

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*« Απόψεις Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού
Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου»*

Επαμεινώνδας Σ. Φωκάς

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: Λαζαρίδου Αγγελική
Ιορδανίδης Γεώργιος
Γιαννακάκη Στεφανία

ΒΟΛΟΣ 2010

***« Απόψεις Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού
Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου»***

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου, ώστε να ονομάζεται αποτελεσματικός.

Η ιδιότητά μου ως Σχολικός Σύμβουλος έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του θέματος της συγκεκριμένης εργασίας.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί την αιχμή του δόρατος για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης. Στην πορεία του δύσκολου έργου του έχει σύμβουλο και συμπαραστάτη, σε θέματα επιστημονικά και παιδαγωγικά, το Σχολικό Σύμβουλο. Μαζί είναι δυνατόν να μεγιστοποιήσουν τα αποτελέσματα που προσδοκά η εκπαιδευτική κοινότητα και η κοινωνία γενικότερα. Οι απαιτήσεις της εποχής μας μεγαλώνουν χρόνο με το χρόνο, άρα νέες ιδέες, αποτελεσματικές παρεμβάσεις χρειάζονται για να ευοδωθούν οι πάσης φύσεως εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ερωτώνται για τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ο σημερινός Διευθυντής ώστε, αφ ενός μεν να μπορεί να ανταποκριθεί στις όποιες προκλήσεις, αφ ετέρου δε οι ίδιοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι να αισθάνονται ότι πράγματι μπορούν να προσβλέπουν σε συνεργασίες με άμεσα αποτελέσματα. Όταν ο ένας από τους δύο κρίκους υπολείπεται, τότε μένουν τα ευχολόγια ένθεν και ένθεν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταξιώνουν τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών (από το Διευθυντή), τη συλλογική λήψη αποφάσεων και τον προγραμματισμό των στόχων της σχολικής μονάδας.

Από την άλλη πλευρά, απαξιώνονται ο συγκεντρωτισμός, η ανταγωνιστική διάθεση και οι ενέργειες του Διευθυντή, οι οποίες άπτονται των καθηκόντων των Σχολικών Συμβούλων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέψασα καθηγήτριά μου κ. Αγγελική Λαζαρίδου για την ουσιαστική της βοήθεια και τη στήριξή της γενικότερα. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους δύο άλλους επιβλέψαντες καθηγητές μου, τον κ. Γεώργιο Ιορδανίδη και την κ. Στεφανία Γιαννακάκη.

Λέξεις – κλειδιά

Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Επιθεωρητής, Σχολικός Σύμβουλος, Διευθυντής δημοτικού σχολείου, Αποτελεσματικό σχολείο, Αποτελεσματικός Διευθυντής.

Summary

The present diplomatic paper aims to investigate the views of School Advisors of Primary Education, regarding the characteristics that a Primary School Principal should have, in order to be considered effective.

My experience as a School Advisor played a decisive role in choosing the subject of this particular work.

The Director of the school is the spearhead on the terms of achieving the goals of education. During his long project, the Principal finds in the face of the School Advisor not only a consultant, but also a supporter on the basis of educational and scientific matters. Together they can maximize the outcome that is expected by the educational community and the society in general. Our society is demanding, and these demands grow bigger each year and therefore the need for new ideas as well as effective interventions emerges in order for the educational procedures to be successful.

The School Advisors are asked about the characteristics that a modern school Principal should have in order to meet the challenges of our times and at the same time to make the School Advisors feel that they can look forward to having a co-operation with him. This co-operation consists a chain; when a ring of this chain breaks, then all is left is good intentions from both sides.

The results of research give real value to the supporting of new teachers (by the Principal), the joint procedure of decision-making and the planning of objectives of a school unit.

On the other hand, the centralism, the competitiveness and the acts of the Principal that are related to the duties of School Advisors are scorned.

I wish to thank my supervising teacher Mrs Angeliki Lazaridou for her substantial help and support in general. I wish also to thank my other two supervising teachers, Mr Georgios Iordanidis and Mrs Stefania Giannakaki.

Key – words

Greek educational system, School Inspector, School Advisor, Primary School Principal, Effective school, Effective Principal.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο Πρώτο

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1.	Εισαγωγή	11
1.2.	Σκοπός της εργασίας	13
1.3.	Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	14
1.4.	Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων	14
1.5.	Σημαντικότητα της έρευνας	15
1.6.	Περιορισμοί της έρευνας	15

Κεφάλαιο Δεύτερο

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Μέρος Α.

2.1.	Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας	16
2.2.	Ο θεσμός και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου	21
2.2.1.	Ο θεσμός του Επιθεωρητή	22
2.2.2.	Ο Σχολικός Σύμβουλος	26

Μέρος Β.

2.3	Εισαγωγικά στην Εκπαιδευτική διοίκηση	35
2.3.1.	Ο Διευθυντής ως ηγέτης	36
2.3.2.	Ο ρόλος του Διευθυντή μέσα από την ξένη και ελληνική και ξένη βιβλιογραφία	39
2.3.2.1	Ο ρόλος του Διευθυντή στο Ελληνικό εκπ/κό σύστημα.	43
2.3.3.	Ηγεσία και επικοινωνία	47
2.3.4.	Ηγεσία και κουλτούρα	49
2.3.5.	Αποτελεσματικότητα – Αποτελεσματικό σχολείο	52
2.3.6.	Ο αποτελεσματικός Διευθυντής	55

Μέρος Γ.

