με επόμενη την αμέσως προηγούμενη 11-25 με ποσοστό 30%. Όπως έχει αναφερθεί προηγούμενα το 77,5% του δείγματος υπηρετεί σε δημόσιου τύπου Νηπιαγωγείο και το υπόλοιπο 22,5% σε ιδιωτικό. Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών προκύπτει ότι το 25% αυτών έχουν και άλλο πτυχίο. Το 25% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, το 4% έχει δηλώσει άλλες σπουδές, κανένα άτομο του δείγματος δεν έχει διδακτορικές σπουδές, το 62,5% έχει απαντήσει καταφατικά στην παρακολούθηση σεμιναρίων και το 17,5% έχει μετεκπαιδευτεί. Τέλος το 25% έχει υπηρετήσει σε Διεύθυνση ή Γραφείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ακολουθούν πίνακες κατανομών συχνοτήτων και ποσοστών καθώς και υποστηρικτικά γραφήματα σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τον τύπο του σχολείου, το μορφωτικό επίπεδο, την υπηρεσία σε Διεύθυνση ή Γραφείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον αριθμό παιδιών.

	κατηγορίες	Συχνότητα	ποσοστό επί των απαντήσεων(%)
Φύλο	γυναίκα	37	100,0
Ηλικία	25-34	2	5,0
	35-44	8	20,0
	45-54	29	72,5
	55-65	1	2,5
Οικογενειακή κατάσταση	άγαμος/η	3	7,5
	έγγαμος/η	31	77,5
	διαζευγμένος/η	4	10,0
	χήρος/α	2	5,0
Χρόνια προπηρεσίας στην εκπαίδευση	4-10	4	10,0
	11-25	12	30,0
	25+	24	60,0
Υπηρετείτε σε σχολείο	δημόσιο	31	77,5
	ιδιωτικό	9	22,5
Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι	όχι	30	75,0
	ναι	10	25,0
Μεταπτυχιακές σπουδές	όχι	30	75,0
	ναι	10	25,0
Άλλες σπουδές	όχι	36	90,0
	ναι	4	10,0
Διδακτορικό	όχι	40	100,0
Σεμινάρια	όχι	15	37,5
	ναι	25	62,5
Μετεκπαίδευση	όχι	33	82,5
	ναι	7	17,5
Έχετε υπηρετήσει σε Διεύθυνση, Γραφείο Α/θμιας	όχι	30	75,0
	ναι	10	25,0

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αριθμός παιδιών	40	0	4	1,65	1,189





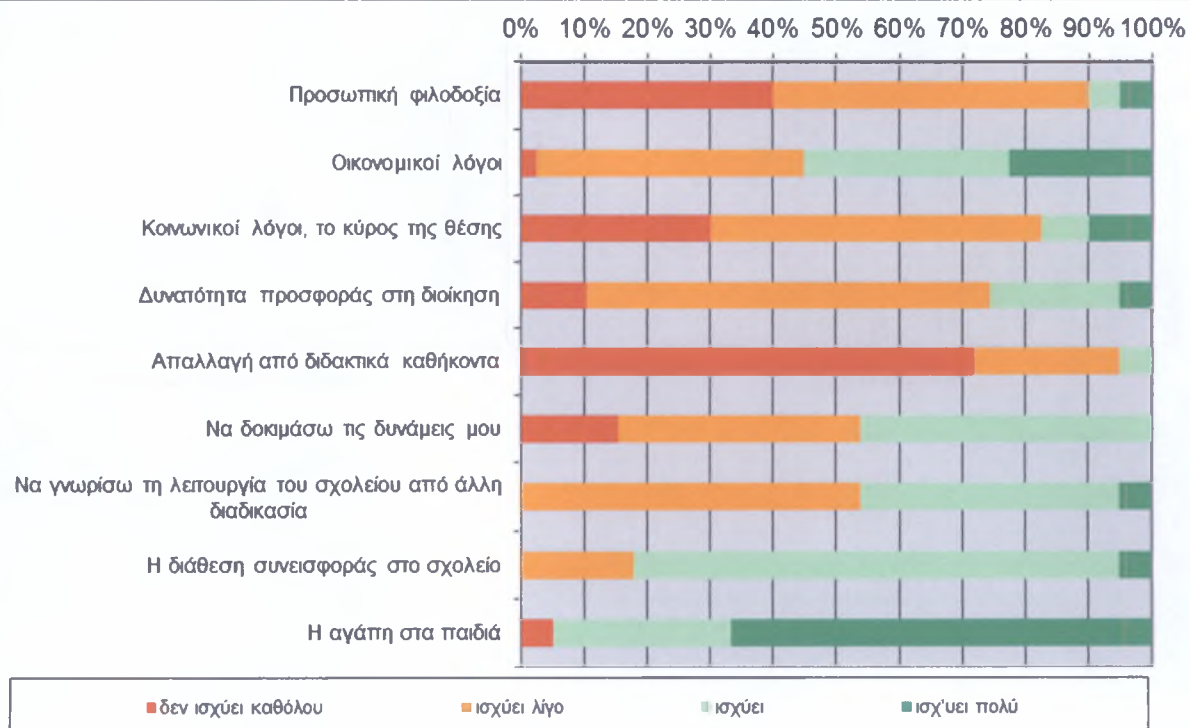
β) Ανάλυση θεματικών ενότητων

1^η θεματική ενότητα

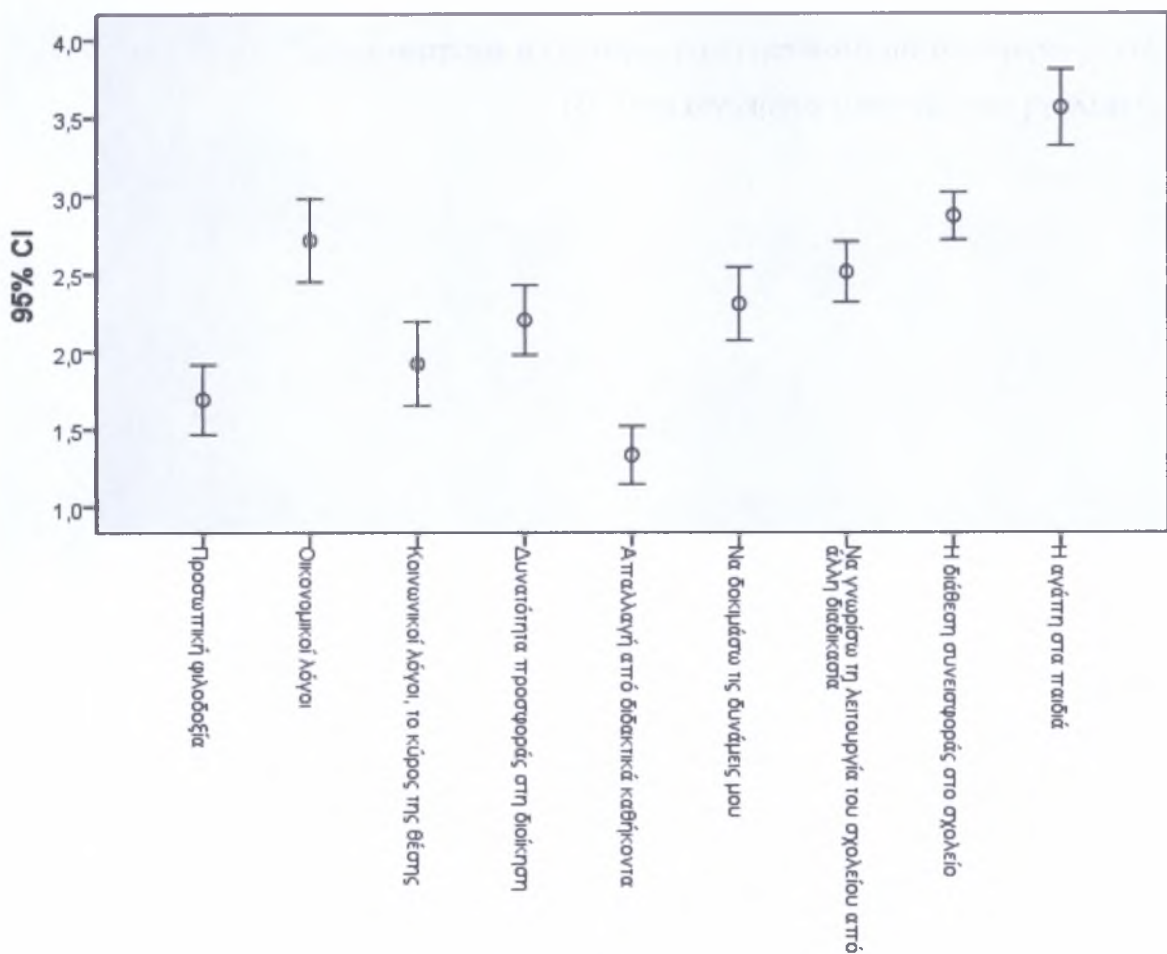
Κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς για τη θέση του διευθυντή.

Παρουσίαση των τιμών των μεταβλητών ενότητας: Κίνητρα

Κίνητρα που ωθούν για τη θέση του δ/ντη	δεν ισχύει καθόλου	ισχύει λίγο	ισχύει	ισχύει πολύ
Προσωπική φιλοδοξία	40,0	50,0	5,0	5,0
Οικονομικοί λόγοι	2,5	42,5	32,5	22,5
Κοινωνικοί λόγοι, το κύρος της θέσης	30,0	52,5	7,5	10,0
Δυνατότητα προσφοράς στη διοίκηση	10,3	64,1	20,5	5,1
Απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα	71,8	23,1	5,1	
Να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου	15,4	38,5	46,2	
Να γνωρίσω τη λειτουργία του σχολείου από άλλη διαδικασία		53,8	41,0	5,1
Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο		17,9	76,9	5,1
Η αγάπη στα παιδιά	5,1		28,2	66,7



	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Προσωπική φιλοδοξία	40	1	4	1,75	,776
Οικονομικοί λόγοι	40	1	4	2,75	,840
Κοινωνικοί λόγοι, το κύρος της θέσης	40	1	4	1,98	,891
Δυνατότητα προσφοράς στη διοίκηση	39	1	4	2,21	,695
Απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα	39	1	3	1,33	,577
Να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου	39	1	3	2,31	,731
Να γνωρίσω τη λειτουργία του σχολείου από άλλη διαδικασία	39	2	4	2,51	,601
Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο	39	2	4	2,87	,469
Η αγάπη στα παιδιά	39	1	4	3,56	,754
Valid N (listwise)	39				



Εξετάζοντας την κατανομή των ποσοστών ως προς τις 4 κατηγορίες απαντήσεων και κυρίως εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ερωτήσεων με βάση την κλίμακα 1 – 4 όπου 1 είναι το δεν ισχύει καθόλου, και 4 το ισχύει πολύ με ενδιάμεση τιμή της κλίμακας να είναι η τιμή 2,5 προκύπτει ότι η επιλογή με την υψηλότερη μέση τιμή και άρα αυτή που αναδεικνύεται περισσότερο είναι η:

Η αγάπη στα παιδιά ($\mu=3,56$)

Σε επόμενη θέση και με τιμή υψηλότερη της μεσαία τιμής της κλίμακας εμφανίζονται οι επιλογές :

- Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο
- Οικονομικοί λόγοι

Μέτρια βαθμολογούνται οι επιλογές:

- Να γνωρίσω τη λειτουργία του σχολείου από άλλη διαδικασία
- Να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου
- Δυνατότητα προσφοράς στη διοίκηση

Τέλος συγκριτικά την μικρότερη τιμή εμφανίζει η περίπτωση της:

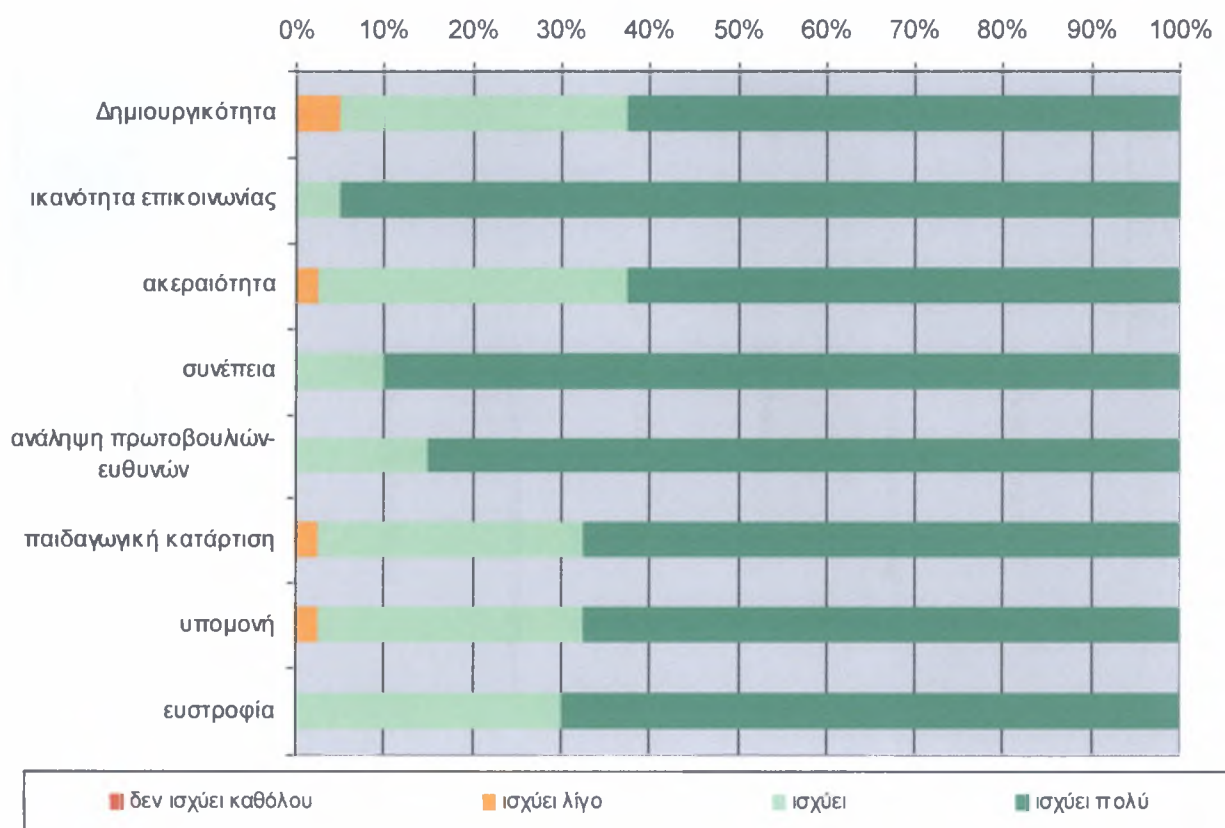
Απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα ($\mu=1,33$)

2^η θεματική ενότητα

Προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής σήμερα.

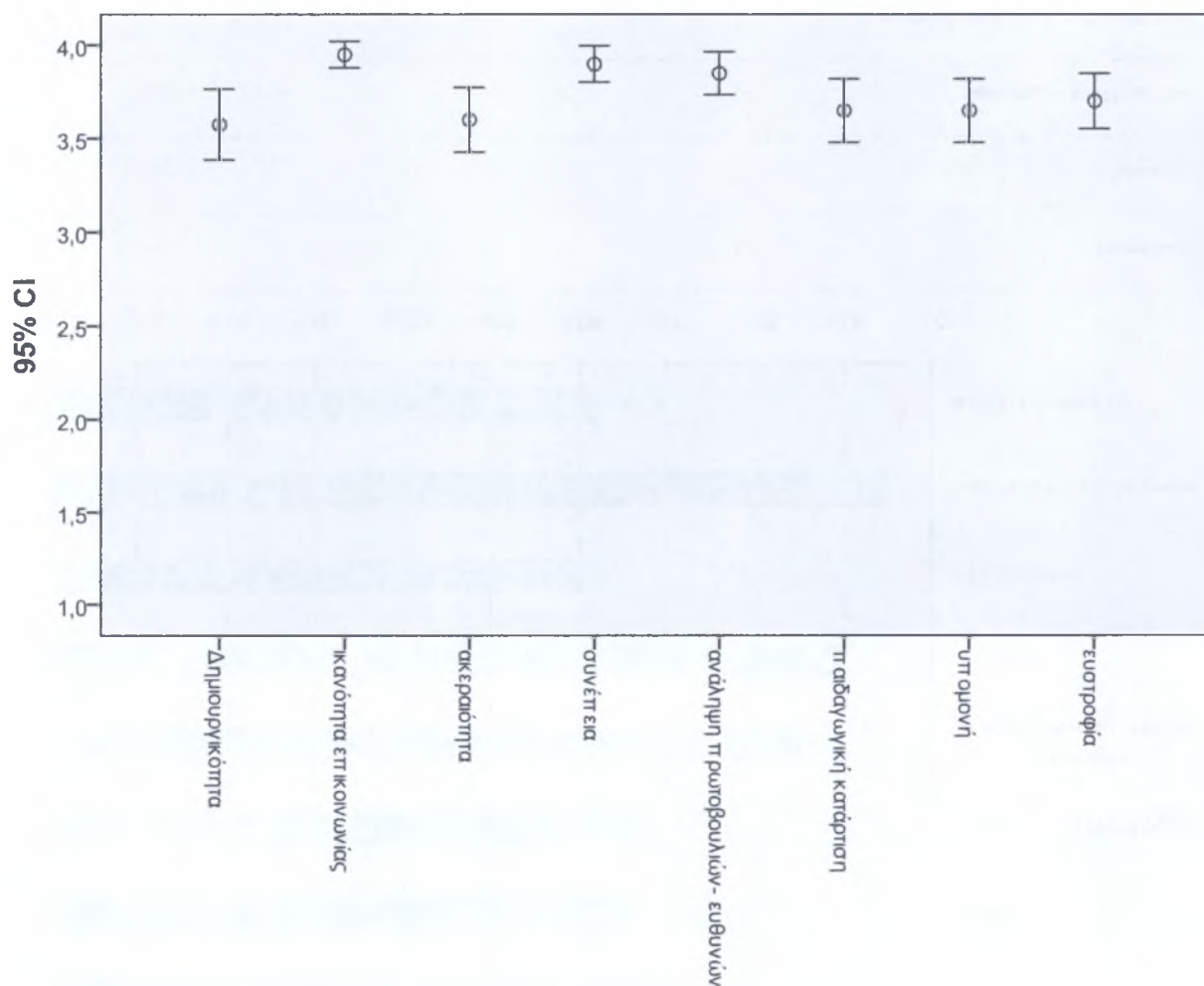
Παρουσίαση των τιμών των μεταβλητών ενότητας: Προσόντα

Προσόντα που πρέπει να έχει ο δ/ντης	δεν ισχύει καθόλου	ισχύει λίγο	ισχύει	ισχύει πολύ
Δημιουργικότητα		5,0	32,5	62,5
ικανότητα επικοινωνίας			5,0	95,0
ακεραιότητα		2,5	35,0	62,5
συνέπεια			10,0	90,0
ανάληψη πρωτοβουλιών- ευθυνών			15,0	85,0
παιδαγωγική κατάρτιση		2,5	30,0	67,5
υπομονή		2,5	30,0	67,5
ευστροφία			30,0	70,0



Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Δημιουργικότητα	40	2	4	3,58	,594
ικανότητα επικοινωνίας	40	3	4	3,95	,221
ακεραιότητα	40	2	4	3,60	,545
συνέπεια	40	3	4	3,90	,304
ανάληψη πρωτοβουλιών- ευθυνών	40	3	4	3,85	,362
παιδαγωγική κατάρτιση	40	2	4	3,65	,533
υπομονή	40	2	4	3,65	,533
ευστροφία	40	3	4	3,70	,464
Valid N (listwise)	40				



Εξετάζοντας την κατανομή των ποσοστών ως προς τις 4 κατηγορίες απαντήσεων και κυρίως εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ερωτήσεων με βάση την κλίμακα 1 – 4 όπου 1 είναι το δεν ισχύει καθόλου, και 4 το ισχύει πολύ με ενδιάμεση τιμή της κλίμακας να είναι η τιμή 2,5 προκύπτει ότι στο σύνολο των μεταβλητών τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων έχουν την μεγαλύτερη συμμετοχή ενώ επίσης το σύνολο των μέσων τιμών είναι υψηλότερες της τιμής 3,5 και άρα κατατάσσονται μεταξύ των κατηγοριών ισχύει και ισχύει πολύ με τάση προς την υψηλότερη απάντηση. Αυτό καταδεικνύει ότι το σύνολο των προς αξιολόγηση προσόντων αναδεικνύονται ως κύρια και απαραίτητα προσόντα που ένας διευθυντής πρέπει να έχει.