2.4.	Ανασκόπηση ερευνών για τον αποτελεσματικό Διευθυντή και	
2.4.1.	Κουλτούρα	59
2.4.2.	Σχολικό κλίμα	61
2.4.3.	Διοίκηση	63
2.4.4.	Βελτίωση του Σχολείου	65
2.4.5.	Σχολείο και Κοινωνία	68

ΜΕΡΟΣ Β΄. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο Τρίτο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1.	Εισαγωγή	69
3.2.	Πληθυσμός της Έρευνας και Δειγματοληπτική Μέθοδος	69
3.3.	Τεχνικές Συλλογής Δεδομένων	70
3.4.	Ερωτηματολόγιο	
3.4.1.	Οι στόχοι του ερωτηματολογίου ως εργαλείου έρευνας	67
3.4.2.	Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου	71
3.4.3.	Δομή Ερωτηματολογίου	71
3.5.	Επεξεργασία δεδομένων	73

Κεφάλαιο Τέταρτο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1	Εισαγωγή	74
4.2.	Ατομικά Στοιχεία των Συμμετεχόντων στην Έρευνα	74
4.3.	Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων σχετικά με:	
4.3.1.	Το Σχολικό κλίμα	78
4.3.2..	Τη Διοίκηση και την οικονομική διαχείριση του σχολείου	82
4.3.3.	Τη Βελτίωση του Σχολείου	86
4.3.4.	Το Σχολείο και Κοινωνία	91
4.3.5.	Τη σχέση Διευθυντή - Σχολικού Συμβούλου	95
4.4.	Σημαντικά/Ασήμαντα χαρακτηριστικά Διευθυντή	106
4.5.	Συμφωνία/Διαφωνία για στάσεις Διευθυντή	108

Κεφάλαιο Πέμπτο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1.	Εισαγωγή	110
5.2.	Συζήτηση - Συμπεράσματα	112
5.3.	Προβληματισμοί	122
5.4.	Προτάσεις	123

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική	125
Ξενόγλωσση	132

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο	142
Πίνακες	149
Καθήκοντα και Αρμοδιότητες	163
Νόμοι, Υ.Α., Π.Δ.	181

ΜΕΡΟΣ Α΄. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Το αίτημα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης παραμένει διαχρονικό. Η επιστημονική κοινότητα φέρνει στο φως εμπειρικά δεδομένα με σκοπό να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η διαφορά μεταξύ επιτυχημένων και μη επιτυχημένων σχολείων δεν έχει να κάνει τόσο με τις υπηρεσίες που προσφέρουν, όσο με τους ανθρώπους των ομάδων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. σύλλογος διδασκόντων, μαθητές, γονείς), καθώς αυτοί είναι που χαρακτηρίζουν και το αποτέλεσμα των ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Σήμερα, στο άκρως ανταγωνιστικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον απαιτείται από τα σχολεία, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προ(σ)κλήσεις της εποχής και να διατηρήσουν το ρόλο τους και τη σημασία τους ως θεσμοί παιδείας και αγωγής, να επιβάλλουν την παρουσία σε αυτά μιας ηγετικής προσωπικότητας, ικανής να διαχειριστεί τις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Ο εμπνευσμένος αυτός ηγέτης θα διαμορφώσει μαζί με το σχολικό προσωπικό ένα όραμα για το σχολείο. Με βάση το συμφωνημένο αυτό όραμα, ως ομάδα θα προχωρήσουν στη διαμόρφωση ενός μεσοπρόθεσμου στόχου και στην ανάπτυξη της κατάλληλης στρατηγικής για την επίτευξή του. (Creemers, 1997, Πασιαρδής, 2004).

Η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας διαμορφώνεται και ασκείται σε δυο επίπεδα, σ' ένα επίπεδο δομικό-οργανωτικό, που αφορά το σχολείο, όπως αυτό οριοθετείται θεσμικά, και σ' ένα επίπεδο ατομικό και διαπροσωπικό, που αφορά τον

τρόπο που ο Διευθυντής του σχολείου αντιλαμβάνεται το ρόλο του μέσα στο πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου.

Ο ρόλος του Διευθυντή από σαφής και αυστηρά οριοθετημένος που ήταν διευρύνθηκε λαμβάνοντας ποικίλες διαστάσεις, αφού τα τελευταία χρόνια σημειώνονται αξιόλογες εκπαιδευτικές αλλαγές: τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας τροποποιούνται, οι εκπαιδευτικοί διεκδίκησαν το δικαίωμά τους να εκφράζουν άποψη και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου, οι γονείς και το κοινωνικό περιβάλλον εμπλέκονται όλο και περισσότερο στις υποθέσεις του σχολείου (Αναγνωστοπούλου, 2001,σελ. 252).

Όμως, η πληθώρα των καθηκόντων του αλλά και η ελλιπής επιμόρφωσή του σε σημαντικά θέματα, όπως, αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς, τον φέρνουν σε δύσκολη θέση για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Η συνεργασία και επικοινωνία του με το Σχολικό Σύμβουλο καθίσταται απαραίτητη και επιτακτική. Μαζί θα σχεδιάσουν και θα προσπαθήσουν να επιτύχουν τους στόχους που τίθενται στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Μαζί θα πορευτούν για να λύσουν τα καθημερινά προβλήματα που ανακύπτουν μέσα και έξω από τη σχολική μονάδα. Ο Διευθυντής και ο Σχολικός Σύμβουλος - ως στελέχη της Εκπαίδευσης - καλούνται να «συναντηθούν» ώστε να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας σε θέματα παιδαγωγικά, επιστημονικά και διοικητικά.