Στις πρώτες 3 θέσεις με την συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζονται οι επιλογές:

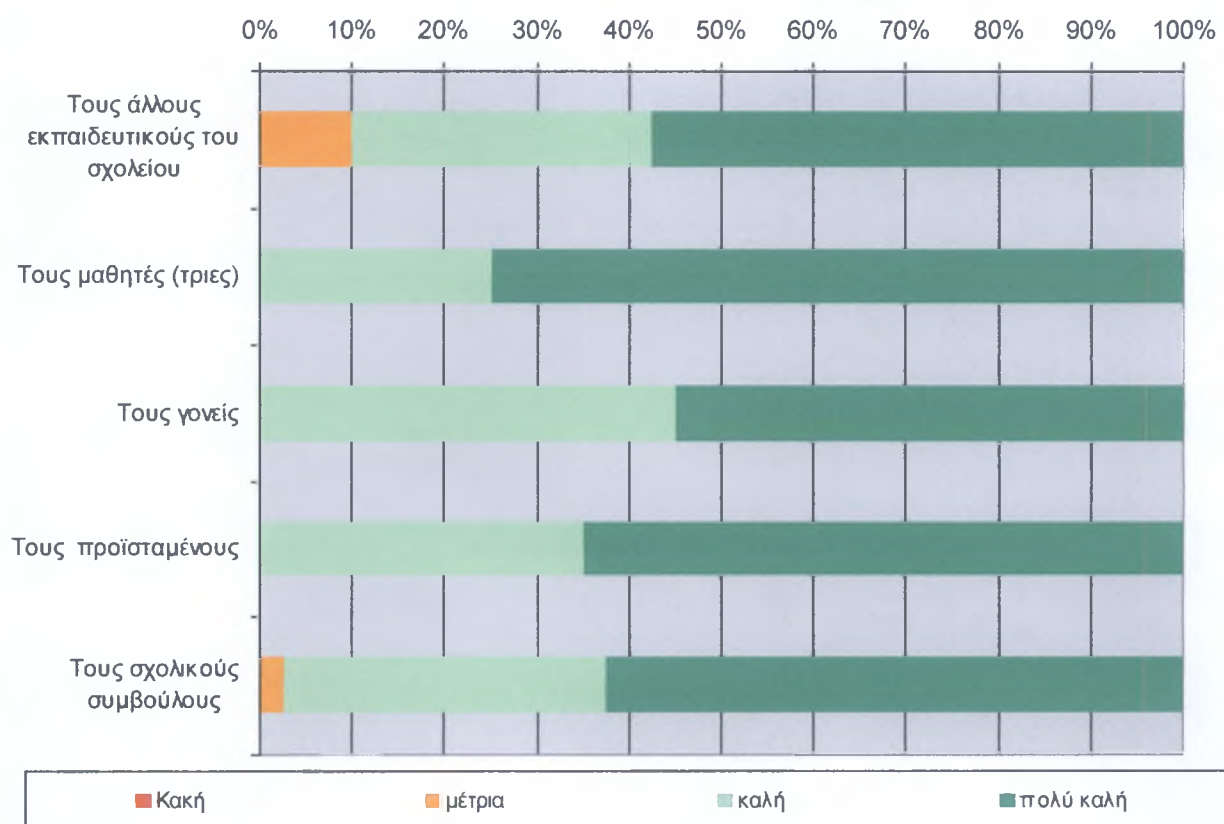
- ικανότητα επικοινωνίας
- συνέπεια
- ανάληψη πρωτοβουλιών- ευθυνών

3^η θεματική ενότητα

Συνεργασία των διευθυντών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας

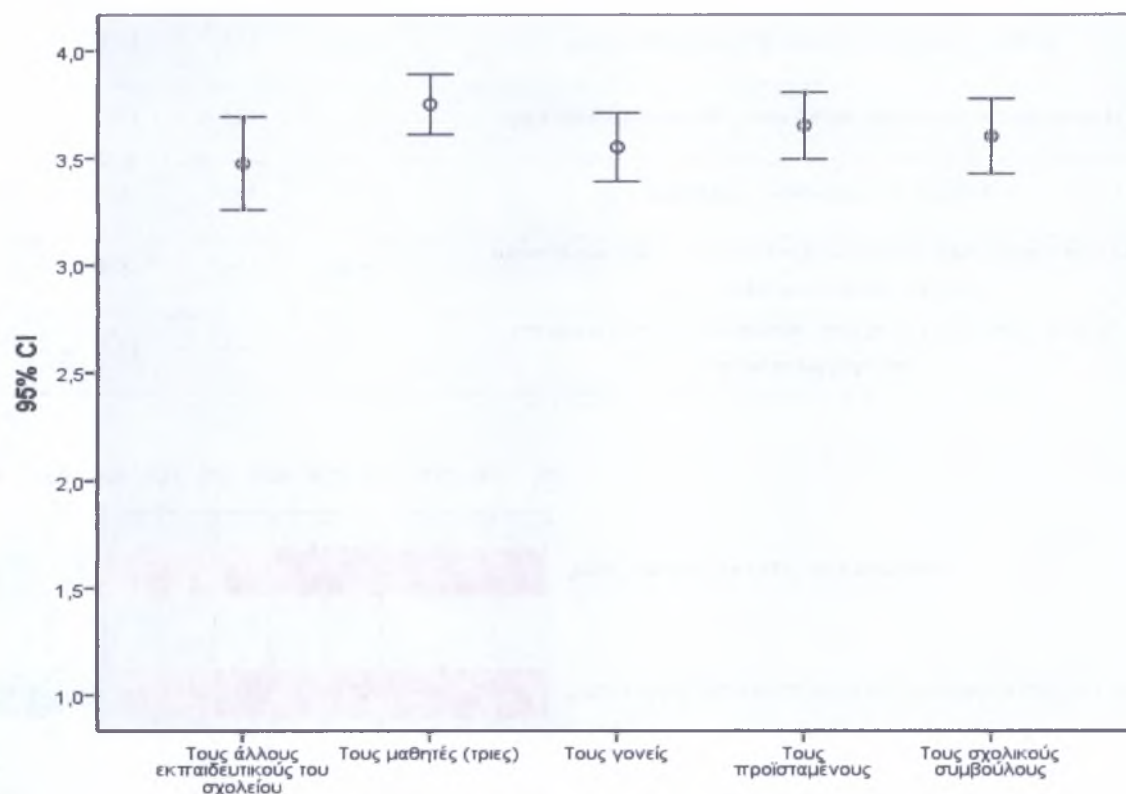
Παρουσίαση των τιμών των μεταβλητών ενότητας: συνεργασία

Συνεργασία με	Κακή	μέτρια	καλή	πολύ καλή
Τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου		10,0	32,5	57,5
Τους μαθητές (τριες)			25,0	75,0
Τους γονείς			45,0	55,0
Τους προϊσταμένους			35,0	65,0
Τους σχολικούς συμβούλους		2,5	35,0	62,5



Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου	40	2	4	3,47	,679
Τους μαθητές (τριες)	40	3	4	3,75	,439
Τους γονείς	40	3	4	3,55	,504
Τους προϊσταμένους	40	3	4	3,65	,483
Τους σχολικούς συμβούλους	40	2	4	3,60	,545
Valid N (listwise)	40				



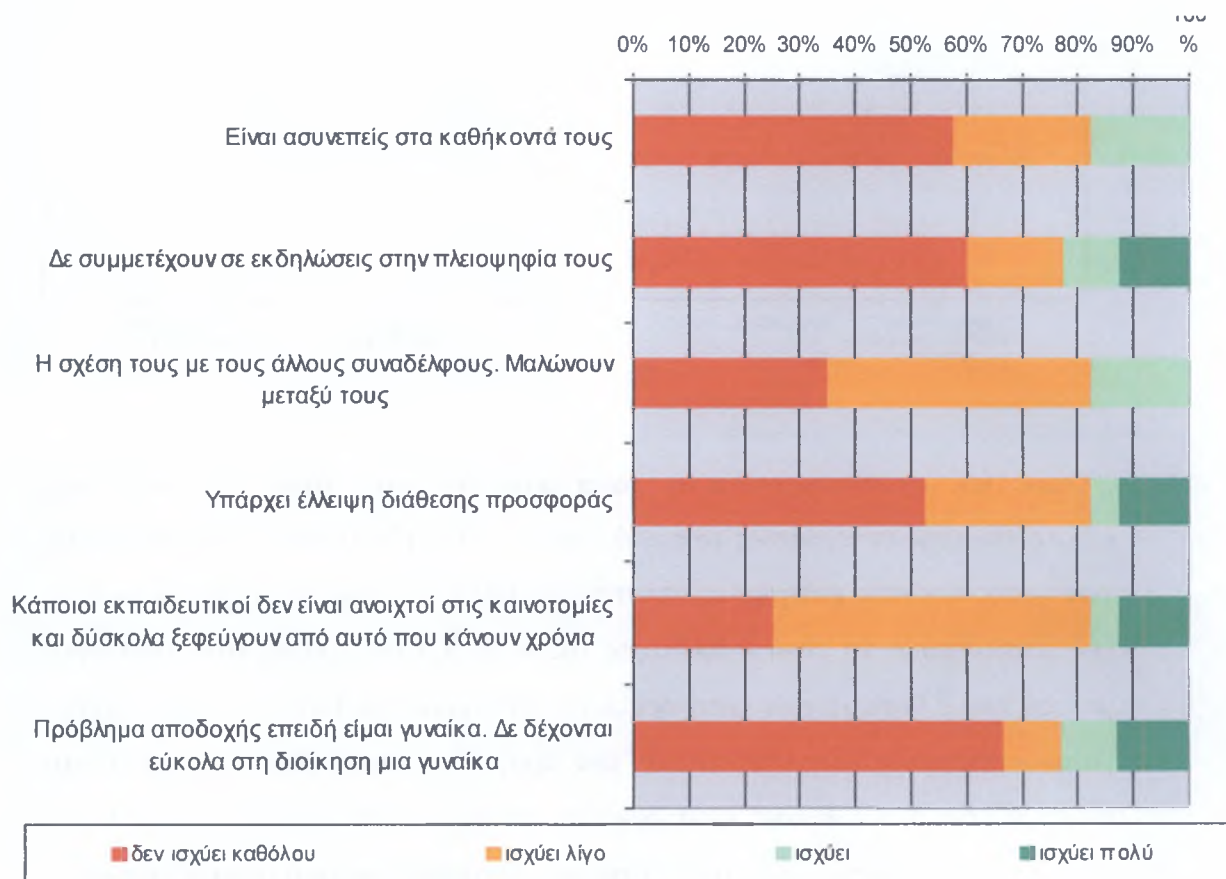
Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση έτσι και στην περίπτωση της αξιολογούμενης συνεργασίας το σύνολο των μεταβλητών εμφανίζει συγκέντρωση των ποσοστών στις κατηγορίες απαντήσεων καλή και πολύ καλή με το σύνολο των μέσων τιμών να είναι υψηλότερες της τιμής 3,5 και άρα να κατατάσσονται μεταξύ των 2 θετικότερων κατηγοριών με τάση προς την υψηλότερη απάντηση. Αυτό καταδεικνύει ότι στο σύνολο των προς αξιολόγηση μερών με τα οποία συνεργάζεται ο διευθυντής καταγράφεται συνεργασία σε καλό και πολύ καλό επίπεδο. Επίσης υψηλή αλλά συγκριτικά χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στην περίπτωση της συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

4^η θεματική ενότητα

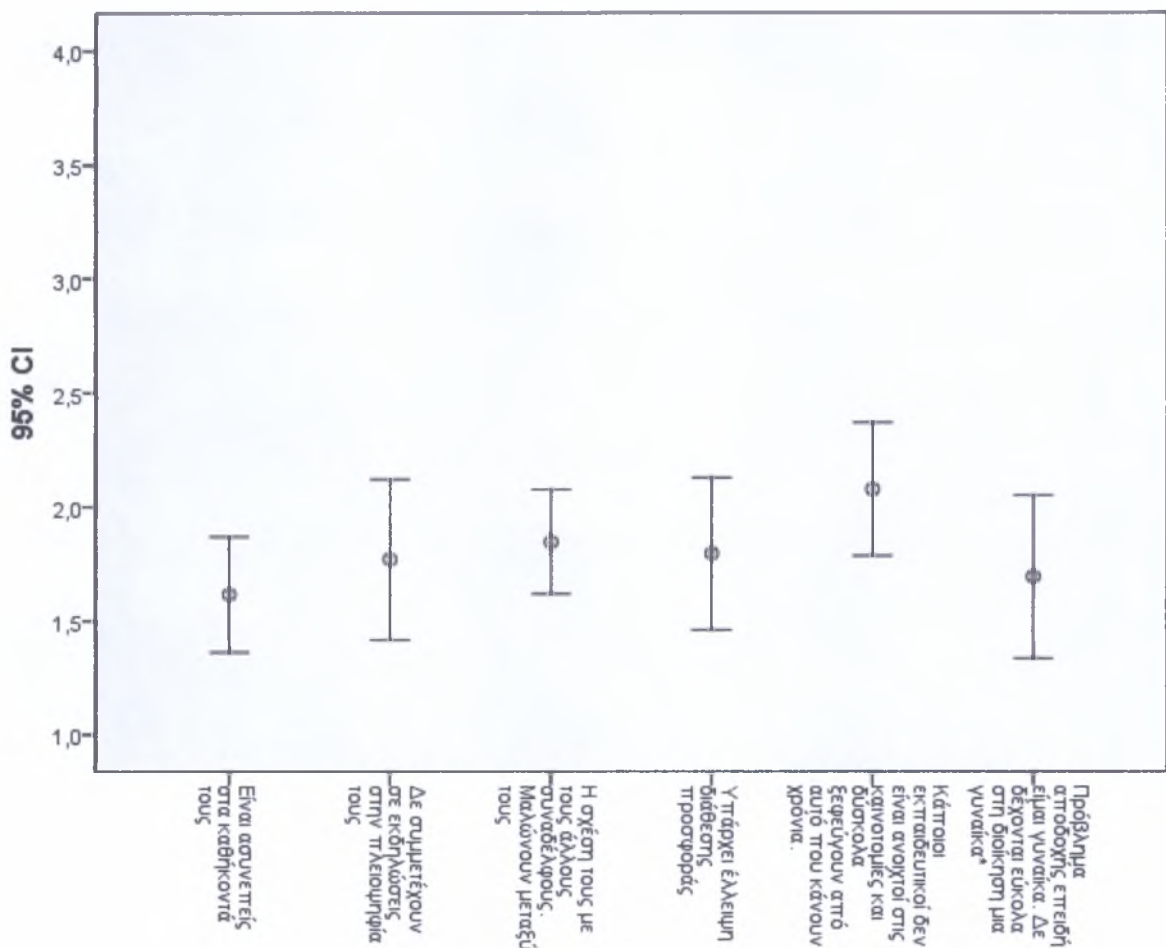
Προβλήματα που αντιμετωπίζει ο διευθυντής σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας

Παρουσίαση των τιμών των μεταβλητών ενότητας: προβλήματα με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Προβλήματα δ/ντων με τους άλλους εκπαιδευτικούς	δεν ισχύει καθόλου	ισχύει λίγο	ισχύει	ισχύει πολύ
Είναι ασυνεπείς στα καθήκοντά τους	57,5	25,0	17,5	
Δε συμμετέχουν σε εκδηλώσεις στην πλειοψηφία τους	60,0	17,5	10,0	12,5
Η σχέση τους με τους άλλους συναδέλφους. Μαλώνουν μεταξύ τους	35,0	47,5	17,5	
Υπάρχει έλλειψη διάθεσης προσφοράς	52,5	30,0	5,0	12,5
Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί στις καινοτομίες και δύσκολα ξεφεύγουν από αυτό που κάνουν χρόνια	25,0	57,5	5,0	12,5
Πρόβλημα αποδοχής επειδή είμαι γυναίκα. Δε δέχονται εύκολα στη διοίκηση μια γυναίκα	66,7	10,3	10,3	12,8



	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είναι ασυνεπείς στα καθήκοντά τους	40	1	3	1,60	,778
Δε συμμετέχουν σε εκδηλώσεις στην πλειοψηφία τους	40	1	4	1,75	1,080
Η σχέση τους με τους άλλους συναδέλφους. Μαλώνουν μεταξύ τους	40	1	3	1,83	,712
Υπάρχει έλλειψη διάθεσης προσφοράς	40	1	4	1,78	1,025
Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί στις καινοτομίες και δύσκολα ξεφεύγουν από αυτό που κάνουν χρόνια.	40	1	4	2,05	,904
Πρόβλημα αποδοχής επειδή είμαι γυναίκα. Δε δέχονται εύκολα στη διοίκηση μια γυναίκα*	39	1	4	1,69	1,104
Valid N (listwise)	39				



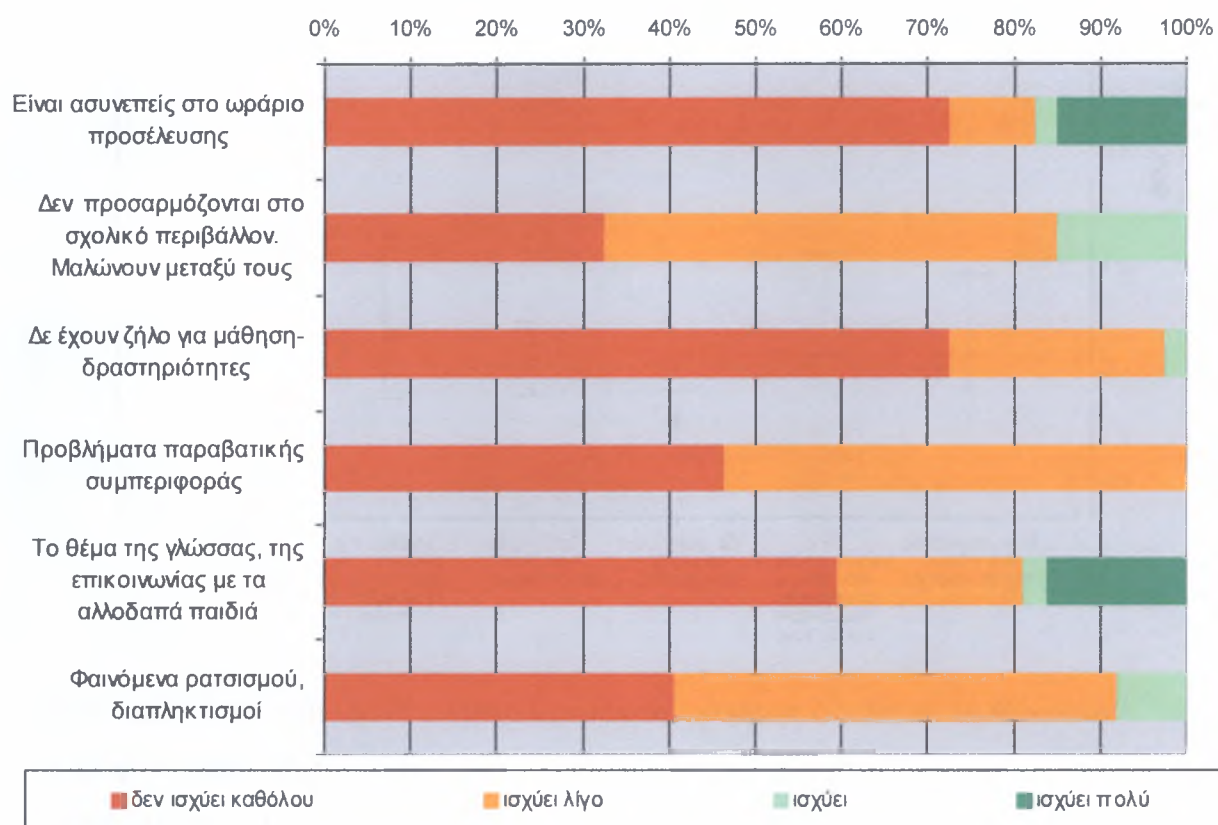
Αναφορικά με τα πιθανά προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο διευθυντής και που αφορούν την σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς της μονάδας, εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ερωτήσεων με βάση την κλίμακα 1 – 4, προκύπτει ότι το σύνολο των πιθανών προβλημάτων αξιολογούνται με χαμηλή μέση βαθμολογία κάτι που επιβεβαιώνει την στάση της προηγούμενης παραγράφου.