Η κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών οδήγησε στη δημιουργία νέου θεσμού, αυτού των Σχολικών Συμβούλων, με νέες αρμοδιότητες, φιλοδοξίες και οράματα. Ενός θεσμού απαλλαγμένου από τα λάθη του παρελθόντος, με αρμοδιότητες μόνο στο εποπτικό και καθοδηγητικό έργο, αφού το διοικητικό ανατέθηκε στους Διευθυντές και τους Προϊσταμένους της Εκπαίδευσης. Η πολιτεία ανέθεσε στους Σχολικούς Συμβούλους καθήκοντα επιμορφωτών, συντονιστών, προγραμματιστών, αξιολογητών και καθοδηγητών στο διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο.

Με βάση τον ιδρυτικό Νόμο (Ν. 1304/1982 - Πρ. Διάταγμα 214/1984), τρία είναι τα στοιχεία που προσδιορίζουν την φύση του εποπτικού έργου του Σχολικού Συμβούλου: α) Η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, β) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με βάση τα πορίσματα των σύγχρονων επιστημών της αγωγής και γ) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού (Γιοκαρίνης, 2000).

Το έργο των Σχολικών Συμβούλων είναι σύνθετο και άπτεται πολλών τομέων. Η συνεχής φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες και η ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις οδηγίες του Προγράμματος Σπουδών και τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και της διδακτικής, συνιστούν τη βασική αποστολή του Σχολικού Συμβούλου (Υ.Α. 353.1/324/105657/Δ1).

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο έχει την υποχρέωση να παρέχει υψηλού επιπέδου αγαθά στους μαθητές του. Δύο παράγοντες που το εξασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό είναι η ποιότητα της διεύθυνσης και η εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου.

1.2. Σκοπός της εργασίας

Εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος αποτελεί και το πρόσωπο - κλειδί στην άσκηση ηγετικού ρόλου, είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία είναι πλούσια σε θεωρητικά και ερευνητικά συμπεράσματα που αφορούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου, τόσο μέσα από τις απόψεις των ίδιων των Διευθυντών όσο και από τις απόψεις των Εκπαιδευτικών (Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φωκάς, Ε., 2002. Καβούρη, Π., 1999. Αθανασούλα- Ρέππα, Α., 1999, Καψάλης, Α., 2005. Πασιαρδής, Π., 2004, Φασουλής, Κ., 2001. Kimbrough, R. and Burkett, C., 1990; Leach, Ch., 1994. Day, C., 2005. Foster, R. & St. Hilaire, B., 2003). Όμως, απουσιάζουν παντελώς ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων για τον αποτελεσματικό Διευθυντή. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι - ως άμεσοι συνεργάτες του Διευθυντή - αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιτυχίας ή όχι των στόχων κάθε σχολικής μονάδας και ως εκ τούτου οι απόψεις τους είναι βαρύνουσες και αναγκαίες στο μέγιστο βαθμό.

Με γνώμονα τα παραπάνω, η παρούσα ερευνητική εργασία έρχεται να καλύψει ένα σημαντικό κενό στο χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού λαμβάνει υπόψη την εμπειρία των Σχολικών Συμβούλων μέσα από τη σχέση-συνεργασία τους

με τους Διευθυντές. Επίσης, η παρούσα εργασία αναδεικνύει και επαναπροσδιορίζει τα καθήκοντα μεταξύ Σχολικών Συμβούλων - Διευθυντών, σύμφωνα με την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία (Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10- 2002 ΦΕΚ1340, Τ.β, 16-10-2002).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων - για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή - ώστε έτσι να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα και διαπιστώσεις, που θα έχουν σημασία για το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

1.3. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Έχοντας κατά νου τη βιβλιογραφική περιδιάβαση σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή και το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, διατυπώσαμε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα πέντε (5) πιο σημαντικά χαρακτηριστικά ενός Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου, κατά την άποψη των Σχολικών Συμβούλων, ώστε ο ρόλος του να είναι αποτελεσματικός;
- Ποια είναι τα πέντε (5) πιο ασήμαντα χαρακτηριστικά ενός Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου, κατά την άποψη των Σχολικών Συμβούλων, ώστε ο ρόλος του να είναι αποτελεσματικός;
- Ποια είναι τα τρία (3) χαρακτηριστικά /στάσεις ενός Διευθυντή, ο οποίος θέλει να είναι αποτελεσματικός, με τα οποία διαφωνούν ή συμφωνούν περισσότερο οι Σχολικοί Σύμβουλοι;

1.4. Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Με βάση τη σκοποθεσία της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέραμε, διαμορφώσαμε τις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- Διαφοροποιείται η σημαντικότητα, που αποδίδουν στα διάφορα χαρακτηριστικά οι Σχολικοί Σύμβουλοι, ανάλογα με την προϋπηρεσία τους ή όχι ως Διευθυντές Δημοτικού Σχολείου.
- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι πιστεύουν ότι οι Διευθυντές γίνονται πραγματικά πιο αποτελεσματικοί όταν έρχονται σε επαφή με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τα επιμορφωτικά σεμινάρια.

- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι πιστεύουν ότι ο μπορούν να επηρεάσουν ένα Διευθυντή, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός.

1.5. Σημαντικότητα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι σημαντική διότι καταγράφει για πρώτη φορά τις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων για την αποτελεσματικότητα των άμεσων συνεργατών τους, δηλ. των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων της χώρας μας. Η επιτυχημένη ή όχι πορεία μιας σχολικής μονάδας οφείλεται στην συνεργασία και συμπόρευση Διευθυντή (Διοικητικό έργο) και Σχολικού Συμβούλου (Επιστημονικό και Παιδαγωγικό έργο) σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι σημαντική διότι δίνει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνες στο πεδίο της αντιμετώπισης προβλημάτων του Δημοτικού Σχολείου, μέσα από τη δυναμική της σχέσης Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών.

1.6. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική. Καταγράφει - μέσα από ερωτηματολόγια - τις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων για τον αποτελεσματικό Διευθυντή. Ο σκοπός της είναι κυρίως διερευνητικός. Το ποσοστό των συμμετεχόντων όμως (35,8%) επί του συνολικού πληθυσμού είναι υψηλό και μας επιτρέπει να προβούμε σε γενικεύσεις.

Σίγουρα, η ποιοτική πλευρά της παρούσας έρευνας θα παρουσίαζε περισσότερα στοιχεία, τα οποία δεν μπορεί να δώσει η ποσοτική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Μέρος Α.

2.1. Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

Το ελληνικό σύστημα δημόσιας διοίκησης έχει έντονα επηρεαστεί από τη φιλοσοφία της κεντροευρωπαϊκής παράδοσης με την ύπαρξη ενός ισχυρού κράτους, όπου η κεντρική κυβέρνηση καθορίζει την πολιτική σε όλους τους τομείς. Πρόκειται λοιπόν για ένα συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα (Ηλιού 1982:29) που αντικατοπτρίζεται και στο χώρο της εκπαίδευσης, μιας και οριοθετεί μια γραμμική και γραφειοκρατικά οργανωμένη εκπαίδευση. Η δομή της εκπαίδευσης στηρίζεται στην αρχή της ιεραρχικής κλίμακας και της υπαγωγής κάθε εργαζομένου σε έναν προϊστάμενο, διαμέσου του οποίου συνδέεται με τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια. Η θέση του Υπουργείου Παιδείας είναι κυρίαρχη και ένα πλέγμα κανόνων δικαίου (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις) ρυθμίζουν τα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης και συγκροτούν την εκπαιδευτική νομοθεσία (Λαΐνας 2000: 29-32).

Οι πιο σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται στο κέντρο και τα περιφερειακά όργανα έχουν την ευθύνη για την εφαρμογή των αποφάσεων αυτών. Αυτό το σύστημα διοίκησης σαφώς διασφαλίζει την ομοιομορφία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το συντονισμό και τον έλεγχο κατά την άσκηση της διοικητικής δράσης. Ωστόσο, τα γραφειοκρατικά του χαρακτηριστικά εμποδίζουν την αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων και την ουσιαστική επικοινωνία των στελεχών, τα οποία περιορίζονται στην ανεύρεση, ερμηνεία και εφαρμογή κανόνων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (Χατζηπαναγιώτου 2001:71).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκο, λόγω του μεγέθους και του πλήθους των δομών του και ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα, αλλά με σχετικές ιδιομορφίες. Σύμφωνα με τον Α. Καζαμία

(1994) «είναι ένας μηχανισμός του κράτους, άρρηκτα συνδεδεμένος με τη γραφειοκρατία και τους συγκεντρωτικούς μηχανισμούς του κράτους».

Με την πάροδο των χρόνων και την εναλλαγή των κυβερνήσεων σημειώθηκαν αλλαγές, αλλά το βασικό χαρακτηριστικό της διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα παρέμεινε ο συγκεντρωτισμός. Δηλαδή, οι βασικοί κανόνες καθορίζονται από κέντρα άσκησης εξουσίας έξω και πάνω από το σχολείο. Επιπλέον η εκπαίδευση έχει ιεραρχική δομή και ο εκπαιδευτικός ελέγχεται συνεχώς από τις προϊστάμενες αρχές ή άλλους φορείς (Ξωχέλλης, Π. Δ., 1990).

Πιο συγκεκριμένα, η οργάνωση, η διοίκηση και γενικά η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες ρυθμίζονται από ένα σύνολο νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων. Μ' αυτόν τον τρόπο η επίσημη κρατική πολιτική βρίσκεται κάτω από το συστηματικό έλεγχο της νομοθετικής και εκτελεστικής εξουσίας. (Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., 1992. Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ., 1994). Η πολιτεία με νόμο (Εφ. της Κυβερνήσεως, τεύχος Β, Αρ. Φύλλου 1340, 16-10-2002) καθορίζει με κάθε λεπτομέρεια τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες όλων των στελεχών της εκπαίδευσης και των συλλόγων των διδασκόντων.

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια, επιχειρείται σταδιακά μια προσπάθεια μετάβασης από τον έντονο συγκεντρωτισμό σε ένα αποκεντρωμένο σύστημα, καθώς η εφαρμογή των αποφάσεων γίνεται με την ευθύνη της περιφέρειας και αυτό αφήνει ένα περιθώριο αυτονομίας. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι μετά το 1997 η Ειδική Γραμματεία Σπουδών του ΥΠΕΠΘ μετονομάστηκε σε Ειδική Γραμματεία Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών (www.pi-schools.gr/programs/seppe/zpoiioi.htm). Γίνεται σαφές λοιπόν ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα βρίσκεται σε μεταβατική περίοδο, καθώς με τον νόμο 2986/2002 θεσπίζεται νέα περιφερειακή διάρθρωση, η οποία καθορίζει τα νέα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των στελεχών δίνοντας σημαντική ώθηση προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης. Η περιφέρεια και το σχολείο ωθούνται να αναλάβουν μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης στα εκπαιδευτικά πράγματα (Παπαναούμ Ζ. και Π. Χατζηπαναγιώτου 2003: 23-24).