Πράγματι στο σύνολο των μεταβλητών οι μέσες τιμές είναι μεταξύ των τιμών 1,5 και 2 και άρα τα πιθανά προβλήματα κατατάσσονται μεταξύ των κατηγοριών δεν ισχύει ή ισχύει λίγο με τάση προς την επιλογή ισχύει λίγο.

Την συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζει η περίπτωση της ερώτησης : Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί στις καινοτομίες και δύσκολα ξεφεύγουν από αυτό που κάνουν χρόνια. ($\mu=2,05$), ενώ την χαμηλότερη μέση τιμή η : Είναι ασυνεπείς στα καθήκοντά τους ($\mu=1,6$)

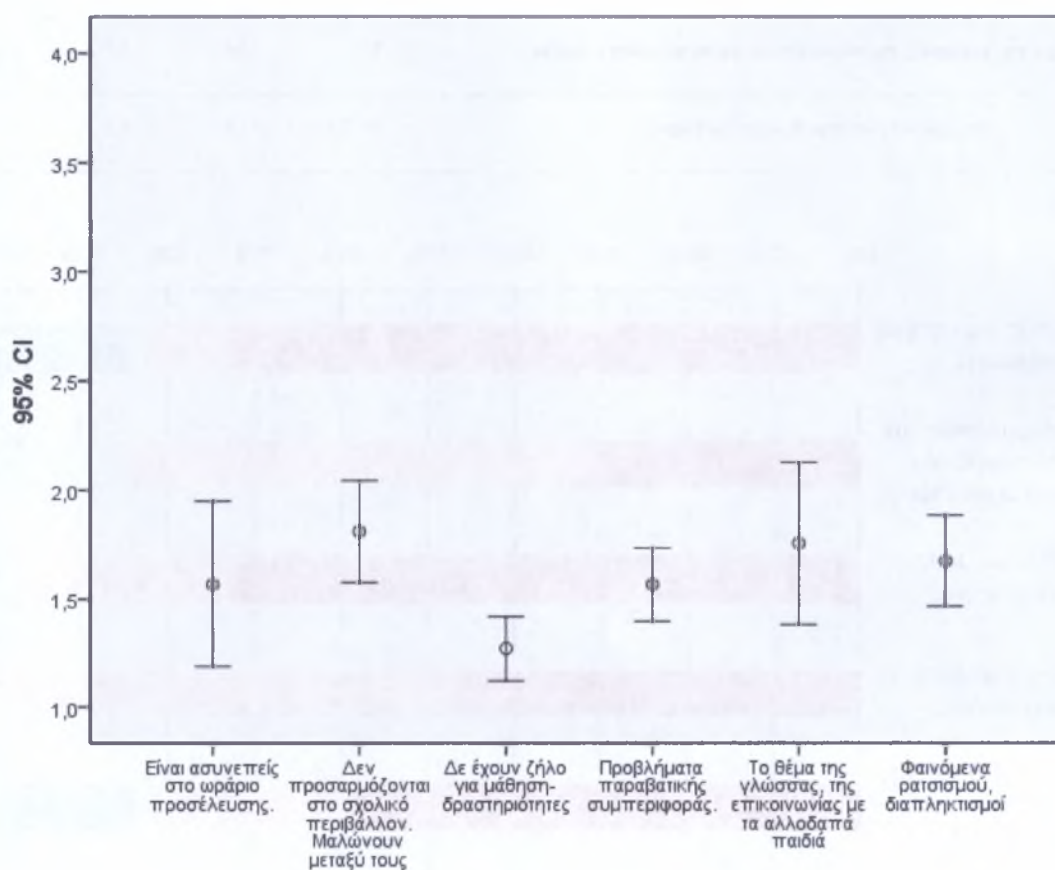
Παρουσίαση των τιμών των μεταβλητών ενότητας: προβλήματα με τους μαθητές

Προβλήματα δ/ντων με τους μαθητές-τριες	δεν ισχύει καθόλου	ισχύει λίγο	ισχύει	ισχύει πολύ
Είναι ασυνεπείς στο ωράριο προσέλευσης	72,5	10,0	2,5	15,0
Δεν προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Μαλώνουν μεταξύ τους	32,5	52,5	15,0	
Δε έχουν ζήλο για μάθηση-δραστηριότητες	72,5	25,0	2,5	
Προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς	46,2	53,8		
Το θέμα της γλώσσας, της επικοινωνίας με τα αλλοδαπά παιδιά	59,5	21,6	2,7	16,2
Φαινόμενα ρατσισμού, διαπληκτισμοί	40,5	51,4	8,1	



Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είναι ασυνεπείς στο ωράριο προσέλευσης.	40	1	4	1,60	1,105
Δεν προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Μαλώνουν μεταξύ τους	40	1	3	1,83	,675
Δε έχουν ζήλο για μάθηση-δραστηριότητες	40	1	3	1,30	,516
Προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς.	39	1	2	1,54	,505
Το θέμα της γλώσσας, της επικοινωνίας με τα αλλοδαπά παιδιά	37	1	4	1,76	1,116
Φαινόμενα ρατσισμού, διαπληκτισμοί	37	1	3	1,68	,626
Valid N (listwise)	37				



Αναφορικά με τα πιθανά προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο διευθυντής και που αφορούν την σχέση του με τους μαθητές της μονάδας, εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ερωτήσεων, προκύπτει ότι το σύνολο των πιθανών προβλημάτων αξιολογούνται με χαμηλή μέση βαθμολογία κάτι που επιβεβαιώνει την στάση της προηγούμενης παραγράφου.

Στο σύνολο των μεταβλητών οι μέσες τιμές είναι μεταξύ των τιμών 1 και 2 και άρα τα πιθανά προβλήματα κατατάσσονται μεταξύ των κατηγοριών δεν ισχύει ή ισχύει λίγο.

Την συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζουν οι περιπτώσεις:

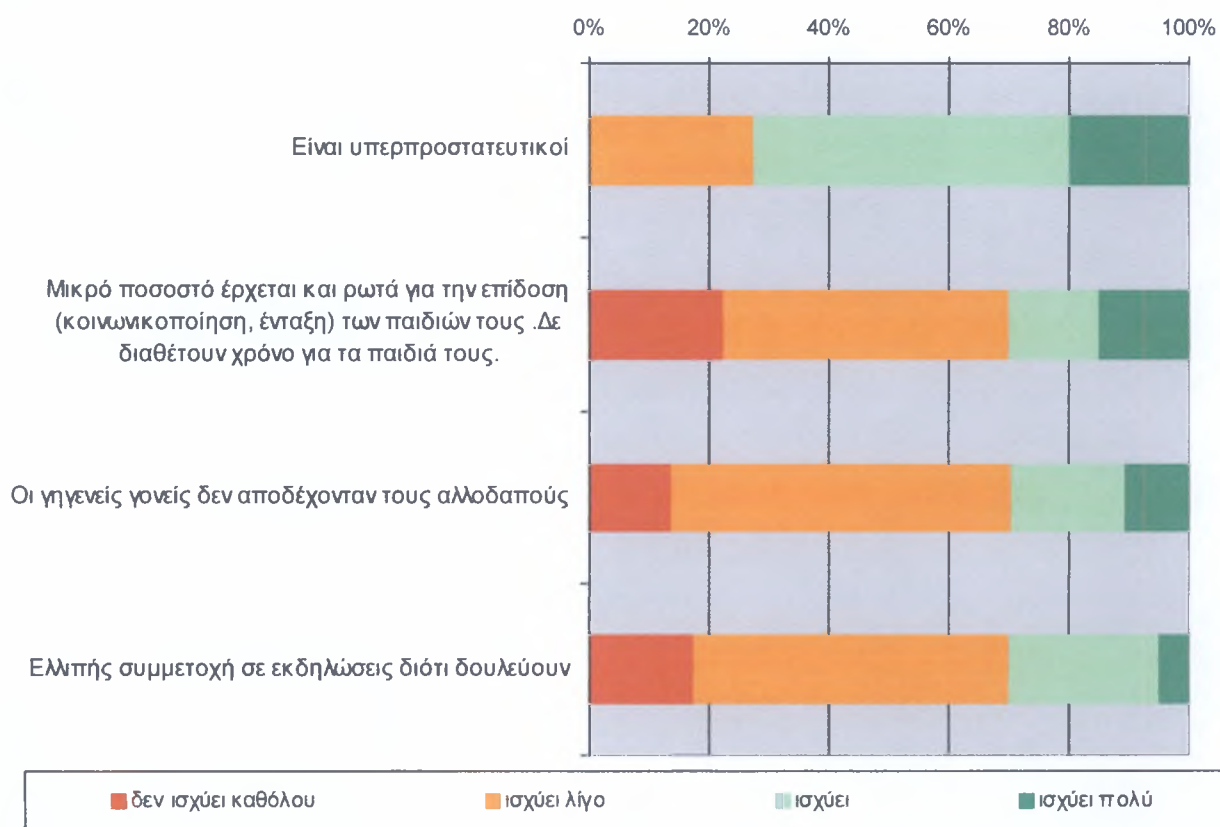
Το θέμα της γλώσσας, της επικοινωνίας με τα αλλοδαπά παιδιά ($\mu=1,76$)

Δεν προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Μαλώνουν μεταξύ τους ($\mu=1,83$)

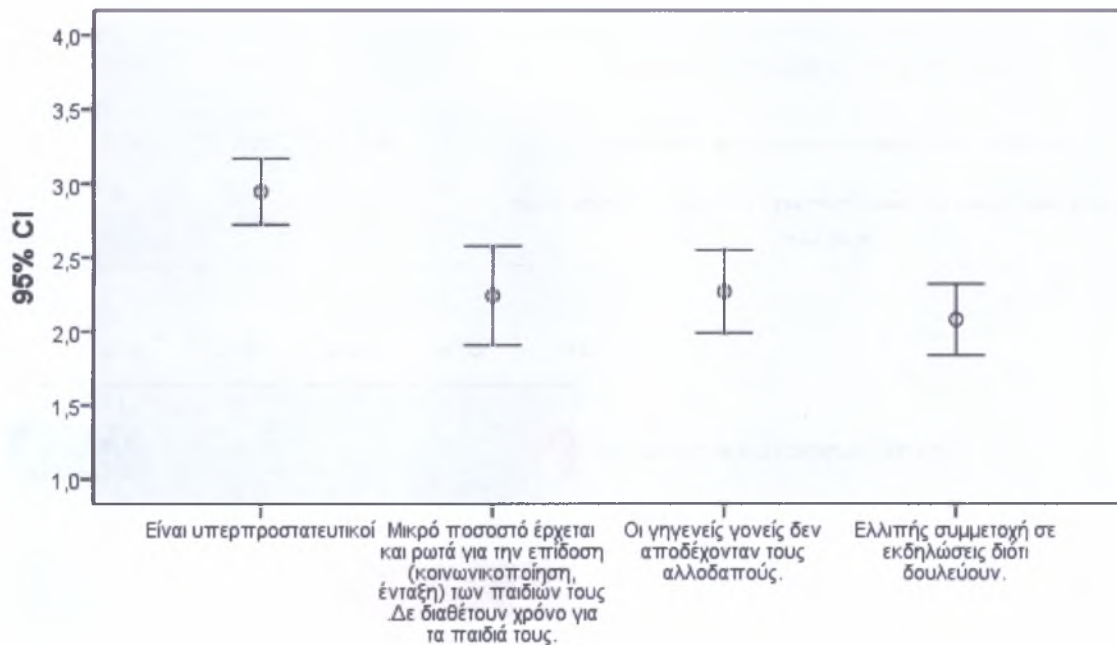
ενώ την χαμηλότερη μέση τιμή η : Δε έχουν ζήλο για μάθηση-δραστηριότητες ($\mu=1,30$)

Παρουσίαση των τιμών των μεταβλητών ενότητας: προβλήματα με τους γονείς

Προβλήματα δ/ντων με τους γονείς	δεν ισχύει καθόλου	ισχύει λίγο	ισχύει	ισχύει πολύ
Είναι υπερπροστατευτικοί		27,5	52,5	20,0
Μικρό ποσοστό έρχεται και ρωτά για την επίδοση (κοινωνικοποίηση, ένταξη) των παιδιών τους .Δε διαθέτουν χρόνο για τα παιδιά τους.	22,5	47,5	15,0	15,0
Οι γηγενείς γονείς δεν αποδέχονταν τους αλλοδαπούς	13,5	56,8	18,9	10,8
Ελλιπής συμμετοχή σε εκδηλώσεις διότι δουλεύουν	17,5	52,5	25,0	5,0



	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Είναι υπερπροστατευτικοί	40	2	4	2,93	,694
Μικρό ποσοστό έρχεται και ρωτά για την επίδοση (κοινωνικοποίηση, ένταξη) των παιδιών τους .Δε διαθέτουν χρόνο για τα παιδιά τους.	40	1	4	2,23	,974
Οι γηγενείς γονείς δεν αποδέχονται τους αλλοδαπούς.	37	1	4	2,27	,838
Ελλιπής συμμετοχή σε εκδηλώσεις διότι δουλεύουν.	40	1	4	2,17	,781
Valid N (listwise)	37				



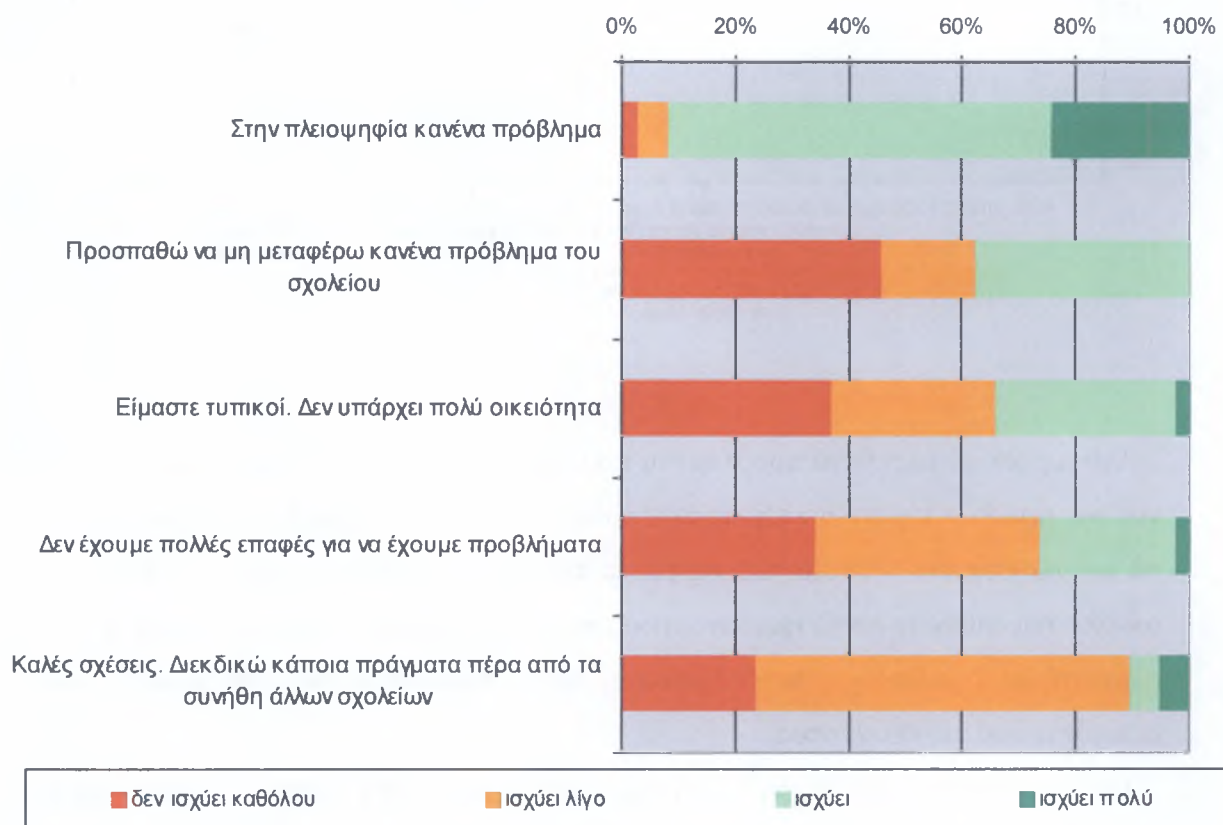
Αναφορικά με τα πιθανά προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο διευθυντής και που αφορούν την σχέση του με τους γονείς, αν και η συνεργασία έχει αξιολογηθεί σε υψηλό επίπεδο, εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ερωτήσεων, προκύπτει ότι το σύνολο των πιθανών προβλημάτων κατατάσσονται σε μέτριο επίπεδο σε σχέση με τις αξιολογήσεις πιθανών προβλημάτων των προηγούμενων στοιχείων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Την συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή και άρα αναδεικνύεται ως συχνότερο πρόβλημα η περίπτωση : Είναι υπερπροστατευτικοί όπου με μέση τιμή $\mu=2,93$ αντιστοιχεί στην κατηγορία ισχύει.

Με μέσες τιμές μεταξύ των τιμών 2 και 2,5 εμφανίζονται οι υπόλοιπες περιπτώσεις και άρα κατατάσσονται σε μέτρια θέση με τάση προς την κατηγορία ισχύει λίγο.