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο, πρωταρχικός στόχος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ήταν η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της οικονομίας. Με τους νόμους 309/76 και 576/77 επιβάλλεται η τεχνοκρατική αντίληψη σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, ανεξάρτητα από τις αντιστάσεις, αντιδράσεις και ανακολουθίες που παρεμπόδιζαν την υλοποίησή της. Προωθείται μια

προσπάθεια εκσυγχρονισμού της άρχουσας τάξης και της πολιτικής της έκφρασης με την υιοθέτηση της ιδεολογίας του νεοφιλελευθερισμού. (Βεργίδης, 1984).

Οι μεταβολές στην εκπαιδευτική διοίκηση είχαν αφετηρία το Ν. 1304/82 σύμφωνα με τον οποίον ο διοικητικός-παιδαγωγικός «υπέρ-ρόλος» του Επιθεωρητή αντικαταστάθηκε από τα όργανα του Διευθυντή Εκπαίδευσης και Προϊσταμένου Γραφείου Εκπαίδευσης καθώς και του Σχολικού Συμβούλου.

Με τις νομοθετικές ρυθμίσεις οι οποίες ψηφίστηκαν σταδιακά τα τελευταία τριάντα χρόνια (1976-2006) καθιερώθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας τέσσερα (4) επίπεδα διοίκησης τα οποία είναι:

Το Εθνικό επίπεδο: Στο επίπεδο αυτό βρίσκεται η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας με τις διευθύνσεις και τα αρμόδια τμήματα, τα κεντρικά υπηρεσιακά, γνωμοδοτικά και πειθαρχικά συμβούλια (Κ.Υ.Σ.Π.Ε., Κ.Υ.Σ.Δ.Ε., Κ.Υ.Σ.Δ.Ι.Π.) της εκπαίδευσης και οι διάφοροι οργανισμοί και θεσμοί (Ο.Ε.Δ.Β., Ο.Σ.Κ., Π.Ι., κλπ) οι οποίοι βοηθούν και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο.

Το περιφερειακό επίπεδο: Είναι ένα νέο επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης που δημιουργήθηκε σε κάθε μια από τις 13 Περιφέρειες της χώρας. Περιλαμβάνει την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, η οποία αποτελείται από ένα τμήμα Διοίκησης, δύο τμήματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής καθοδήγησης, ένα για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, και από τα υπηρεσιακά συμβούλια, Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε., Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ι.Π.

Στην περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης προΐσταται ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, ο οποίος είναι μετακλητός δημόσιος υπάλληλος.

Το νομαρχιακό επίπεδο: Βρίσκεται στην έδρα κάθε νομού ή νομαρχιακών διαμερισμάτων της χώρας. Αποτελείται από τις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης και από τα τοπικά υπηρεσιακά συμβούλια Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε.

Το επίπεδο σχολικής μονάδας: Είναι το τελευταίο επίπεδο και βρίσκεται στη σχολική μονάδα. Σ' αυτό περιλαμβάνονται ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου.

Στη σχολική μονάδα, διακρίνονται, ανάλογα με το είδος των αποφάσεων που λαμβάνονται, τρεις κατηγορίες οργάνων:

- Τα διοικητικά, (διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων).
- Τα διαχειριστικά, (σχολική επιτροπή).
- Τα υποστηρικτικά, (σχολικό συμβούλιο, σύλλογος γονέων, μαθητικές κοινότητες).

Οι αρμοδιότητες της εκπαιδευτικής διοίκησης διαχωρίστηκαν σε δυο κατηγορίες: α) στη «διοίκηση» που διενεργείται από τους Διευθυντές Διευθύνσεων και τους Προϊσταμένους Γραφείων και β) στην «επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση», την οποία ανέλαβαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Ο Ν. 1304/82 τροποποιήθηκε με τους Ν. 1566/85, 1966/91 και 2986/2002, με τους οποίους οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων μετονομάζονται σε Διευθυντές Εκπαίδευσης. Συμπληρώθηκε ως προς τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των στελεχών με την Υ.Α.Φ353.1/324/105657/Δ1. Σύμφωνα με την παραπάνω Υπουργική απόφαση, άρθρα 7 ως 13, οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Έργο τους η διαχείριση, στον τομέα ευθύνης τους, της εκπαιδευτικής πολιτικής και η υποστήριξη εφαρμογής καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Οι Διευθυντές και Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης (σχ. Άρθρα 14 ως 26) έχουν τη γενική ευθύνη διοίκησης και ελέγχου λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους. Είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών της περιοχής τους. Ασκούν διοίκηση, εποπτεύουν, καθοδηγούν, συντονίζουν και ελέγχουν το έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Οι Προϊστάμενοι διοικούν γνωρίζοντας την παιδαγωγική επιστήμη και οι Σύμβουλοι καθοδηγούν παιδαγωγικά εφαρμόζοντας αρχές της διοίκησης. Μόνο ο θεσμός του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας διατήρησε - θεωρητικά- και τις δύο αυτές όψεις ενωμένες στο ίδιο πρόσωπο (Σαλτερής, 2005) (Ν. 1304/1982 - Πρ. Διάταγμα 214/1984).

Σε νομαρχιακό επίπεδο, διοίκηση ασκούν οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι αντίστοιχοι Προϊστάμενοι Γραφείων, ενώ την παιδαγωγική και επιστημονική υποστήριξη και καθοδήγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχουν αναλάβει οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Τόσο οι διοικητικοί προϊστάμενοι όσο και οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται μεταξύ τους, καθώς και με τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, με στόχο τη βέλτιστη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη διασφάλιση εκπαίδευσης με υψηλή ποιότητα.

Στην κλίμακα της διοικητικής ιεραρχίας οι Προϊστάμενοι Γραφείων αποδίδουν λόγο στον Διευθυντή Εκπαίδευσης, ενώ οι Σχολικοί Σύμβουλοι στον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Στην πράξη φαίνεται

ότι οι καλές σχέσεις και η αгаστή συνεργασία μεταξύ των στελεχών - του Προϊσταμένου Γραφείου, του Διευθυντή Εκπαίδευσης και του Σχολικού Συμβούλου- και η όχι τόσο αυστηρή προσήλωση στην τήρηση ενός πρωτοκόλλου ιεραρχικής άσκησης της εξουσίας είναι αυτές που επηρεάζουν θετικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Στην Ελλάδα επικρατεί το μοντέλο της διοικητικής πυραμίδας που εξασφαλίζει συνοχή στον μηχανισμό, αλλά καλλιεργεί νοοτροπίες προσκόλλησης στις εγκυκλίους και όχι στην ουσία, δηλαδή το εκπαιδευτικό έργο. (Σαΐτης 2005: 112-113)

Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος λοιπόν, στηρίζεται στις γνωστές αρχές της «ιεραρχικής κλίμακας» και της «ενότητας της διεύθυνσης». Και τούτο γιατί πρόκειται για ένα γραμμικό και συγκεντρωτικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Σ' αυτό κάθε εργαζόμενος έχει ένα μόνο προϊστάμενο μέσω του οποίου συνδέεται με τα ανώτερα κλιμάκια. Οι σχέσεις μεταξύ των οργάνων αυτών είναι ιεραρχικές. Λόγω όμως της φύσης του εκπαιδευτικού έργου ως παιδαγωγικού και διδακτικού γεγονότος που επιτελείται στο σχολικό οργανισμό, το εκπαιδευτικό διοικητικό μοντέλο, θεωρείται ότι ανήκει και στο λεγόμενο «εταιρικό» μοντέλο διακυβέρνησης (Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ., 1994). Αυτό σημαίνει ότι όλα τα όργανα που απαρτίζουν μια ομάδα ή σύνολο διοίκησης επιδιώκουν ή πρέπει να επιδιώκουν ένα κοινό σκοπό, που αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών. Για το λόγο μάλιστα αυτό η σχέση τους επιβάλλεται να βασίζεται, πρωτίστως, στη συνεργασία και όχι αποκλειστικά στην ιεραρχική κατανομή αρμοδιοτήτων. Για παράδειγμα, ο Διευθυντής του σχολείου οφείλει να συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και όχι απλά να προϊσταται αυτών. Επίσης, ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Περιφερειακός Διευθυντής οφείλουν να συνεργάζονται τόσο με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας όσο και μεταξύ τους, και όχι απλά να διοικούν ιεραρχικά.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, αν και το διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πυραμοειδή και ιεραρχική δομή, οι σχέσεις μεταξύ των οργάνων διοίκησης πρέπει να είναι, κατά κύριο λόγο, σχέσεις συνεργασίας και όχι μόνο ιεραρχικής εξάρτησης και υποταγής, διότι διαφορετικά δε θα ήταν δυνατή η επίτευξη του παραπάνω κοινού «εταιρικού» σκοπού, της διαπαιδαγώγησης δηλαδή των μαθητών. Άλλωστε, το σχολείο δεν είναι στρατός ούτε μια απλή δημόσια υπηρεσία κυριαρχικής διοίκησης, έτσι ώστε οι σχέσεις των οργάνων που αποτελούν το

διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα να είναι ιεραρχημένες στο πνεύμα της υπηρεσιακής εξάρτησης και της υποταγής.

Το ζητούμενο είναι το σχολείο να γίνει ένας εν μέρει αυτόνομος εκπαιδευτικός οργανισμός με ιδιαίτερη δομή και λειτουργία έχοντας ως βασικό στέλεχος διοίκησης το Διευθυντή, ο οποίος με τις καθοδηγητικές του αρμοδιότητες να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Παρότι δεχόμαστε πως το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ένα έντονα συγκεντρωτικό σύστημα, είναι δυνατό στα πλαίσια αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος η κάθε σχολική μονάδα, που εκπροσωπείται από το Διευθυντή της, εκμεταλλευόμενη τις λίγες έστω, υπαρκτές όμως ευκαιρίες, να διαμορφώσει τη δική της κουλτούρα και τη δική της εσωτερική πολιτική. Ο νόμος 1566/85 για τη «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αφήνει τα περιθώρια στην εκπαιδευτική μονάδα μιας μικρής έστω αυτονομίας κίνησης κάτω από τον έλεγχο του Υπουργείου.

Οι δυνατότητες όμως του ελληνικού σχολείου για θετικά αποτελέσματα δεν παύουν να είναι μεγάλες. Καταλύτη και παράγοντα της επίτευξης των στόχων του σχολείου αποτελεί ο Σχολικός Σύμβουλος.