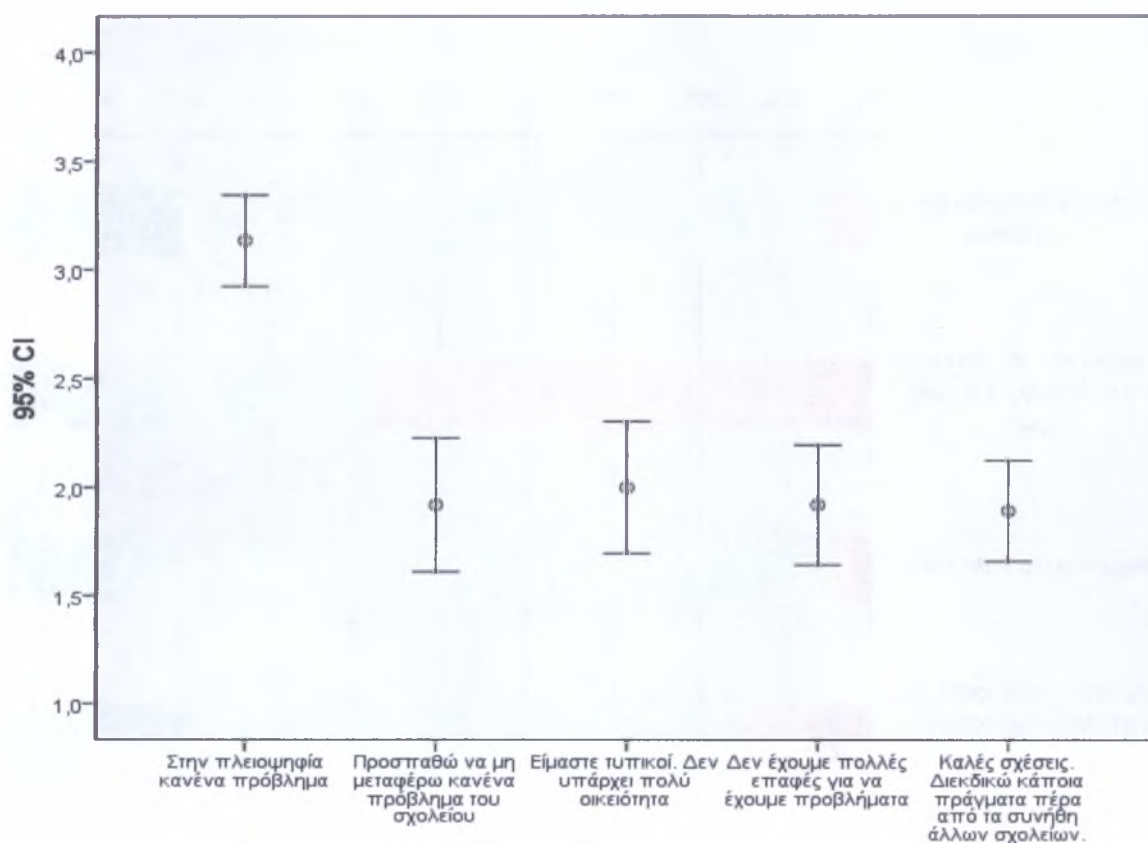
Παρουσίαση των τιμών των μεταβλητών ενότητας: προβλήματα με τους προϊσταμένους

Προβλήματα δ/ντων με τους προϊσταμένους	δεν ισχύει καθόλου	ισχύει λίγο	ισχύει	ισχύει πολύ
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα	2,7	5,4	67,6	24,3
Προσπαθώ να μη μεταφέρω κανένα πρόβλημα του σχολείου	45,9	16,2	37,8	
Είμαστε τυπικοί. Δεν υπάρχει πολύ οικειότητα	36,8	28,9	31,6	2,6
Δεν έχουμε πολλές επαφές για να έχουμε προβλήματα	34,2	39,5	23,7	2,6
Καλές σχέσεις. Διεκδικώ κάποια πράγματα πέρα από τα συνήθη άλλων σχολείων	23,7	65,8	5,3	5,3



Descriptive Statistics

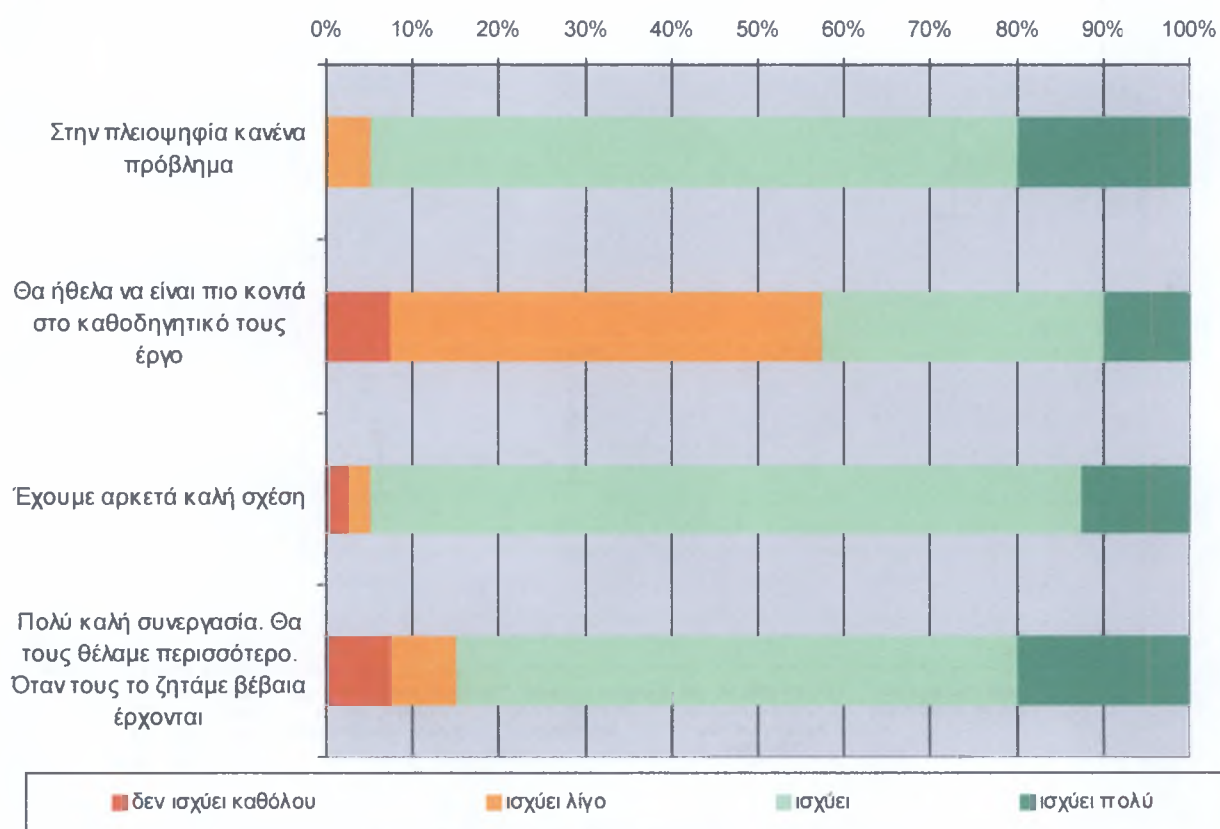
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα	37	1	4	3,14	,631
Προσπαθώ να μη μεταφέρω κανένα πρόβλημα του σχολείου	37	1	3	1,92	,924
Είμαστε τυπικοί. Δεν υπάρχει πολύ οικειότητα	38	1	4	2,00	,900
Δεν έχουμε πολλές επαφές για να έχουμε προβλήματα	38	1	4	1,95	,837
Καλές σχέσεις. Διεκδικώ κάποια πράγματα πέρα από τα συνήθη άλλων σχολείων.	38	1	4	1,92	,712
Valid N (listwise)	37				



Αναφορικά με τα πιθανά προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο διευθυντής και που αφορούν την σχέση τους με τους προϊσταμένους, εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ερωτήσεων με βάση την κλίμακα 1 – 4 , προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στην επιλογή κανένα πρόβλημα και το υπόλοιπο σύνολο των πιθανών προβλημάτων αξιολογούνται με χαμηλή μέση βαθμολογία κάτι που επιβεβαιώνει την στάση της προηγούμενης παραγράφου. Οι μέσες τιμές των μεταβλητών προσεγγίζουν την τιμή 2 και άρα εκπροσωπούνται από την επιλογή ισχύει λίγο.

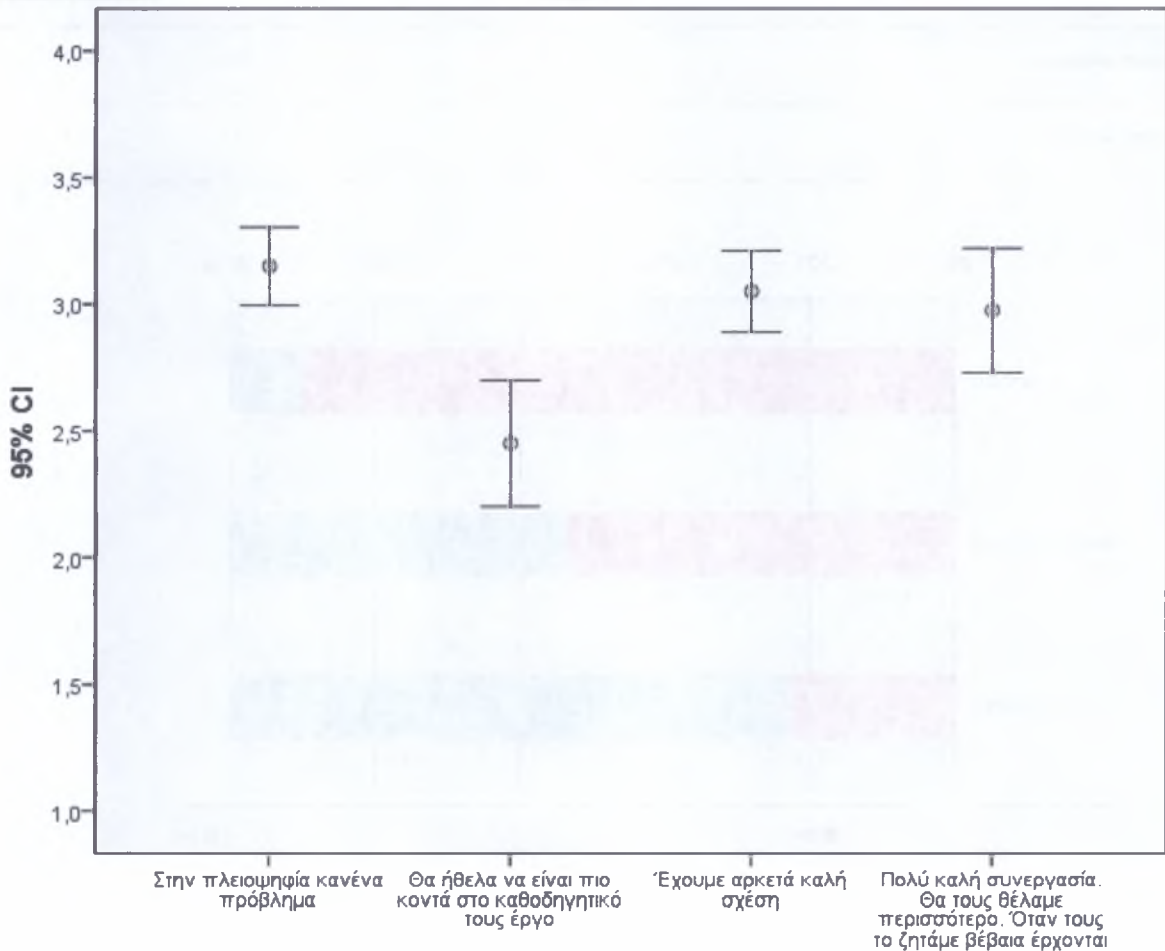
Παρουσίαση των τιμών των μεταβλητών ενότητας: προβλήματα με τους σχολικούς συμβούλους

Προβλήματα δ/ντων με τους σχολικούς συμβούλους	δεν ισχύει καθόλου	ισχύει λίγο	ισχύει	ισχύει πολύ
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα		5,0	75,0	20,0
Θα ήθελα να είναι πιο κοντά στο καθοδηγητικό τους έργο	7,5	50,0	32,5	10,0
Έχουμε αρκετά καλή σχέση	2,5	2,5	82,5	12,5
Πολύ καλή συνεργασία. Θα τους θέλαμε περισσότερο. Όταν τους το ζητάμε βέβαια έρχονται	7,5	7,5	65,0	20,0



Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα	40	2	4	3,15	,483
Θα ήθελα να είναι πιο κοντά στο καθοδηγητικό τους έργο	40	1	4	2,45	,783
Έχουμε αρκετά καλή σχέση	40	1	4	3,05	,504
Πολύ καλή συνεργασία. Θα τους θέλαμε περισσότερο. Όταν τους το ζητάμε βέβαια έρχονται	40	1	4	2,98	,768
Valid N (listwise)	40				



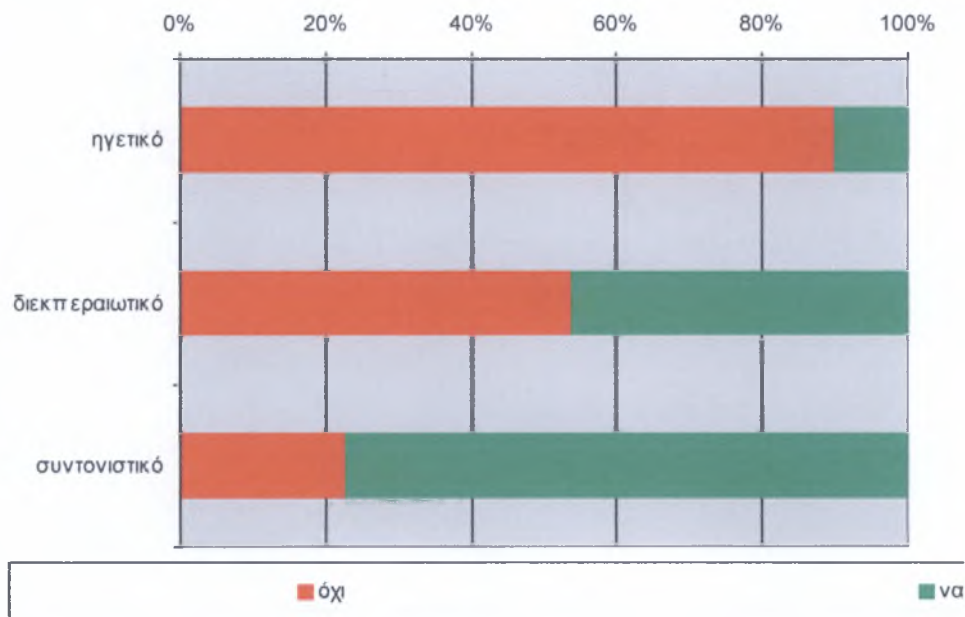
Αναφορικά με τα πιθανά προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο διευθυντής και που αφορούν την σχέση τους με τους σχολικούς συμβούλους, εξετάζοντας τις μέσες τιμές των ερωτήσεων προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στην επιλογή κανένα πρόβλημα, αρκετά καλή σχέση και συνεργασία κάτι που υποδηλώνει θετική στάση και ανυπαρξία προβλημάτων με μέση τιμή $\mu=2,45$ και άρα με μέτρια αξιολόγηση εμφανίζεται η βαθμολογία της ερώτησης: Θα ήθελα να είναι πιο κοντά στο καθοδηγητικό τους έργο, κάτι που φανερώνει την ικανοποίηση σε υψηλό βαθμό.

5^η Θεματική ενότητα

Ο ρόλος του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα καθώς και η ηγετική συμπεριφορά του προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Παρουσίαση των τιμών των μεταβλητών ενότητας: καθορισμός ρόλου διευθυντή και εκτίμηση της συμπεριφοράς – ηγεσίας.

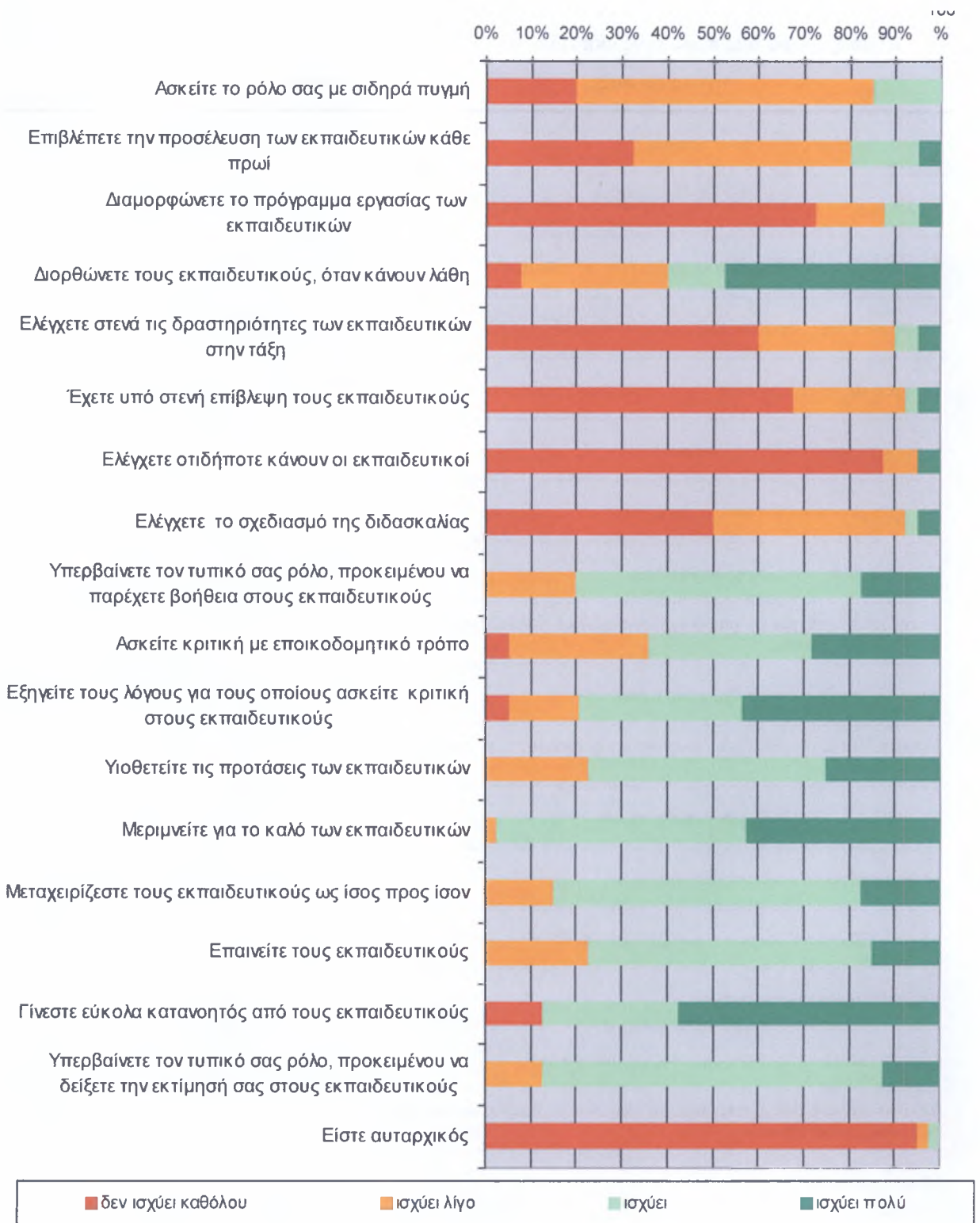
Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας ως Διευθυντή – ντριάς μέσα στη σχολική διοίκηση;	όχι	ναι
ηγετικό	89,7	10,3
διεκπεραιωτικό	53,8	46,2
συντονιστικό	22,5	77,5



Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων στις 3 παραπάνω περιπτώσεις προκύπτει ότι οι διευθυντές του δείγματος κατατάσσουν τον εαυτό τους κυρίως (77,5%) σε ρόλο συντονιστή. Ακολουθεί η περίπτωση του διευθυντή διεκπεραιωτή (46,2%) και τέλος μόνο το 10,3% των ατόμων θεωρούν τον ρόλο τους ως ρόλο ηγετικό.

Εξετάζοντας την τελευταία ενότητα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που αξιολογεί την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών, προκύπτει η παρακάτω κατανομή απαντήσεων:

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ηγετική συμπεριφορά σας προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας.	δεν	ισχύει	ισχύει	ισχύει
	ισχύει καθόλου	λίγο		πολύ
Ασκείτε το ρόλο σας με σιδηρά πυγμή	20,0	65,0	15,0	
Επιβλέπετε την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί	32,5	47,5	15,0	5,0
Διαμορφώνετε το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών	72,5	15,0	7,5	5,0
Διορθώνετε τους εκπαιδευτικούς, όταν κάνουν λάθη	7,5	32,5	12,5	47,5
Ελέγχετε στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη	60,0	30,0	5,0	5,0
Έχετε υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς	67,5	25,0	2,5	5,0
Ελέγχετε οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί	87,5	7,5		5,0
Ελέγχετε το σχεδιασμό της διδασκαλίας	50,0	42,5	2,5	5,0
Υπερβαίνετε τον τυπικό σας ρόλο, προκειμένου να παρέχετε βοήθεια στους εκπαιδευτικούς		20,0	62,5	17,5
Ασκείτε κριτική με εποικοδομητικό τρόπο	5,1	30,8	35,9	28,2
Εξηγείτε τους λόγους για τους οποίους ασκείτε κριτική στους εκπαιδευτικούς	5,1	15,4	35,9	43,6
Υιοθετείτε τις προτάσεις των εκπαιδευτικών		22,5	52,5	25,0
Μερμινείτε για το καλό των εκπαιδευτικών		2,5	55,0	42,5
Μεταχειρίζεστε τους εκπαιδευτικούς ως ίσος προς ίσον		15,0	67,5	17,5
Επαινείτε τους εκπαιδευτικούς		22,5	62,5	15,0
Γίνεστε εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς	12,5		30,0	57,5
Υπερβαίνετε τον τυπικό σας ρόλο, προκειμένου να δείξετε την εκτίμησή σας στους εκπαιδευτικούς		12,5	75,0	12,5
Είστε αυταρχικός	95,0	2,5	2,5	



Δεδομένου ότι η περεταίρω επεξεργασία των παραπάνω απαντήσεων προϋποθέτει την ομαδοποίηση των μεταβλητών και την δημιουργία σύνθετων μεταβλητών, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των απαντήσεων. Η ανάλυση αξιοπιστίας επιτρέπει να μελετηθούν οι ιδιότητες των κλιμάκων μέτρησης και των στοιχείων που τους αποτελούν, και οι οποίες χρησιμοποιούνται προκειμένου να υπολογισθεί κάποιο χαρακτηριστικό της έρευνας. Ουσιαστικά αφορά και εφαρμόζεται σε ένα πλήθος μεταβλητών και εκτιμά τη συνέπεια των μεταβλητών αυτών στην καταμέτρηση του ίδιου χαρακτηριστικού.

Στην περίπτωση της παρούσας ενότητας του ερωτηματολογίου και δεδομένου ότι αυτή διαχωρίζεται σε 2 ομάδες, γίνεται έλεγχος αξιοπιστίας συνολικά και ανά ομάδα μεταβλητών.

Reliability Statistics συνολικά	
Cronbach's Alpha	N of Items
.916	18

Reliability Statistics α ενότητα	
Cronbach's Alpha	N of Items
.881	9

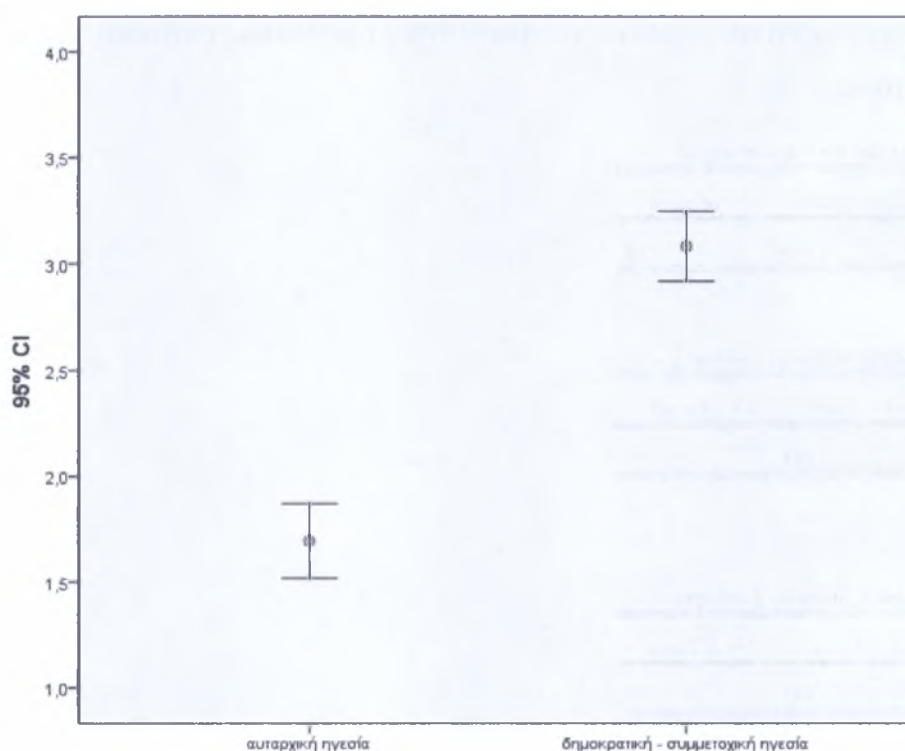
Reliability Statistics β ενότητα	
Cronbach's Alpha	N of Items
.881	9

Η εσωτερική συνάφεια, όπως εκφράστηκε από τον δείκτη Cronbach alpha για το σύνολο του δείγματος και των μεταβλητών ήταν συνολικά : $\alpha = 0,916$ ενώ για την α ομάδα $\alpha = 0,881$ και για την β ομάδα $\alpha = 0,881$ επίσης. Η τιμή είναι πολύ ικανοποιητική καθώς τιμή μεγαλύτερη της τιμής 0,7 θεωρείται ικανοποιητική. Και στις 3 περιπτώσεις αυτό ισχύει και αποδεικνύει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Με βάση την ομαδοποίηση των μεταβλητών και την δημιουργία 2 νέων σύνθετων μεταβλητών, οι οποίες επίσης κυμαίνονται μεταξύ των τιμών 1 – 4, με 4 την απάντηση που αντιστοιχεί στην επιλογή Ισχύει πολύ, προκύπτουν τα ακόλουθα:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
αυταρχική ηγεσία	40	1,00	3,33	1,6944	,55284
δημοκρατική - συμμετοχική ηγεσία	40	2,00	3,89	3,0829	,51461
Valid N (listwise)	40				



Η μέση τιμή της αυταρχικής ηγεσίας είναι $\mu=1,69$. Αυτό σημαίνει ότι η παρούσα συμπεριφορά εμφανίζεται σε χαμηλό βαθμό στους διευθυντές και ειδικότερα κατατάσσεται μεταξύ των κατηγοριών δεν ισχύει καθόλου και Ισχύει λίγο με τάση προς την επιλογή ισχύει λίγο.

Αντίθετα, η μέση τιμή της δημοκρατικής ηγεσίας είναι $\mu=3,08$. Αυτό σημαίνει ότι η παρούσα συμπεριφορά εμφανίζεται σε υψηλότερο βαθμό στους διευθυντές και ειδικότερα κατατάσσεται στην επιλογή Ισχύει και άρα τους εκπροσωπεί.

2. Σημαντικές συσχετίσεις

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι διαφοροποιήσεις των μεταβλητών των θεματικών ενοτήτων (κίνητρα, προσόντα, συνεργασία, προβλήματα, μορφή ηγεσίας,) ως εξαρτημένες μεταβλητές ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του δείγματος (δημογραφικές και γενικές μεταβλητές) ως ανεξάρτητες. Λόγω της ανισοκατανομής των δημογραφικών και γενικών χαρακτηριστικών στις επιμέρους κατηγορίες απαντήσεων, για τους ελέγχους αξιοποιούνται οι :

- η προϋπηρεσία (ομαδοποιημένη),
- ο τύπος του Νηπιαγωγείου,
- το μορφωτικό επίπεδο (ομαδοποιημένο),
- η υπηρεσία σε Διεύθυνση ή Γραφείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για τον έλεγχο της ύπαρξης πιθανής συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου με τις βασικές δημογραφικές μεταβλητές γίνεται έλεγχος μέσω των τιμών με εφαρμογή t test ή ANOVA στην περίπτωση συνεχών μεταβλητών (Likert) προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη ομοιογενούς συμπεριφοράς των μεταβλητών στις υποομάδες του πληθυσμού όπως αυτές διαχωρίζονται από τις δημογραφικές μεταβλητές.

α) προϋπηρεσία

Για τη διευκόλυνση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με την προϋπηρεσία και δημιουργήθηκαν δύο ομάδες. Η πρώτη αφορά τους διευθυντές με προϋπηρεσία μέχρι 25 έτη και η δεύτερη τους διευθυντές με πάνω από 25 έτη..

Έλεγχος ως προς την προϋπηρεσία:

	Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	N	Mean	TA	t	βε	p
κίνητρα							
Προσωπική φιλοδοξία	-25	16	2,06	,772	2,176	38	,036
	25+	24	1,54	,721			
Οικονομικοί λόγοι	-25	16	3,06	,680	1,994	38	,053
	25+	24	2,54	,884			
Κοινωνικοί λόγοι, το κύρος της θέσης	-25	16	1,88	1,025	-,574	38	,569
	25+	24	2,04	,806			
Δυνατότητα προσφοράς στη διοίκηση	-25	15	2,07	,799	-,983	37	,332
	25+	24	2,29	,624			
Απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα	-25	15	1,33	,488	,000	37	1,000
	25+	24	1,33	,637			
Να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου	-25	15	2,13	,743	-1,184	37	,244
	25+	24	2,42	,717			
Να γνωρίσω τη λειτουργία του σχολείου από άλλη διαδικασία	-25	15	2,33	,488	-1,497	37	,143
	25+	24	2,63	,647			
Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο	-25	15	2,80	,561	-,751	37	,457
	25+	24	2,92	,408			
Η αγάπη στα παιδιά	-25	15	3,20	1,014	-2,552	37	,015
	25+	24	3,79	,415			
προσόντα							
Δημιουργικότητα	-25	16	3,50	,730	-,647	38	,522
	25+	24	3,63	,495			
ικανότητα επικοινωνίας	-25	16	3,88	,342	-1,805	38	,079
	25+	24	4,00	,000			
ακεραιότητα	-25	16	3,81	,403	2,098	38	,043
	25+	24	3,46	,588			
συνέπεια	-25	16	3,81	,403	-1,512	38	,139
	25+	24	3,96	,204			
ανάληψη πρωτοβουλιών- ευθυνών	-25	16	3,88	,342	,353	38	,726
	25+	24	3,83	,381			
παιδαγωγική κατάρτιση	-25	16	3,88	,342	2,294	38	,027
	25+	24	3,50	,590			
υπομονή	-25	16	3,75	,577	,967	38	,340
	25+	24	3,58	,504			
ευστροφία	-25	16	3,69	,479	-,137	38	,891
	25+	24	3,71	,464			

συνεργασία							
Τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου	-25	16	3,13	,806	-2,905	38	,006
	25+	24	3,71	,464			
Τους μαθητές (τριες)	-25	16	3,63	,500	-1,495	38	,143
	25+	24	3,83	,381			
Τους γονείς	-25	16	3,50	,516	-,508	38	,615
	25+	24	3,58	,504			
Τους προϊσταμένους	-25	16	3,69	,479	,397	38	,694
	25+	24	3,63	,495			
Τους σχολικούς συμβούλους	-25	16	3,50	,632	-,946	38	,350
	25+	24	3,67	,482			
Προβλήματα με εκπαιδευτικούς							
Είναι ασυνεπείς στα καθήκοντά τους	-25	16	1,94	,772	2,369	38	,023
	25+	24	1,38	,711			
Δε συμμετέχουν σε εκδηλώσεις στην πλειοψηφία τους	-25	16	2,56	1,263	4,897	38	,000
	25+	24	1,21	,415			
Η σχέση τους με τους άλλους συναδέλφους, Μαλώνουν μεταξύ τους	-25	16	2,25	,577	3,498	38	,001
	25+	24	1,54	,658			
Υπάρχει έλλειψη διάθεσης προσφοράς	-25	16	2,50	1,211	4,445	38	,000
	25+	24	1,29	,464			
Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί στις καινοτομίες και δύσκολα ξεφεύγουν από αυτό που κάνουν χρόνια.	-25	16	2,50	1,211	2,783	38	,008
	25+	24	1,75	,442			
Πρόβλημα αποδοχής επειδή είμαι γυναίκα. Δε δέχονται εύκολα στη διοίκηση μια γυναίκα	-25	16	2,00	1,155	1,474	37	,149
	25+	23	1,48	1,039			
Προβλήματα με μαθητές							
Είναι ασυνεπείς στο ωράριο προσέλευσης.	-25	16	1,75	1,183	,696	38	,490
	25+	24	1,50	1,063			
Δεν προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Μαλώνουν μεταξύ τους	-25	16	1,88	,719	,378	38	,707
	25+	24	1,79	,658			
Δε έχουν ζήλο για μάθηση-δραστηριότητες	-25	16	1,44	,629	1,391	38	,172
	25+	24	1,21	,415			
Προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς.	-25	15	1,33	,488	-2,093	37	,053
	25+	24	1,67	,482			
Το θέμα της γλώσσας, της επικοινωνίας με τα αλλοδαπά παιδιά	-25	13	1,69	1,316	-,255	35	,800
	25+	24	1,79	1,021			
Φαινόμενα ρατσισμού, διαπληκτισμοί	-25	13	1,77	,725	,664	35	,511
	25+	24	1,63	,576			

Προβλήματα με γονείς							
Είναι υπερπροστατευτικοί	-25	16	3,00	,632	,553	38	,583
	25+	24	2,88	,741			
Μικρό ποσοστό έρχεται και ρωτά για την επίδοση (κοινωνικοποίηση, ένταξη) των παιδιών τους .Δε διαθέτουν χρόνο για τα παιδιά τους.	-25	16	2,44	,964	1,131	38	,265
	25+	24	2,08	,974			
Οι γηγενείς γονείς δεν αποδέχονταν τους αλλοδαπούς.	-25	13	2,08	,641	-1,034	35	,308
	25+	24	2,38	,924			
Ελλιπής συμμετοχή σε εκδηλώσεις διότι δουλεύουν.	-25	16	2,19	,911	,082	38	,935
	25+	24	2,17	,702			
Προβλήματα με προσταμένους							
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα	-25	13	3,15	,376	,131	35	,897
	25+	24	3,13	,741			
Προσπαθώ να μη μεταφέρω κανένα πρόβλημα του σχολείου	-25	13	2,23	1,013	1,539	35	,133
	25+	24	1,75	,847			
Είμαστε τυπικοί. Δεν υπάρχει πολύ οικειότητα	-25	14	2,29	,914	1,520	36	,137
	25+	24	1,83	,868			
Δεν έχουμε πολλές επαφές για να έχουμε προβλήματα	-25	14	2,00	,784	,293	36	,772
	25+	24	1,92	,881			
Καλές σχέσεις. Διεκδικώ κάποια πράγματα πέρα από τα συνήθη άλλων σχολείων.	-25	14	1,93	,616	,049	36	,961
	25+	24	1,92	,776			
Προβλήματα με σχολικούς συμβούλους							
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα	-25	16	3,06	,574	-,934	38	,356
	25+	24	3,21	,415			
Θα ήθελα να είναι πιο κοντά στο καθοδηγητικό τους έργο	-25	16	2,50	,894	,326	38	,746
	25+	24	2,42	,717			
Έχουμε αρκετά καλή σχέση	-25	16	3,19	,750	1,428	38	,161
	25+	24	2,96	,204			
Πολύ καλή συνεργασία. Θα τους θέλαμε περισσότερο. Όταν τους το ζητάμε βέβαια έρχονται	-25	16	3,06	1,124	,584	38	,563
	25+	24	2,92	,408			
Μορφή σχολικής ηγεσίας							
δημοκρατική - συμμετοχική ηγεσία	-25	16	2,94	,648	-1,418	38	,164
	25+	24	3,17	,390			
αυταρχική ηγεσία	-25	16	1,74	,761	,449	38	,656
	25+	24	1,66	,369			

Ελέγχοντας τα κίνητρα σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Προσωπική φιλοδοξία όπου τα άτομα μικρότερης προϋπηρεσίας εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

- Η αγάπη στα παιδιά, όπου τα άτομα μεγαλύτερης προϋπηρεσίας εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας με τα προσόντα σε σχέση την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Ακεραιότητα όπου τα άτομα μεγαλύτερης προϋπηρεσίας εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.
- Παιδαγωγική κατάρτιση όπου τα άτομα μικρότερης προϋπηρεσίας εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας τη συνεργασία σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου όπου τα άτομα μεγαλύτερης προϋπηρεσίας εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με εκπαιδευτικούς σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Είναι ασυνεπείς στα καθήκοντά τους
- Δε συμμετέχουν σε εκδηλώσεις στην πλειοψηφία τους
- Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί στις καινοτομίες και δύσκολα ξεφεύγουν από αυτό που κάνουν χρόνια.
- Υπάρχει έλλειψη διάθεσης προσφοράς
- Η σχέση τους με τους άλλους συναδέλφους. Μαλώνουν μεταξύ τους

όπου τα άτομα μικρότερης προϋπηρεσίας εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με μαθητές σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση .

Ελέγχοντας τα προβλήματα με γονείς σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση .

Ελέγχοντας τα προβλήματα με προϊσταμένους σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση .

Ελέγχοντας τα προβλήματα με σχολικούς συμβούλους σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση .

Ελέγχοντας την μορφή σχολικής ηγεσίας σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

β) τύπος Νηπιαγωγείου

Έλεγχος ως προς τον τύπο του Νηπιαγωγείου:

	Υπηρετείτε σε σχολείο	N	Mean	TA	t	βε	p
κίνητρα							
Προσωπική φιλοδοξία	δημόσιο	31	1,65	,709	-1,618	38	,114
	ιδιωτικό	9	2,11	,928			
Οικονομικοί λόγοι	δημόσιο	31	2,77	,845	,334	38	,740
	ιδιωτικό	9	2,67	,866			
Κοινωνικοί λόγοι, το κύρος της θέσης	δημόσιο	31	1,94	,892	-,516	38	,609
	ιδιωτικό	9	2,11	,928			
Δυνατότητα προσφοράς στη διοίκηση	δημόσιο	31	2,26	,682	,935	37	,356
	ιδιωτικό	8	2,00	,756			
Απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα	δημόσιο	31	1,29	,529	-,914	37	,367
	ιδιωτικό	8	1,50	,756			
Να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου	δημόσιο	31	2,29	,783	-,289	37	,775
	ιδιωτικό	8	2,38	,518			
Να γνωρίσω τη λειτουργία του σχολείου από άλλη διαδικασία	δημόσιο	31	2,52	,570	,067	37	,947
	ιδιωτικό	8	2,50	,756			
Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο	δημόσιο	31	2,94	,359	1,711	37	,095
	ιδιωτικό	8	2,63	,744			
Η αγάπη στα παιδιά	δημόσιο	31	3,68	,475	1,912	37	,064
	ιδιωτικό	8	3,13	1,356			
προσόντα							
Δημιουργικότητα	δημόσιο	31	3,61	,495	,744	38	,461
	ιδιωτικό	9	3,44	,882			
ικανότητα επικοινωνίας	δημόσιο	31	4,00	,000	2,901	38	,006
	ιδιωτικό	9	3,78	,441			
ακεραιότητα	δημόσιο	31	3,58	,564	-,412	38	,683
	ιδιωτικό	9	3,67	,500			
συνέπεια	δημόσιο	31	3,94	,250	1,387	38	,174
	ιδιωτικό	9	3,78	,441			
ανάληψη πρωτοβουλιών- ευθυνών	δημόσιο	31	3,87	,341	,676	38	,503
	ιδιωτικό	9	3,78	,441			
παιδαγωγική κατάρτιση	δημόσιο	31	3,61	,558	-,813	38	,421
	ιδιωτικό	9	3,78	,441			
υπομονή	δημόσιο	31	3,68	,475	,598	38	,553
	ιδιωτικό	9	3,56	,726			
ευστροφία	δημόσιο	31	3,71	,461	,242	38	,810
	ιδιωτικό	9	3,67	,500			

συνεργασία							
Τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου	δημόσιο	31	3,48	,724	,151	38	,880
	ιδιωτικό	9	3,44	,527			
Τους μαθητές (τριες)	δημόσιο	31	3,81	,402	1,537	38	,133
	ιδιωτικό	9	3,56	,527			
Τους γονείς	δημόσιο	31	3,48	,508	-1,569	38	,125
	ιδιωτικό	9	3,78	,441			
Τους προϊσταμένους	δημόσιο	31	3,65	,486	-,116	38	,908
	ιδιωτικό	9	3,67	,500			
Τους σχολικούς συμβούλους	δημόσιο	31	3,68	,475	1,707	38	,096
	ιδιωτικό	9	3,33	,707			
Προβλήματα με εκπαιδευτικούς							
Είναι ασυνεπείς στα καθήκοντά τους	δημόσιο	31	1,61	,803	,192	38	,849
	ιδιωτικό	9	1,56	,726			
Δε συμμετέχουν σε εκδηλώσεις στην πλειοψηφία τους	δημόσιο	31	1,74	1,125	-,087	38	,932
	ιδιωτικό	9	1,78	,972			
Η σχέση τους με τους άλλους συναδέλφους, Μαλώνουν μεταξύ τους	δημόσιο	31	1,74	,682	-1,385	38	,174
	ιδιωτικό	9	2,11	,782			
Υπάρχει έλλειψη διάθεσης προσφοράς	δημόσιο	31	1,84	1,068	,725	38	,473
	ιδιωτικό	9	1,56	,882			
Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί στις καινοτομίες και δύσκολα ξεφεύγουν από αυτό που κάνουν χρόνια.	δημόσιο	31	2,16	,898	1,465	38	,151
	ιδιωτικό	9	1,67	,866			
Πρόβλημα αποδοχής επειδή είμαι γυναίκα. Δε δέχονται εύκολα στη διοίκηση μια γυναίκα	δημόσιο	30	1,90	1,185	2,258	37	,030
	ιδιωτικό	9	1,00	,000			
Προβλήματα με μαθητές							
Είναι ασυνεπείς στο ωράριο προσέλευσης.	δημόσιο	31	1,71	1,216	1,171	38	,249
	ιδιωτικό	9	1,22	,441			
Δεν προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Μαλώνουν μεταξύ τους	δημόσιο	31	1,84	,735	,235	38	,815
	ιδιωτικό	9	1,78	,441			
Δε έχουν ζήλο για μάθηση-δραστηριότητες	δημόσιο	31	1,29	,529	-,217	38	,829
	ιδιωτικό	9	1,33	,500			
Προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς.	δημόσιο	30	1,63	,490	2,254	37	,030
	ιδιωτικό	9	1,22	,441			
Το θέμα της γλώσσας, της επικοινωνίας με τα αλλοδαπά παιδιά	δημόσιο	30	1,93	1,172	2,083	35	,045
	ιδιωτικό	7	1,00	,000			
Φαινόμενα ρατσισμού, διαπληκτισμοί	δημόσιο	30	1,80	,610	2,713	35	,010
	ιδιωτικό	7	1,14	,378			