2.2. Ο θεσμός και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου

Η διαδικασία διαμόρφωσης του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ακολούθησε την ευρύτερη κοινωνικοπολιτική πορεία ανάπτυξης του κράτους και των μηχανισμών του, λειτουργώντας μέσα στα πλαίσια που προσδιορίζονταν κάθε φορά από τα χαρακτηριστικά του αντίστοιχου κρατικού σχηματισμού. Οι θεσμοθετημένοι μηχανισμοί ελέγχου και εποπτείας του εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσαν έναν από τους βασικότερους άξονες για την οργάνωση και διοίκηση του συστήματος, με την παράλληλα ανάπτυξη διάφορων οργανωτικών σχημάτων. Η αναλυτική - ερμηνευτική προσπάθεια προσέγγισης των εποπτικών μηχανισμών στην εκπαίδευση, εξ αντικειμένου εγείρει ποικίλα ερωτήματα και αμφισβητήσεις, αναδεικνύοντας μια σειρά έντονων θεωρητικών και πρακτικών προβληματισμών, οι οποίοι σχετίζονται: 1) με τις πολιτικές που αφορούν στη διοίκηση, στην εποπτεία και στον έλεγχο, στην αξιολόγηση και στην απόδοση λόγου στην εκπαίδευση, 2) στα αιτήματα, στις αντιστάσεις, στις αντιδράσεις και στις αντιπαραθέσεις των εκπαιδευτικών φορέων και άλλων ομάδων συμφερόντων και 3) ευρύτερα με τις διαδικασίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεσμοί συνδέονται με το κράτος, την εξουσία, την ιδεολογία και το

κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζονται τα εκπαιδευτικά επεισόδια (Μπουζάκης, 2003).

2.2.1 Ο θεσμός του Επιθεωρητή

Εμφανίστηκε με το Νόμο «περί Δημοτικών Σχολείων» (Ν. 6/18-2-1833), ο Γενικός Επιθεωρητής είχε τη γενική εποπτεία των Δημοτικών Σχολείων, τα οποία επιθεωρούσε μια φορά το χρόνο και ασκούσε πειθαρχική εξουσία στους εκπαιδευτικούς .

Ο παραπάνω νόμος ίσχυσε μέχρι το 1895, με μερικές τροποποιήσεις. Με την ενσωμάτωση νέων περιοχών όπως τα Επτάνησα, Θεσσαλικές και Ηπειρωτικές επαρχίες, δημιουργήθηκε η ανάγκη εναρμόνισης των περιοχών αυτών με το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι θεσπίστηκε ο θεσμός των εκτάκτων Επιθεωρητών. Ο ρόλος τους ήταν η καταγραφή της εκπαιδευτικής κατάστασης των Δημοτικών Σχολείων χωρίς να έχουν καμιά πειθαρχική ή εποπτική εξουσία στους δασκάλους. Για τις έκτακτες αυτές θέσεις επιλέχτηκαν πρώην Γενικοί Επιθεωρητές, καθηγητές και Διευθυντές Διδασκαλείων, Γυμνασιάρχες κ.ά.

Με το νόμο ΒΤΜΘ' / 1895 εισήχθη ο θεσμός του Νομαρχιακού Επιθεωρητή με τις παρακάτω αρμοδιότητες :

1. Επιθεώρηση των σχολείων της περιοχής ανά εξάμηνο
2. Άσκηση πειθαρχικής εξουσίας στους δασκάλους
3. Ευθύνη για το κτιριακό πρόβλημα των σχολείων
4. Σύγκληση συνεδριάσεων για συζήτηση διαφόρων προβλημάτων και θεμάτων , με τη συμμετοχή των δασκάλων, ύστερα από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας

Το 1937 εισήχθη και ο θεσμός των Γενικών Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Έτσι, διαχωρίστηκε η διοίκηση και η εποπτεία της Δημοτικής Εκπαίδευσης από τη Μέση σε επίπεδο περιφέρειας. Οι θέσεις των Γενικών Επιθεωρητών της Δ.Ε αρχικά ορίστηκαν σε 6 και αργότερα σε 9 και στελεχώθηκαν με εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από τη Μέση Εκπαίδευση. Τα καθήκοντά τους ήταν :

- η ανώτερη παιδαγωγική εποπτεία του έργου του προσωπικού των Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων
- η καθοδήγηση αυτού

- η άμεση εποπτεία και έλεγχος των Επιθεωρητών της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης .

Στη μεταπολεμική περίοδο από το 1950 έως το 1970 παρ' όλες τις πολιτικές μεταβολές, καμιά τροποποίηση ή αλλαγή δεν έγινε στη διάρθρωση της εποπτείας και το έργο των Επιθεωρητών.

Με την πτώση της δικτατορίας η «αποχουντοποίηση» και η «κάθαρση», αίτημα της εποχής, άγγιξε και το εποπτικό προσωπικό που υπηρέτησε το καθεστώς. Αίτημα που απηχούσε τις θέσεις της Δ.Ο.Ε και Ο.Λ.Μ.Ε. Με το Νόμο 309/76, δημιουργήθηκαν για τη Δημοτική Εκπαίδευση 16 θέσεις Εποπτών, επικεφαλής αντίστοιχων περιφερειών και 240 θέσεις Επιθεωρητών. Για τη Μέση Εκπαίδευση 17 θέσεις Εποπτών και 140 θέσεις Γενικών επιθεωρητών. Οι αρμοδιότητες του διοικητικού και εποπτικού προσωπικού παρέμειναν οι ίδιες.

Τέλος το 1982 έχουμε την κατάργηση των Επιθεωρητών και τη θεσμοθέτηση των Σχολικών Συμβούλων (Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ., 1994).