Προβλήματα με γονείς							
Είναι υπερπροστατευτικοί	δημόσιο	31	2,97	,706	,719	38	,477
	ιδιωτικό	9	2,78	,667			
Μικρό ποσοστό έρχεται και ρωτά για την επίδοση (κοινωνικοποίηση, ένταξη) των παιδιών τους .Δε διαθέτουν χρόνο για τα παιδιά τους.	δημόσιο	31	2,39	,919	2,031	38	,049
	ιδιωτικό	9	1,67	1,000			
Οι γηγενείς γονείς δεν αποδέχονταν τους αλλοδαπούς.	δημόσιο	30	2,20	,664	-1,057	35	,298
	ιδιωτικό	7	2,57	1,397			
Ελλιπής συμμετοχή σε εκδηλώσεις διότι δουλεύουν.	δημόσιο	31	2,13	,763	-,686	38	,497
	ιδιωτικό	9	2,33	,866			
Προβλήματα με προσταμένους							
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα	δημόσιο	30	3,17	,699	,624	35	,537
	ιδιωτικό	7	3,00	,000			
Προσπαθώ να μη μεταφέρω κανένα πρόβλημα του σχολείου	δημόσιο	30	2,07	,907	2,107	35	,042
	ιδιωτικό	7	1,29	,756			
Είμαστε τυπικοί. Δεν υπάρχει πολύ οικειότητα	δημόσιο	31	2,13	,922	1,926	36	,062
	ιδιωτικό	7	1,43	,535			
Δεν έχουμε πολλές επαφές για να έχουμε προβλήματα	δημόσιο	31	2,03	,875	1,330	36	,192
	ιδιωτικό	7	1,57	,535			
Καλές σχέσεις. Διεκδικώ κάποια πράγματα πέρα από τα συνήθη άλλων σχολείων.	δημόσιο	31	1,81	,654	-2,192	36	,088
	ιδιωτικό	7	2,43	,787			
Προβλήματα με σχολικούς συμβούλους							
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα	δημόσιο	31	3,13	,341	-,505	38	,617
	ιδιωτικό	9	3,22	,833			
Θα ήθελα να είναι πιο κοντά στο καθοδηγητικό τους έργο	δημόσιο	31	2,42	,720	-,455	38	,652
	ιδιωτικό	9	2,56	1,014			
Έχουμε αρκετά καλή σχέση	δημόσιο	31	3,13	,428	1,902	38	,065
	ιδιωτικό	9	2,78	,667			
Πολύ καλή συνεργασία. Θα τους θέλαμε περισσότερο. Όταν τους το ζητάμε βέβαια έρχονται	δημόσιο	31	3,16	,583	3,160	38	,003
	ιδιωτικό	9	2,33	1,000			
Μορφή σχολικής ηγεσίας							
δημοκρατική - συμμετοχική ηγεσία	δημόσιο	31	2,96	,503	-2,874	38	,007
	ιδιωτικό	9	3,48	,333			
αυταρχική ηγεσία	δημόσιο	31	1,47	,306	-6,788	38	,000
	ιδιωτικό	9	2,44	,566			

Ελέγχοντας τα κίνητρα σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση .

Ελέγχοντας με τα προσόντα σε σχέση την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Ικανότητα επικοινωνίας όπου τα άτομα που απασχολούνται σε δημόσια μονάδα εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας τη συνεργασία σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με εκπαιδευτικούς σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Πρόβλημα αποδοχής επειδή είμαι γυναίκα. Δε δέχονται εύκολα στη διοίκηση μια γυναίκα, όπου τα άτομα που απασχολούνται σε δημόσια μονάδα εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με μαθητές σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς.
- Το θέμα της γλώσσας, της επικοινωνίας με τα αλλοδαπά παιδιά
- Φαινόμενα ρατσισμού, διαπληκτισμοί

όπου τα άτομα που απασχολούνται σε δημόσια μονάδα εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με γονείς σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Μικρό ποσοστό έρχεται και ρωτά για την επίδοση (κοινωνικοποίηση, ένταξη) των παιδιών τους .Δε διαθέτουν χρόνο για τα παιδιά τους, όπου τα άτομα που απασχολούνται σε δημόσια μονάδα εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με προϊσταμένους σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Προσπαθώ να μη μεταφέρω κανένα πρόβλημα του σχολείου, όπου τα άτομα που απασχολούνται σε δημόσια μονάδα εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με σχολικούς συμβούλους σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Πολύ καλή συνεργασία. Θα τους θέλαμε περισσότερο. Όταν τους το ζητάμε βέβαια έρχονται, όπου και στην περίπτωση αυτή τα άτομα που απασχολούνται σε δημόσια μονάδα εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας την μορφή σχολικής ηγεσίας σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση και στους δύο τύπους ηγεσίας. Η διαφοροποίηση εντοπίζεται και στις 2 περιπτώσεις στις υψηλότερες μέσες τιμές στην περίπτωση των διευθυντών των ιδιωτικών κέντρων.

γ) μορφωτικό επίπεδο

Για τη διευκόλυνση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των υποκειμένων του δείγματος σε σχέση με μορφωτικό επίπεδο και δημιουργήθηκαν δύο ομάδες. Η πρώτη αφορά τους διευθυντές Απόφοιτος/η σχολής και η δεύτερη τους διευθυντές με Αυξημένα προσόντα.

Έλεγχος ως προς μορφωτικό επίπεδο:

	μορφωτικό επίπεδο	N	Mean	TA	t	βε	p
κίνητρα							
Προσωπική φιλοδοξία	Απόφοιτος/η σχολής	9	1,56	,527	-8,51	38	,400
	Αυξημένα προσόντα	31	1,81	,833			
Οικονομικοί λόγοι	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,67	,707	-3,34	38	,740
	Αυξημένα προσόντα	31	2,77	,884			
Κοινωνικοί λόγοι, το κύρος της θέσης	Απόφοιτος/η σχολής	9	1,33	,500	-2,634	38	,012
	Αυξημένα προσόντα	31	2,16	,898			
Δυνατότητα προσφοράς στη διοίκηση	Απόφοιτος/η σχολής	9	1,89	,333	-1,587	37	,121
	Αυξημένα προσόντα	30	2,30	,750			
Απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα	Απόφοιτος/η σχολής	9	1,00	,000	-2,057	37	,051
	Αυξημένα προσόντα	30	1,43	,626			
Να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,67	,500	1,723	37	,093
	Αυξημένα προσόντα	30	2,20	,761			
Να γνωρίσω τη λειτουργία του σχολείου από άλλη διαδικασία	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,22	,441	-1,693	37	,099
	Αυξημένα προσόντα	30	2,60	,621			
Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,89	,333	,123	37	,903
	Αυξημένα προσόντα	30	2,87	,507			
Η αγάπη στα παιδιά	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,89	,333	1,498	37	,143
	Αυξημένα προσόντα	30	3,47	,819			
προσόντα							
Δημιουργικότητα	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,56	,527	-,110	38	,913
	Αυξημένα προσόντα	31	3,58	,620			
ικανότητα επικοινωνίας	Απόφοιτος/η σχολής	9	4,00	,000	,768	38	,447
	Αυξημένα προσόντα	31	3,94	,250			
ακεραιότητα	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,67	,500	,412	38	,683
	Αυξημένα προσόντα	31	3,58	,564			
συνέπεια	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,78	,441	-1,387	38	,174
	Αυξημένα προσόντα	31	3,94	,250			
ανάληψη πρωτοβουλιών- ευθυνών	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,78	,441	-,676	38	,503
	Αυξημένα προσόντα	31	3,87	,341			
παιδαγωγική κατάρτιση	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,56	,726	-,598	38	,553
	Αυξημένα προσόντα	31	3,68	,475			
υπομονή	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,78	,441	,813	38	,421
	Αυξημένα προσόντα	31	3,61	,558			
ευστροφία	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,78	,441	,566	38	,575
	Αυξημένα προσόντα	31	3,68	,475			

συνεργασία							
Τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,22	,972	-1,279	38	,209
	Αυξημένα προσόντα	31	3,55	,568			
Τους μαθητές (τριες)	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,78	,441	,213	38	,832
	Αυξημένα προσόντα	31	3,74	,445			
Τους γονείς	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,22	,441	-2,341	38	,025
	Αυξημένα προσόντα	31	3,65	,486			
Τους προϊσταμένους	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,56	,527	-,661	38	,512
	Αυξημένα προσόντα	31	3,68	,475			
Τους σχολικούς συμβούλους	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,56	,527	-,274	38	,785
	Αυξημένα προσόντα	31	3,61	,558			
Προβλήματα με εκπαιδευτικούς							
Είναι ασυνεπείς στα καθήκοντά τους	Απόφοιτος/η σχολής	9	1,67	,707	,289	38	,774
	Αυξημένα προσόντα	31	1,58	,807			
Δε συμμετέχουν σε εκδηλώσεις στην πλειοψηφία τους	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,44	1,509	2,309	38	,026
	Αυξημένα προσόντα	31	1,55	,850			
Η σχέση τους με τους άλλους συναδέλφους. Μαλώνουν μεταξύ τους	Απόφοιτος/η σχολής	9	1,89	,782	,302	38	,764
	Αυξημένα προσόντα	31	1,81	,703			
Υπάρχει έλλειψη διάθεσης προσφοράς	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,44	1,509	2,351	38	,024
	Αυξημένα προσόντα	31	1,58	,765			
Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί στις καινοτομίες και δύσκολα ξεφεύγουν από αυτό που κάνουν χρόνια.	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,78	1,202	2,240	38	,050
	Αυξημένα προσόντα	31	1,84	,688			
Πρόβλημα αποδοχής επειδή είμαι γυναίκα. Δε δέχονται εύκολα στη διοίκηση μια γυναίκα	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,22	1,202	1,681	37	,101
	Αυξημένα προσόντα	30	1,53	1,042			
Προβλήματα με μαθητές							
Είναι ασυνεπείς στο ωράριο προσέλευσης.	Απόφοιτος/η σχολής	9	1,44	1,014	-,475	38	,637
	Αυξημένα προσόντα	31	1,65	1,142			
Δεν προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Μαλώνουν μεταξύ τους	Απόφοιτος/η σχολής	9	1,56	,726	-1,376	38	,177
	Αυξημένα προσόντα	31	1,90	,651			
Δε έχουν ζήλο για μάθηση-δραστηριότητες	Απόφοιτος/η σχολής	9	1,33	,707	,217	38	,829
	Αυξημένα προσόντα	31	1,29	,461			
Προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς.	Απόφοιτος/η σχολής	8	1,38	,518	-1,028	37	,311
	Αυξημένα προσόντα	31	1,58	,502			
Το θέμα της γλώσσας, της επικοινωνίας με τα αλλοδαπά παιδιά	Απόφοιτος/η σχολής	8	1,63	1,061	-,373	35	,712
	Αυξημένα προσόντα	29	1,79	1,146			
Φαινόμενα ρατσισμού, διαπληκτισμοί	Απόφοιτος/η σχολής	8	2,13	,354	2,447	35	,020
	Αυξημένα προσόντα	29	1,55	,632			

Προβλήματα με γονείς							
Είναι υπερπροστατευτικοί	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,00	,707	,364	38	,718
	Αυξημένα προσόντα	31	2,90	,700			
Μικρό ποσοστό έρχεται και ρωτά για την επίδοση (κοινωνικοποίηση, ένταξη) των παιδιών τους .Δε διαθέτουν χρόνο για τα παιδιά τους.	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,44	1,014	,764	38	,450
	Αυξημένα προσόντα	31	2,16	,969			
Οι γηγενείς γονείς δεν αποδέχονταν τους αλλοδαπούς.	Απόφοιτος/η σχολής	8	2,13	,354	-,548	35	,587
	Αυξημένα προσόντα	29	2,31	,930			
Ελλιπής συμμετοχή σε εκδηλώσεις διότι δουλεύουν.	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,22	,972	,204	38	,840
	Αυξημένα προσόντα	31	2,16	,735			
Προβλήματα με προϊσταμένους							
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα	Απόφοιτος/η σχολής	8	3,13	,354	-,051	35	,960
	Αυξημένα προσόντα	29	3,14	,693			
Προσπαθώ να μη μεταφέρω κανένα πρόβλημα του σχολείου	Απόφοιτος/η σχολής	8	2,50	,756	2,102	35	,053
	Αυξημένα προσόντα	29	1,76	,912			
Είμαστε τυπικοί. Δεν υπάρχει πολύ οικειότητα	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,44	,726	1,741	36	,090
	Αυξημένα προσόντα	29	1,86	,915			
Δεν έχουμε πολλές επαφές για να έχουμε προβλήματα	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,11	,601	,667	36	,509
	Αυξημένα προσόντα	29	1,90	,900			
Καλές σχέσεις. Διεκδικώ κάποια πράγματα πέρα από τα συνήθη άλλων σχολείων.	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,00	,500	,376	36	,709
	Αυξημένα προσόντα	29	1,90	,772			
Προβλήματα με σχολικούς συμβούλους							
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,22	,441	,505	38	,617
	Αυξημένα προσόντα	31	3,13	,499			
Θα ήθελα να είναι πιο κοντά στο καθοδηγητικό τους έργο	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,44	,726	-,024	38	,981
	Αυξημένα προσόντα	31	2,45	,810			
Έχουμε αρκετά καλή σχέση	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,44	,527	2,913	38	,006
	Αυξημένα προσόντα	31	2,94	,442			
Πολύ καλή συνεργασία. Θα τους θέλαμε περισσότερο. Όταν τους το ζητάμε βέβαια έρχονται	Απόφοιτος/η σχολής	9	3,56	,726	2,793	38	,008
	Αυξημένα προσόντα	31	2,81	,703			
Μορφή σχολικής ηγεσίας							
δημοκρατική - συμμετοχική ηγεσία	Απόφοιτος/η σχολής	9	2,72	,575	-2,515	38	,016
	Αυξημένα προσόντα	31	3,18	,454			
αυταρχική ηγεσία	Απόφοιτος/η σχολής	9	1,27	,185	-2,831	38	,007
	Αυξημένα προσόντα	31	1,81	,564			

Ελέγχοντας τα κίνητρα σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Κοινωνικό κύρος όπου τα άτομα αυξημένων προσόντων εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας με τα προσόντα σε σχέση την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Ελέγχοντας τη συνεργασία σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Τους γονείς όπου τα άτομα αυξημένων προσόντων εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με εκπαιδευτικούς σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Δε συμμετέχουν σε εκδηλώσεις στην πλειοψηφία τους.
- Υπάρχει έλλειψη διάθεσης προσφοράς

όπου τα άτομα απόφοιτοι σχολής εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με μαθητές σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- τα φαινόμενα ρατσισμού όπου τα άτομα απόφοιτοι σχολής εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με γονείς σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση .

Ελέγχοντας τα προβλήματα με προϊσταμένους σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση .

Ελέγχοντας τα προβλήματα με σχολικούς συμβούλους σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Έχουμε αρκετά καλή σχέση και
- Πολύ καλή συνεργασία. Θα τους θέλαμε περισσότερο. Όταν τους το ζητάμε βέβαια έρχονται όπου τα άτομα απόφοιτοι σχολής εμφανίζουν συγκριτικά υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας την μορφή σχολικής ηγεσίας σε σχέση με την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση και στους 2 τύπους ηγεσίας. Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές η διαφοροποίηση εντοπίζεται και στις 2 περιπτώσεις στις συγκριτικά υψηλότερες μέσες τιμές στην περίπτωση των διευθυντών με αυξημένα προσόντα.

δ) η υπηρεσία σε Διεύθυνση ή Γραφείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Έλεγχος ως προς την υπηρεσία σε Διεύθυνση:

Έχετε υπηρετήσει σε Διεύθυνση, Γραφείο Α/θμιας	N	Mean	TA	t	βε	p	
κίνητρα							
Προσωπική φιλοδοξία	όχι	30	1,67	,758	-1,182	38	,245
	ναι	10	2,00	,816			
Οικονομικοί λόγοι	όχι	30	2,67	,758	-1,090	38	,283
	ναι	10	3,00	1,054			
Κοινωνικοί λόγοι, το κύρος της θέσης	όχι	30	1,93	,944	-,507	38	,615
	ναι	10	2,10	,738			
Δυνατότητα προσφοράς στη διοίκηση	όχι	29	2,17	,711	-,496	37	,623
	ναι	10	2,30	,675			
Απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα	όχι	29	1,38	,561	,844	37	,404
	ναι	10	1,20	,632			
Να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου	όχι	29	2,17	,711	-2,049	37	,048
	ναι	10	2,70	,675			
Να γνωρίσω τη λειτουργία του σχολείου από άλλη διαδικασία	όχι	29	2,45	,632	-1,146	37	,259
	ναι	10	2,70	,483			
Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο	όχι	29	2,83	,539	-1,002	37	,323
	ναι	10	3,00	,000			
Η αγάπη στα παιδιά	όχι	29	3,55	,827	-,172	37	,864
	ναι	10	3,60	,516			
προσόντα							
Δημιουργικότητα	όχι	30	3,67	,606	1,732	38	,091
	ναι	10	3,30	,483			
ικανότητα επικοινωνίας	όχι	30	3,93	,254	-,824	38	,415
	ναι	10	4,00	,000			
ακεραιότητα	όχι	30	3,63	,490	,665	38	,510
	ναι	10	3,50	,707			
συνέπεια	όχι	30	3,87	,346	-2,112	38	,043
	ναι	10	4,00	,000			
ανάληψη πρωτοβουλιών- ευθυνών	όχι	30	3,80	,407	-1,541	38	,130
	ναι	10	4,00	,000			
παιδαγωγική κατάρτιση	όχι	30	3,70	,535	1,027	38	,311
	ναι	10	3,50	,527			
υπομονή	όχι	30	3,70	,535	1,027	38	,311
	ναι	10	3,50	,527			
ευστροφία	όχι	30	3,77	,430	1,605	38	,117
	ναι	10	3,50	,527			

Συνεργασία							
Τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου	όχι	30	3,43	,728	-.668	38	,508
	ναι	10	3,60	,516			
Τους μαθητές (τριες)	όχι	30	3,80	,407	1,258	38	,216
	ναι	10	3,60	,516			
Τους γονείς	όχι	30	3,60	,498	1,090	38	,283
	ναι	10	3,40	,516			
Τους προϊσταμένους	όχι	30	3,70	,466	1,138	38	,262
	ναι	10	3,50	,527			
Τους σχολικούς συμβούλους	όχι	30	3,60	,563	,000	38	1,000
	ναι	10	3,60	,516			
Προβλήματα με εκπαιδευτικούς							
Είναι ασυνεπείς στα καθήκοντά τους	όχι	30	1,57	,728	-.465	38	,645
	ναι	10	1,70	,949			
Δε συμμετέχουν σε εκδηλώσεις στην πλειοψηφία τους	όχι	30	1,87	1,196	1,189	38	,242
	ναι	10	1,40	,516			
Η σχέση τους με τους άλλους συναδέλφους. Μαλώνουν μεταξύ τους	όχι	30	1,93	,691	1,707	38	,096
	ναι	10	1,50	,707			
Υπάρχει έλλειψη διάθεσης προσφοράς	όχι	30	1,90	1,125	1,350	38	,185
	ναι	10	1,40	,516			
Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί στις καινοτομίες και δύσκολα ξεφεύγουν από αυτό που κάνουν χρόνια.	όχι	30	2,17	,986	1,432	38	,160
	ναι	10	1,70	,483			
Πρόβλημα αποδοχής επειδή είμαι γυναίκα. Δε δέχονται εύκολα στη διοίκηση μια γυναίκα*	όχι	29	1,59	,983	-1,023	37	,313
	ναι	10	2,00	1,414			
Προβλήματα με μαθητές							
Είναι ασυνεπείς στο ωράριο προσέλευσης.	όχι	30	1,37	,928	-2,049	38	,063
	ναι	10	2,30	1,337			
Δεν προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Μαλώνουν μεταξύ τους	όχι	30	1,77	,626	-.945	38	,351
	ναι	10	2,00	,816			
Δε έχουν ζήλο για μάθηση-δραστηριότητες	όχι	30	1,20	,407	-1,715	38	,114
	ναι	10	1,60	,699			
Προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς.	όχι	30	1,47	,507	-1,658	37	,106
	ναι	9	1,78	,441			
Το θέμα της γλώσσας, της επικοινωνίας με τα αλλοδαπά παιδιά	όχι	28	1,57	,997	-1,840	35	,074
	ναι	9	2,33	1,323			
Φαινόμενα ρατσισμού, διαπληκτισμοί	όχι	28	1,64	,678	-.557	35	,581
	ναι	9	1,78	,441			

Προβλήματα με γονείς							
Είναι υπερπροστατευτικοί	όχι	30	2,90	,607	-,390	38	,698
	ναι	10	3,00	,943			
Μικρό ποσοστό έρχεται και ρωτά για την επίδοση (κοινωνικοποίηση, ένταξη) των παιδιών τους. Δε διαθέτουν χρόνο για τα παιδιά τους.	όχι	30	2,13	,937	-1,032	38	,309
	ναι	10	2,50	1,080			
Οι γιγνεείς γονείς δεν αποδέχονταν τους αλλοδαπούς.	όχι	28	2,32	,863	,649	35	,520
	ναι	9	2,11	,782			
Ελλιπής συμμετοχή σε εκδηλώσεις διότι δουλεύουν.	όχι	30	2,07	,740	-1,547	38	,130
	ναι	10	2,50	,850			
Προβλήματα με προϊσταμένους							
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα	όχι	28	3,14	,448	,130	35	,898
	ναι	9	3,11	1,054			
Προσπαθώ να μη μεταφέρω κανένα πρόβλημα του σχολείου	όχι	28	1,89	,916	-,299	35	,767
	ναι	9	2,00	1,000			
Είμαστε τυπικοί. Δεν υπάρχει πολύ οικειότητα	όχι	28	1,96	,922	-,404	36	,688
	ναι	10	2,10	,876			
Δεν έχουμε πολλές επαφές για να έχουμε προβλήματα	όχι	28	1,86	,803	-1,116	36	,272
	ναι	10	2,20	,919			
Καλές σχέσεις. Διεκδικώ κάποια πράγματα πέρα από τα συνήθη άλλων σχολείων.	όχι	28	2,04	,693	1,703	36	,097
	ναι	10	1,60	,699			
Προβλήματα με σχολικούς συμβούλους							
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα	όχι	30	3,13	,507	-,374	38	,711
	ναι	10	3,20	,422			
Θα ήθελα να είναι πιο κοντά στο καθοδηγητικό τους έργο	όχι	30	2,33	,758	-1,670	38	,103
	ναι	10	2,80	,789			
Έχουμε αρκετά καλή σχέση	όχι	30	3,03	,556	-,358	38	,722
	ναι	10	3,10	,316			
Πολύ καλή συνεργασία. Θα τους θέλαμε περισσότερο. Όταν τους το ζητάμε βέβαια έρχονται	όχι	30	2,97	,850	-,117	38	,907
	ναι	10	3,00	,471			
Μορφή σχολικής ηγεσίας							
δημοκρατική - συμμετοχική ηγεσία	όχι	30	3,07	,521	-,186	38	,853
	ναι	10	3,10	,520			
αυταρχική ηγεσία	όχι	30	1,78	,589	1,853	38	,072
	ναι	10	1,42	,308			

Ελέγχοντας τα κίνητρα σε σχέση την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με:

- Να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου, όπου οι διευθυντές που έχουν υπηρετήσει σε Διεύθυνση ή Γραφείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας με τα προσόντα σε σχέση την μεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με

- τη συνέπεια, όπου οι διευθυντές που έχουν υπηρετήσει Διεύθυνση ή Γραφείο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή.

Ελέγχοντας τη συνεργασία σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με εκπαιδευτικούς σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με μαθητές σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με γονείς σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με προϊσταμένους σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Ελέγχοντας τα προβλήματα με σχολικούς συμβούλους σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση.

Ελέγχοντας την μορφή σχολικής ηγεσίας σε σχέση με την μεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε καμία περίπτωση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και γίνεται συζήτηση αυτών, που βγήκαν από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας

Στο διεθνή χώρο τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ρόλο του διευθυντή, τη διοίκηση και την ηγεσία στις μονάδες Προσχολικής Εκπαίδευσης. Η διερεύνηση του θέματος δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό και για την Ελλάδα όπου η έμφαση έχει δοθεί κυρίως σε έρευνες που αφορούν τη διεύθυνση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της δημοτικής. Η έρευνα που διενεργήσαμε είχε ακριβώς αυτόν το σκοπό, να σκιαγραφήσει δηλαδή το ρόλο του διευθυντή στις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης της χώρας μας και συγκεκριμένα στην πόλη της Λάρισας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο χωρισμένο σε έξι επιμέρους θεματικούς άξονες.

Αναλυτικότερα, τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διερεύνηση του κάθε άξονα ξεχωριστά, έχουν ως εξής :

__Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ των διευθυντών της προσχολικής εκπαίδευσης του δείγματος. Από τα στοιχεία της έρευνας ως αναφορά του φύλο προέκυψε ότι το σύνολο των διευθυντών είναι γυναίκες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το 99% του διδακτικού προσωπικού της προσχολικής εκπαίδευσης είναι γυναίκες και ως διευθύντρια ορίζεται η αρχαιότερη στο βαθμό και τα έτη υπηρεσίας με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα καθεστώς γυναικείας διοίκησης. Οι έρευνες για το ηγετικό - διοικητικό ύφος των γυναικών στην εκπαίδευση έδειξαν μία σειρά θετικών στοιχείων, τα οποία συνοψίζονται στα εξής (Αργυροπούλου, 2007):

- Προώθηση μιας πιο εξισορροπημένης και λιγότερο ιεραρχικής διοικητικής δομής που βασίζεται στη συνεργασία και την εκχώρηση αρμοδιοτήτων.
- Έμφαση στη διατήρηση των καλών σχέσεων με όλα τα συμβαλλόμενα μέρη (διδακτικό προσωπικό, συνεργάτες, γονείς, προϊσταμένους κ.λπ.) παρά στην προσωπική ανέλιξη, το καθήκον και το νομοθετικό πλαίσιο.
- Έμφαση στην παροχή κινήτρων σε υφιστάμενους και μαθητές.
- Αφιέρωση χρόνου σε ομάδες που αντιμετωπίζουν προβλήματα.
- Δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού σχολικού κλίματος.

- Ιδιαίτερες διαπραγματευτικές ικανότητες, αυξημένη προσπάθεια για την επίλυση προβλημάτων, ξεχωριστή ευρηματικότητα λύσεων.
- Αμεσότερη και ταχύτερη λήψη αποφάσεων.

Η έρευνα έδειξε ότι η κύρια ηλικιακή ομάδα των διευθυντών είναι η 45-54 η οποία εκπροσωπείται από το 72,5% του δείγματος. Αυτό συμβαίνει διότι η εκπαιδευτική νομοθεσία μέσω των κριτηρίων επιλογής μοριοδοτεί τους διευθυντές με τα έτη υπηρεσίας τους και σε συνδυασμό με τη μακρά αναμονή του διορισμού τους στην εκπαίδευση λόγω του ΑΣΕΠ και της επετηρίδας παλαιότερα, δικαιολογείται η μεγάλη ηλικία των διευθυντών.

Αναφορικά με την προϋπηρεσία η έρευνα έδειξε ότι η κύρια ομάδα είναι η άνω των 25 ετών η οποία εκπροσωπείται από το 60% του δείγματος με επόμενη την αμέσως προηγούμενη 11-25 με ποσοστό 30%. Αυτό συμβαίνει όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως λόγω της μακράς αδιοριστίας στην εκπαίδευση και στο ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία μοριοδοτεί τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Χωρίς να θέλουμε να παρακάμψουμε τη γνώση της πολυετούς εμπειρίας που μπορεί να αποκομίσει ένας εκπαιδευτικός από την καθημερινή του ενασχόληση με τα δρώμενα της σχολικής ζωής, οι γνώσεις και η επαγγελματική κατάρτιση των διευθυντών πάνω σε θέματα διοίκησης και συγχρόνου management είναι καθοριστικές για την επιτυχή άσκηση των καθηκόντων τους. Η συμβολή της Πολιτείας προς αυτή την κατεύθυνση κρίνεται αποφασιστική.

Όπως έχει αναφερθεί προηγούμενα το 77,5% του δείγματος υπηρετεί σε δημόσιου τύπου Νηπιαγωγείο και το υπόλοιπο 22,5% σε ιδιωτικό.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών από την έρευνα προκύπτει ότι το 25% αυτών έχουν και άλλο πτυχίο. Το 25% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, το 4% έχει δηλώσει άλλες σπουδές, κανένα άτομο του δείγματος δεν έχει διδακτορικές σπουδές, το 62,5% έχει απαντήσει καταφατικά στην παρακολούθηση σεμιναρίων και το 17,5% έχει μετεκπαιδευτεί. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η παρεχόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται επαρκής και ικανή να ανταποκριθεί στις τρέχουσες εξελίξεις των ημερών μας. Η επιμόρφωση του σώματος των εκπαιδευτικών πρέπει να ιδωθεί από την Πολιτεία ως επένδυση, που θα συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς για τη θέση του διευθυντή. Ως κίνητρα μπορούν να θεωρηθούν οι παράγοντες υποκίνησης που ωθούν τους ανθρώπους να επιλέγουν μία εργασία και να την πραγματοποιούν με

τον πιο αποδοτικό τρόπο. Οι θεωρητικοί της υποκίνησης Maslow, A. και Herzberg, F. κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ υποκίνησης του ανθρώπου και της φύσης των αναγκών του. Έχουν υιοθετηθεί τρεις μεγάλες κατηγορίες αναγκών: οι οικονομικές (μισθός, ασφάλεια), οι κοινωνικές (σχέσεις, συμμετοχή στην εργασία) και οι προσωπικές ανάγκες για ανάπτυξη και ικανοποίηση. Τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην κάλυψη της θέσης του διευθυντή, όπως προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις τους μπορούν να εντοπιστούν μέσα σ' αυτές τις κατηγορίες.

Η πλειονότητα των διευθυντών καταθέτει ότι το βασικότερο κίνητρο για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή ήταν η αγάπη για τα παιδιά ($\mu=3,56$ με ενδιάμεση τιμή της κλίμακας να είναι η τιμή 2,5). Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο αναφέρεται ως σημαντικό κίνητρο για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή ($\mu=2,87$). Η οικονομική ανταμοιβή για την κάλυψη της εν λόγω θέσης αποτελεί το τρίτο κατά σειρά κίνητρο ($\mu=2,76$) αν και είναι γνωστό ότι η μισθολογική αναβάθμιση της θα την έκανε ελκυστικότερη και αποτελεσματικότερη. Το κύρος της θέσης ή διαφορετικά η κοινωνική καταξίωση που συνεπάγεται η θέση του διευθυντή πολύ μικρή θέση καταλαμβάνει στις αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ($\mu=1,98$) εξαιτίας της συρρίκνωσης των αξιών και των ισοπεδωτικών τάσεων των ημερών μας.

Ο τρίτος άξονας αναφέρεται στα προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής σήμερα. Η πλειονότητα των διευθυντών καταθέτει ότι το βασικότερο προσόν αποτελεί η ικανότητα επικοινωνίας ($\mu=3,95$) καθώς και η συνέπεια ($\mu=3,90$). Σημαντικό επίσης θεωρείται και η ανάληψη πρωτοβουλιών- ευθυνών ($\mu=3,85$). Αναφερόμενοι, λοιπόν στις αρετές με τις οποίες πρέπει να είναι εφοδιασμένος ένας διευθυντής, θα συνιστούσε παράλειψή μας να μην προσθέσουμε κι ορισμένα άλλα χαρίσματα τα οποία θα ήταν καλό να τον διακρίνουν. Πρώτον, η ειλικρίνεια και ο σεβασμός των δικαιωμάτων των μαθητών του αποτελούν συστατικά στοιχεία του χαρακτήρα ενός συνετού και με ήθος διευθυντή, στοιχεία τα οποία μπορούν να καρποφορήσουν μόνο εντός ενός δημοκρατικού κλίματος που ο ίδιος, ως παθιασμένος αγωνιστής της Δικαιοσύνης, καλείται να διαμορφώσει, εξουδετερώνοντας κάθε μορφή αυταρχικής επιβολής. Παράλληλα, η αποφασιστικότητα σε κάθε είδους θέματα συνοδευόμενη από ένα πρακτικό και ανοικτό σε νέες ιδέες πνεύμα μπορεί να οδηγήσει στη εξυγίανση της σχολικής ζωής.

Ο τέταρτος άξονας αναφέρεται στον τρόπο συνεργασίας των διευθυντών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές διατηρούν πολύ καλή συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η επιτυχής άσκηση των καθηκόντων ενός διευθυντή εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό απ' τον τρόπο αντιμετώπισης του ανθρώπινου παράγοντα (διδασκτικού, διοικητικού και μαθητικού δυναμικού) καθώς και από την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αξιοποίησής τους. Οι διευθυντές θεωρούν στον τρόπο συνεργασίας με το υπόλοιπο προσωπικό πολύ καλή ($\mu=3,47$). Η συμπεριφορά και δράση του διευθυντή, με σωστή επικοινωνία και συνεργασία, θα δημιουργήσουν το κατάλληλο εργασιακό κλίμα για την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και την ελαχιστοποίηση του επαγγελματικού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η συμβολή, λοιπόν, του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στην παρακίνηση του προσωπικού είναι καθοριστική. Οι διευθυντές θεωρούν στον τρόπο συνεργασίας με τους μαθητές πολύ καλή ($\mu=3,75$). Ο σκοπός κάθε σχολείου και όλων όσων εργάζονται σε αυτό, είναι αφενός η μετάδοση γνώσεων και αφετέρου η συμβολή τους στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Η κατανόηση του παιδικού ψυχισμού, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, το ειλικρινές ενδιαφέρον, η προσπάθεια επικοινωνίας, η ικανότητα ελιγμών, η δίκαιη αντιμετώπιση και οι παιδαγωγικές γνώσεις, αποτελούν μερικά από τα όπλα της φαρέτρας των διευθυντών στη δύσκολη αποστολή τους. Πολύ καλή ($\mu=3,75$) θεωρούν οι διευθυντές και τη συνεργασία τους με τους μαθητές. Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός δεν πρέπει να περιορίσει τη δραστηριότητά του μέσα στο εσωτερικό του περιβάλλον, αλλά να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του και στον κοινωνικό περίγυρο και ιδιαίτερα στην οικογένεια, με την οποία οφείλει από κοινού να προετοιμάσει τα παιδιά για τη ζωή. Η αρμονική συνεργασία σχολείου και οικογένειας εξαρτάται κατά μείζονα λόγο από την ικανότητα του διευθυντή.

Ο πέμπτος άξονας αναφέρεται στα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Υποστηρίχτηκε ότι το πιθανότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σε σχέση με το προσωπικό είναι ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί στις καινοτομίες και δύσκολα ξεφεύγουν από αυτό που κάνουν χρόνια ($\mu=2,05$) ενώ αντίστοιχα με τους μαθητές δεν προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον, μαλώνουν μεταξύ τους ($\mu=1,83$) καθώς και το θέμα της γλώσσας, της επικοινωνίας με τα αλλοδαπά παιδιά ($\mu=1,76$). Το συχνότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι

διευθυντές σε σχέση με τους γονείς αποτελεί η περίπτωση : Είναι υπερπροστατευτικοί ($\mu=2,93$).

Ο έκτος και τελευταίος άξονας αναφέρεται στο πως χαρακτηρίζουν το ρόλο τους οι διευθυντές μέσα στη σχολική μονάδα και ποια μορφή σχολικής ηγεσίας χρησιμοποιούν προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών σε ποσοστό 77,5 % θεωρεί το ρόλο του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα καθαρά συντονιστικό χωρίς ουσιαστικές αρμοδιότητες. Τα γνωρίσματα τα οποία πρέπει να διακρίνουν έναν ικανό συντονιστή - εκπαιδευτικό - διευθυντή είναι:

- Ακουστική: Να μπορεί να ακούει χωρίς να διακόπτει. Να μπορεί να «χτίζει» με τις ιδέες του προσωπικού και των μαθητών του.
- Κατανόηση: Να κατανοεί και να αντιλαμβάνεται τα αισθήματα και τις εμπειρίες της ομάδας και του κάθε μέλους της ξεχωριστά.
- Σεβασμός: Να καλλιεργεί αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενων και μεταξύ των εκπαιδευόμενων μελών.
- Εμπιστοσύνη: Να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και ανταλλαγή απόψεων και αποριών του κάθε μέλους χωρίς φόβο ότι θα αμφισβητηθεί.
- Ανεκτικότητα: Να δημιουργεί ήρεμη και ανεκτική ατμόσφαιρα που ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και παραγωγική σκέψη και δράση των μελών της ομάδας.
- Ευελιξία: Να κάνει κατάλληλες αναπροσαρμογές στα μέλη της ομάδας, και να αποφεύγει αυταρχικές συμπεριφορές, στερεότυπα, ηθικοπλαστικές απόψεις και την επιβολή ιδεών.
- Συμμετοχή: Να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας σε όλες τις διαδικασίες σεβόμενος τις ατομικές ιδιαιτερότητες και ικανότητες του κάθε μέλους.
- Συνεργασία: Να ενθαρρύνει και να αναζητεί τη συνεργασία τού κάθε μέλους της ομάδας αλλά και εξωτερικών συνεργατών, αναγνωρίζοντας τις πιθανές ελλείψεις που μπορεί να υπάρχουν έτσι ώστε το έργο του να είναι αποτελεσματικό.
- Γνώσεις δυναμικής της ομάδας: Να μπορεί να εκτιμάει τη δυναμική της ομάδας και της ειδικής υποστήριξης που ίσως χρειάζεται στο θέμα αυτό.

Επίσης σύμφωνα με την έρευνα αρκετοί διευθυντές σε ποσοστό 46,2% θεωρεί το ρόλο του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα διεκπεραιωτικό. Στην ελληνική

πραγματικότητα ο διευθυντής καλείται να εφαρμόσει μια απόφαση, έναν νόμο που έχει σχεδιαστεί και επιβληθεί από άλλους. Σπάνια μπορεί να δοθεί στο διευθυντή να αναλάβει ο ίδιος μια εκπαιδευτική καινοτομία. Ο ρόλος του περιορίζεται καθαρά στο ρόλο του διεκπεραιωτή. Όμως είναι κατά βάθος αυτός που θα βοηθήσει να περάσει μια καινοτομία και μια αλλαγή στη βάση του σχολείου. Θα πρέπει να γνωρίζει τρόπους διαχείρισης και μετάδοσης της ανανέωσης ή της αναβάθμισης οποιασδήποτε εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο εκείνο που θα πρέπει να έχει μια αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία τόσο με το εσωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας, όσο και με το εξωτερικό. Είναι επίσης και εκείνο το πρόσωπο που θα κληθεί να διαχειριστεί τυχόν συγκρούσεις και να παρακινήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό εφαρμόζοντας σε κάθε περίπτωση τα ανάλογα διοικητικά μοτίβα.

Για να γίνουν όλα τα προηγούμενα, πρέπει να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών για όλους τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν διευθυντικές θέσεις, αλλά και για εκείνους που πρόκειται να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις στην εκπαιδευτική διοίκηση. Για να συμβεί το ζητούμενο το παραπάνω πρόγραμμα πρέπει να είναι: μεθοδικό, δηλαδή να ακολουθεί προκαθορισμένη μεθοδολογία ως προς το περιεχόμενο της διδασκόμενης ύλης, το χρόνο και τη σύνθεση των εκπαιδευομένων, προσαρμοσμένο στις διοικητικές ανάγκες των επιμορφωμένων και πρακτικό, δηλαδή να περιλαμβάνει και ασκήσεις πρακτικής μορφής.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας διαφαίνεται ότι η ηγεσία στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και ξεχωριστό ενδιαφέρον. Οι ιδιαιτερότητες αφορούν το γεγονός ότι το μαθητικό δυναμικό βρίσκεται στην πιο ευάλωτη ηλικία και ότι ο τρόπος προσέγγισης του συγκεκριμένου μαθητικού δυναμικού, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή του απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες. Το ξεχωριστό ενδιαφέρον έγκειται στο γεγονός ότι για να διαχειριστεί και να διοικήσει κάποιος έναν τόσο ευαίσθητο χώρο απαιτείται ειδική προετοιμασία (με τη μορφή της επιμόρφωσης) και ανάπτυξη ενός συνόλου «στρατηγικών» για τη διατήρηση των ισορροπιών. Στην περίπτωση της Προσχολικής Εκπαίδευσης το κλίμα ανταγωνισμών και επιθυμίας αυστηρού και αυταρχικού ελέγχου δεν μπορεί να αποφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Αντίθετα, το συνεργατικό και συναινετικό στιλ ηγεσίας φαίνεται το καταλληλότερο.

Η διοίκηση και η ηγεσία μιας μονάδας Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία συχνά γίνεται αιτία άγχους και ανασφάλειας. Πολλοί νηπιαγωγοί σε διευθυντικές θέσεις πιστεύουν ότι η ακριβής και τυπική τήρηση των διοικητικών διαδικασιών είναι το μαγικό συστατικό της επιτυχίας, ιδιαίτερος επειδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζεται από πληθώρα νόμων και ρυθμιστικών διατάξεων. Όμως διοίκηση χωρίς ηγετικές ικανότητες και όραμα δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική. Οι νόμοι και οι ρυθμιστικές διατάξεις είναι τα κομμάτια του μεγάλου παζλ της διοίκησης. Οι ηγετικές ικανότητες είναι οι στρατηγικές, με τις οποίες θα συνθέσει κάποιος τα κομμάτια του παζλ, ώστε να επιτύχει την αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Η αποτελεσματικότητα της διοίκησης είναι εκείνη που θα οδηγήσει στην αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας, που δεν είναι τίποτα άλλο παρά «η ολόπλευρη ανάπτυξη των ήπιων». Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), «για να έχουμε εξαιρετα σχολεία, χρειάζεται να έχουμε εξαιρετικούς εκπαιδευτικούς ηγέτες».

Με βάση τα συμπεράσματα που προαναφέραμε και με στόχο την περαιτέρω βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διοίκησης του Νηπιαγωγείου μπορούμε να διατυπώσουμε τις παρακάτω προτάσεις για μια επιτυχημένη θητεία:

- Συνολική αντίληψη των καταστάσεων : η θέση αυτή αφορά τη γνώση και την κατανόηση δυνατοτήτων και αδυναμιών του οργανισμού, στον οποίο

προϊσταται το άτομο. Μέσα από τη συνολική αντίληψη θα προέλθουν οι στόχοι και το όραμα για την περαιτέρω πορεία του οργανισμού.

- Δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και εγκαθίδρυση ενός κλίματος ειλικρινούς ενημέρωσης και επικοινωνίας με τους συνεργάτες.
- Κατανόηση των προτεραιοτήτων και ετοιμότητα για υιοθέτηση καινοτομιών και προτάσεων εκ μέρους του προσωπικού.
- Ανάθεση δραστηριοτήτων στα μέλη του προσωπικού και αποφυγή συγκεντρωτικής διοίκησης. Ο συγκεντρωτισμός δεν εξασφαλίζει τον πλήρη έλεγχο της μονάδας, αλλά διογκώνει τις γραφειοκρατικές διαδικασίες και αυξάνει τις υποχρεώσεις και το άγχος του διευθυντικού στελέχους.
- Ο σωστός προγραμματισμός, ο συντονισμός και ο έλεγχος των διαδικασιών είναι τα στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν την ορθή διοίκηση.
- Ενδυνάμωση και καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού. Κατανόηση των προβλημάτων και των ευαισθησιών του και συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξή του.
- Αποδοχή της ανάγκης για συνεχή αυτοαξιολόγηση σε επίπεδο οργανισμού και επίπεδο προσώπων.

Επιπλέον, δεν πρέπει να λησμονεί κανείς, από όσους αναλαμβάνουν διευθυντικές - ηγετικές θέσεις, ότι η προσωπικότητα και η προσωπική ζωή και εν γένει συμπεριφορά του ηγέτη αποτελεί πρότυπο προς μίμηση (ή προς αποφυγή, αντίστοιχα) και συντελεί στην αποδοχή του ή μη από τους διοικουμένους. Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα ανοίγει το δρόμο για περαιτέρω έρευνα πάνω στη διερεύνηση του τρόπου διοίκησης και ηγεσίας των στελεχών εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο ρόλο του διευθυντή της Προσχολικής Εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού και γιατί όχι και σε πανελλαδική κλίμακα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998). Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φωκάς, Η. (2002). «Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 33, σελ. 72-93.

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

Αργυροπούλου, Ε. (2007). Οργάνωση και Διοίκηση της Προσχολικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Κριτική.

Ανθόπουλος, Κ., Κανταρτζή, Ε. (2006). « Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 11, σελ.5-19.

Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α. (1999). Αναλυτικό Πρόγραμμα – σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι..

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

Ζαχαρης, Ε. (1985). Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως. Αθήνα

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου. Λευκωσία: Αυτοέκδοση

Θεοφιλίδης, Χ., Στυλιανίδης, Μ. (2000). Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Λευκωσία: αυτοέκδοση

Κατσαρός, Ι., (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.

- Κάτσιου - Ζαφρανά, Μ. (1995). Η Μοντεσσοριανή μέθοδος στην Ελλάδα η περίπτωση της Μαρίας Γουδέλλη. 2^η Έκδοση, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Κοντοπούλου, Μ. (1996). Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Κουτούζης, Μ., (1999). Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2003). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Gutenberg
- Λαδόπουλος, Ι. (1982). Θέματα Διοίκησης Προσωπικού. Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) Η σχολική τάξη, Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος. 3^η Έκδοση. Αθήνα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε.(2003). Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε άλλες 12 χώρες (Επιστ. Επιμέλεια). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2002) Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης - Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2003) Σχολική Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2005) Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα : Τυπωθήτω
- Πασιαρδής, Π. (1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 20, σελ.171- 205.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ,Π.Ι.
- ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). Ολοήμερο σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές. (Επιμ. Πυργιωτάκης). Αθήνα
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003) Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Ξενόγλωσση

- Alter, A. (1999). «We need to teach the truth» *Ph. Delta Kappan* 85,13p.
- Andrew. R & Soder. R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational leadership*, 44, pp. 9-11
- Argyris, C. (1957). *Personality and Organization*. New York: Harper and Bros.
- Avant, B. (1996) Salling the changing winds: «Technology driven change in education». *Technology and Learning* 25. σ.σ. 21
- Blake, R. and Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Bush, J. (2003), *Theories of Educational Leadership and Management* (3rd edn). London: Sage
- Capowski, G. (1994) «Anatomy of leader». *American Business Leader*,83, σ.σ 15
- Caselmann, C. (1970). *Wesensformen des Lehrers*. Stuttgart: Klett.
- Cleveland, H. (1986). *The world we're preparing our schoolchildren for*, Unpublished paper presented to the Study Commission on Global Education.
- Cronin, T.E. (1993) «Reflections on leadership». In Rosenbach and R.L Taylor, *Contemporary issues in leadership*. - Colorado 7-25p.
- Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.
- Dede, C. (1993) «Leadership without followers». *HR Focus* 50, p7.
- Duignan, P. (1986) «Research on Effective Schooling: Some implications for School improvement» in *Journal of Educational Administration*, Vol.23, No 1, pp.54-73.

Elgin, D. and Le Drew, C. (1999). Global Consciousness change: Indicators of an emerging paradigm

Everard, K.B., & Morris, G. (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.

Fayol, H. (1916). *Administration Industrielle et Generale*. Paris, (Αγγλική Μετάφραση, 1949) *General and Industrial Administration*, London: Pitman and sons.

Fernandez. A. (2000). Leadership in era of change: breaking down the barriers of the culture of teaching, in Day. C., Fernandez. A., Hauge. T., Moller. J. (eds). *The life and work of teachers*. London: Falmer Press, pp. 239-255

Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc Graw-Hill.

Fitzgerald, M. (1996) «Living on the edge»: *Phi Delta Kappan* 81, σ.σ. 16

Follett, M.P. (1942). *Dynamic Administration*. New York: Harper.

Fullan, M & Hargreaves, A (1991). *What's Worth Fighting for in Your School?* Toronto, Ontario: Public School Teachers' Federation.

Glatler, R. (1979), "Education policy and management: one field or two?". In *Educational Analysis*, 1,2:181-192.

Greenfield. W. (1987). Moral imagination and interpersonal competence: antecedents to instructional leadership, in Greenfield. W. *Instructional leadership. Concepts, Issues and Controversies*. Allyn and Bacon Inc

Hall, V. (1996). *Dancing on the ceiling; A study of women managers in education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Hall, G. & George, A. (1999), «The impact of principal change facilitator style on schools and classroom culture», in J. Freiberg (ed.), *School Climate*. London: Falmer.

Hall, G. & Hord, S. (1987). *Change in schools: facilitating the process*, Albany, N.Y.: SUNY Press.

Handy, C. B. (1981), *Understanding Organizations*, 2nd Edition, Harmondsworth: Penguin

Hargreaves, D. & Hopkins, D (1998) *The Empowered School*. London, Cassell

Hersey, P. & Blanchard, K. (1972). *Management of organizational behaviour*. Englewood Cliffs, N. Jersey

Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behaviour: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). Educational administration: Theory, research, and practice, 3rd edition. New York: Random House.

Hoy, W. & Miskel, C. (1996), Educational Administration: Theory, Research and Practice, McGraw Hill, New York.

Kagan, S. L., & Bowman, B. T. (Eds.). (1997). Leadership in early care and education. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Katz, R. (1974), «Skills of an effective administrator» in Harvard Business Review, Sept.-October, pp. 90-102.

Katz, D. & Kahn, R. (1968). The social psychology of organizations. New York: Wiley.

Katz, D. & Kahn, R. (1978). The social psychology of organizations. 2nd Edition, New York: Wiley

Kerschensteiner, G. (1915). Charakterbegrif und Charaktererziehung. 2 Aufl., Berlin

Kerschensteiner, G. (1921). Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, Leipzig.

Koontz, H., O'Donnell & Weihrich H., (1982), Management, 6th edition, London.

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

Leavitt H. (1972), Managerial Psychology, The University Chicago Press, U.S.A.

Leithwood. K. & Montgomery. D. (1986). The principal profile. OISE Press. Ontario Canada

Likert, R. (1961). New Patterns in Management. New York Mc Graw-Hill.

Likert, R.A., (1969). The Human Organization. New York: McGraw-Hill

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

McGregor, D. (1960), The Human Side of Enterprise, McGraw-Hill, New York.

Morgan G. (1996), Empowering human resources, Human Resource Management in Education p.p 32-37.

National School Board's Association (1998) Leadership tool Kit.-p7.

Neville, M. (1988). Promoting women: successful women in educational management. Auckland: Longman Paul.

Ozga, J. (1993). Women in educational management. Buckingham: Open University Press.

Pascucci-Formisano, M. (1996) *Bambini, Insegnanti, Curricoli – Appunti Pedagogia*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano.

Pascucci, M. (2004) «Gli insegnanti e i loro problem», *Pedagogia e Scuola*, Carocci, Roma.

Powell, C. (1996) «Cohn Powell's thoughts on leadership», *Industry Week* 24, σ.σ.15

Rodd, J. (1996). "Towards a typology of leadership for the early childhood professional of the 21st century". *Early Childhood Development and Care*, Vol 120, 119 -126.

Rodd, J. (1998). Leadership in early childhood. Sydney: Allen & Unwin.

Rosenbach, W.E., Taylor, R.L., (1993). Contemporary issues in leadership. Colorado: Westview Press.

Schneider, F. (1928) *Erzieher und Lehrer*, Paderborn.

Shakeshaft, C. (1995). "Gendered leadership styles in educational organisations". In B. Limerick & B. Lingard. (eds). *Gender and changing educational management*. Rydalmere, NSW: Hodder Education.

Sitterly, C. (1993). The woman manager: Developing essential skills for success. Crisp Publications :Menlo Park, Calif.

Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*, Heidelberg.

Stogdill, R.M. and Coons A.E. (Eds.) (1957). *Leader behavior: Its description and measurment*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.

Taylor, F. (1911), *The Principles of Scientific Management*, Harper and Row, New York.

Verheyden-Hilliard, M.E. (1975). "Kindergarten: The Training Ground for Women in Administration", *Journal of the NAWDAC*, 38, 4, σσ..151-155.

Weber, M. (1947). «The Theory of social and Economic Organization», Oxford University, Press.

White, R. (1997) «Seekers and scalars. The future leaders» *Training and Development* 51 σ.σ. 32

Winters, M. (1997) «Identifing and supporting potential leaders». *HR Focus* 74, σ.σ.3

Wong,K.S., Cheuk, W.H. (2005).“Job-related stress and social support in kindergarten principals: the case of Macau”, *International Journal Management*, vol. 19, 3, σσ.183-196.

Wunsch, M. (1992). Killing the old myths: Positioning an instructional technology center for a new era in higher education. *TechTrends*, 37(6), 17-21.

Ιστοσελίδες

<http://el.wikipedia.org>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και έχει τίτλο: «Ο Διευθυντής στα Κέντρα Προσχολικής Εκπαίδευσης».

Αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης, τα κίνητρα, τα προσόντα καθώς και τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει στην καθημερινότητα από την κάλυψη της θέσης αυτής.

Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα. **Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία αναφορικά με αυτήν την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη συνεργασία σας,

Με εκτίμηση

Τσιώλη Στέλλα

Νηπιαγωγός

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

(Συμπληρώστε X στο αντίστοιχο τετράγωνο)

1. Φύλο : άνδρας γυναίκα

2. Ηλικία : 25-34 35-44 45-54 55-65

3. Οικογενειακή κατάσταση :

Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α

Αριθμός παιδιών:

4. Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0-3 έτη 4-10 έτη 11-25 έτη 25+

5. Υπηρετείτε σε σχολείο:

Δημόσιο Ιδιωτικό

6. Πέραν των βασικών σπουδών, έχετε κάνει άλλες σπουδές;

Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι Μεταπτυχιακές σπουδές

Διδακτορικό Άλλες σπουδές

7. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευθεί σε θέματα διοίκησης;

Σεμινάρια : Ναι Όχι

Μετεκπαίδευση: Ναι Όχι

8. Έχετε υπηρετήσει σε Διεύθυνση, Γραφείο Α/θμιας:

Ναι Όχι

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τα **κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς για τη θέση του διευθυντή** . Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι για σάς, με το να τσεκάρετε για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

9. Κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς για τη θέση του διευθυντή

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει	Ισχύει πολύ
Προσωπική φιλοδοξία				
Οικονομικοί λόγοι				
Κοινωνικοί λόγοι, το κύρος της θέσης				
Δυνατότητα προσφοράς στη διοίκηση				
Απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα				
Να δοκιμάσω τις δυνάμεις μου				
Να γνωρίσω τη λειτουργία του σχολείου από άλλη διαδικασία				
Η διάθεση συνεισφοράς στο σχολείο				
Η αγάπη στα παιδιά				

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τα **προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής σήμερα**. Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι για σάς, με το να τσεκάρετε για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

10. Προσόντα που θα πρέπει να έχει ένας διευθυντής σήμερα

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει	Ισχύει πολύ
Δημιουργικότητα				
ικανότητα επικοινωνίας				
ακεραιότητα				
συνέπεια				
ανάληψη πρωτοβουλιών- ευθυνών				
παιδαγωγική κατάρτιση				
υπομονή				
ευστροφία				

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τον **τρόπο συνεργασίας σας με το εκπαιδευτικό περιβάλλον** . Δηλώστε το είδος που ισχύει ή όχι για σάς, με το να τσεκάρετε για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

11. Πώς θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο συνεργασίας σας με:

	Κακή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή
Τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου				
Τους μαθητές (τριες)				
Τους γονείς				
Τους προϊσταμένους				
Τους σχολικούς συμβούλους				

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν *τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίζουν σήμερα οι διευθυντές των σχολείων σε σχέση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον.*

Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι για σάς, με το να τσεκάρετε για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

12. Προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίζουν σήμερα οι διευθυντές των σχολείων

α. Με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει	Ισχύει πολύ
Είναι ασυνεπείς στα καθήκοντά τους				
Δε συμμετέχουν σε εκδηλώσεις στην πλειοψηφία τους				
Η σχέση τους με τους άλλους συναδέλφους. Μαλώνουν μεταξύ τους				
Υπάρχει έλλειψη διάθεσης προσφοράς				
Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοιχτοί στις καινοτομίες και δύσκολα ξεφεύγουν από αυτό που κάνουν χρόνια.				
Πρόβλημα αποδοχής επειδή είμαι γυναίκα. Δε δέχονται εύκολα στη διοίκηση μια γυναίκα*				

*Συμπληρώστε μόνο σε περίπτωση που είστε γυναίκα διευθύντρια

β. Με τους μαθητές(τριες)

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει	Ισχύει πολύ
Είναι ασυνεπείς στο ωράριο προσέλευσης.				
Δεν προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον. Μαλώνουν μεταξύ τους				
Δε έχουν ζήλο για μάθηση-δραστηριότητες				
Προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς.				
Το θέμα της γλώσσας, της επικοινωνίας με τα αλλοδαπά παιδιά				
Φαινόμενα ρατσισμού, διαπληκτισμοί				

γ. Με τους γονείς

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει	Ισχύει πολύ
Είναι υπερπροστατευτικοί				
Μικρό ποσοστό έρχεται και ρωτά για την επίδοση (κοινωνικοποίηση, ένταξη) των παιδιών τους .Δε διαθέτουν χρόνο για τα παιδιά τους.				
Οι γηγενείς γονείς δεν αποδέχονταν τους αλλοδαπούς.				
Ελλιπής συμμετοχή σε εκδηλώσεις διότι δουλεύουν.				

δ. Με τους προϊσταμένους

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει	Ισχύει πολύ
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα				
Προσπαθώ να μη μεταφέρω κανένα πρόβλημα του σχολείου				
Είμαστε τυπικοί. Δεν υπάρχει πολύ οικειότητα				
Δεν έχουμε πολλές επαφές για να έχουμε προβλήματα				
Καλές σχέσεις. Διεκδικώ κάποια πράγματα πέρα από τα συνήθη άλλων σχολείων.				

ε. Με τους σχολικούς συμβούλους

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει	Ισχύει πολύ
Στην πλειοψηφία κανένα πρόβλημα				
Θα ήθελα να είναι πιο κοντά στο καθοδηγητικό τους έργο				
Έχουμε αρκετά καλή σχέση				
Πολύ καλή συνεργασία. Θα τους θέλαμε περισσότερο. Όταν τους το ζητάμε βέβαια έρχονται				

13. Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας ως Διευθυντή – ντριας μέσα στη σχολική διοίκηση;

Ηγετικό

Διεκπεραιωτικό

Συντονιστικό

14. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ηγετική συμπεριφορά σας προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας.

Παρακαλούμε δείξτε πόσο πολύ συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε μία πρόταση με το να τσεκάρετε την απάντηση που ισχύει κάθε φορά σύμφωνα με τη γνώμη σας.

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει	Ισχύει πολύ
Ασκείτε το ρόλο σας με σιδηρά πυγμή				
Επιβλέπετε την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί				
Διαμορφώνετε το πρόγραμμα εργασίας των εκπαιδευτικών				
Διορθώνετε τους εκπαιδευτικούς, όταν κάνουν λάθη				
Ελέγχετε στενά τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών στην τάξη				
Έχετε υπό στενή επίβλεψη τους εκπαιδευτικούς				
Ελέγχετε οτιδήποτε κάνουν οι εκπαιδευτικοί				
Ελέγχετε το σχεδιασμό της διδασκαλίας				
Υπερβαίνετε τον τυπικό σας ρόλο, προκειμένου να παρέχετε βοήθεια στους εκπαιδευτικούς				
Ασκείτε κριτική με εποικοδομητικό τρόπο				
Εξηγείτε τους λόγους για τους οποίους ασκείτε κριτική στους εκπαιδευτικούς				
Υιοθετείτε τις προτάσεις των εκπαιδευτικών				
Μεριμνάτε για το καλό των εκπαιδευτικών				
Μεταχειρίζεστε τους εκπαιδευτικούς ως ίσος προς ίσον				
Επαινείτε τους εκπαιδευτικούς				
Γίνεστε εύκολα κατανοητός από τους εκπαιδευτικούς				
Υπερβαίνετε τον τυπικό σας ρόλο, προκειμένου να δείξετε την εκτίμησή σας στους εκπαιδευτικούς				
Είστε αυταρχικός				