Ο Επιθεωρητής επισκεπτόμενος τα σχολεία της δικαιοδοσίας του εξετάζει και ελέγχει την υγιεινή κατάσταση, την καθαριότητα, τον αερισμό του σχολείου και των σχολικών αιθουσών, τη φροντίδα του αύλειου χώρου και των άλλων βοηθητικών χώρων του σχολείου. Ελέγχει την επιμέλεια, τη φροντίδα και τη συντήρηση των επίπλων του σχολείου, την ύπαρξη και συντήρηση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας , τη βιβλιοθήκη του σχολείου, του δασκάλου, των μαθητών. Ελέγχει τη στάση των μαθητών κατά τη γραφή, την καθαρότητα των γραπτών και τα ατομικά τους είδη. Εξετάζει αν παρακολουθούν με προσοχή τη διδασκαλία. Αν οι μαθητές κατέχουν τη διδαχθείσα ύλη. Αν εκφράζονται γραπτά και προφορικά με ευχέρεια. Αν ο δάσκαλος είναι μεθοδικός και κατέχει την ύλη και αν πέραν του σχολείου του φροντίζει την επιμόρφωσή του, αν παρακολουθεί τον ημερήσιο τύπο, αν δείχνει ενδιαφέρον για τα κοινά, αν συμμετέχει στο γενικό καλό κ.ά. Μετά το πέρας της διδασκαλίας και της επιθεωρήσεως, επιθεωρητής και δάσκαλος συζητούν και ανταλλάσσουν γνώμες. Μια φορά το έτος ή κάθε δεύτερο έτος ο Επιθεωρητής συντάσσει εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του.

Κατά τη μακρά αυτή περίοδο της παρουσίας του θεσμού στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας, ο Επιθεωρητής αποτελούσε τον «αντιπρόσωπο της οργανωμένης

πολιτικής κοινότητας και τον προϊστάμενο των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας, ο οποίος με την μόρφωση, την πείρα του και το εν γένει κοσμοθεωρητικό του πλαίσιο τίθεται αρχηγός της περιφέρειας», όπως τονίζει ο Ι. Αρχιμανδρίτης, (Γενικός Επιθεωρητής Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως). Την άποψη αυτή φαίνεται πως επικροτούσε απόλυτα και η εκάστοτε πολιτική εξουσία. Έτσι μόνο μπορεί να εξηγηθεί το γεγονός ότι σχεδόν κάθε φορά που μια νέα πολιτική δύναμη έπαιρνε την εξουσία στα χέρια της, άλλαζε τους πίνακες των Επιθεωρητών, ώστε να είναι εγγυημένη τόσο η εκπροσώπησή της στις διάφορες περιφέρειες με δικούς της ανθρώπους όσο και η υλοποίηση της εκάστοτε κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής. Για την υλοποίηση αυτής ακριβώς της πολιτικής, ο Επιθεωρητής πραγματοποιούσε την επιθεώρηση του εκπαιδευτικού και συνέτασσε έκθεση επιθεώρησης με την οποία γινόταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η έκθεση αυτή είχε μεγάλη επίπτωση στην πορεία και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Σε ότι αφορά στη βαθμολογική εξέλιξη οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούνταν για το ήθος και το χαρακτήρα , την κοινωνική παράστασιν , τη συμπεριφορά τους εντός και εκτός του σχολείου (Αρχιμανδρίτης Ι., 1957).

Μέχρι το 1982 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γνωστή ως Έκθεση Επιθεωρήσεως γινόταν σε έξι (6) τομείς :

- επιστημονικώς
- διδακτικώς
- διοικητικώς
- ευσυνειδησία στην εκπαίδευση των καθηκόντων του
- συμπεριφορά εντός και εκτός του σχολείου
- εσωσχολική και εξωσχολική δράση του .

Τα αποτελέσματα των εκθέσεων καθόριζαν την υπηρεσιακή και οικονομική θέση του εκπαιδευτικού , όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα :

Σύνολο βαθμολογίας	Αποτελέσματα βαθμολογίας
25 – 23,01	Προαγωγή κατά <i>απόλυτον προαγωγήν</i>
23 – 21,01	Προαγωγή <i>κατ' εκλογήν</i>
21 - 17	Προαγωγή <i>κατ' αρχαιότητα</i>
17	Μη προακταίοι και μη χορήγηση του επιδόματος παραμονής

Ο θεσμός των Επιθεωρητών που λειτούργησε μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό - ιδεολογικό πλαίσιο δοκιμάστηκε στην εκπαίδευση και από ότι έδειξε η μετέπειτα ιστορία καταδικάστηκε στη συνείδηση του δασκάλου, που ταύτιζε τον επιθεωρητή με τον μπαμπούλα . Η λέξη «επιθεωρητής» δημιουργούσε στο άκουσμά της αυτόματα τα συναισθήματα της απειλής, του φόβου και της ανασφάλειας

Από την άλλη μεριά όμως είμαστε υποχρεωμένοι να αναφέρουμε τα επιχειρήματα των τέως Επιθεωρητών υπέρ του θεσμού : « *Ο Έλληνας εργάζεται και αποδίδει καλύτερο έργο όταν επιτηρείται, ελέγχεται, αξιολογείται*», όπως επίσης και την αταλάντευτη θέση τους υπέρ του ελέγχου : «*Στην ιδιωτική εκπαίδευση υπάρχει έλεγχος στη δημόσια γιατί όχι ;*» (Ευαγγελόπουλος, Σ., 1998)

Ο θεσμός του Επιθεωρητή κατά την ιστορική του διαδρομή αποτέλεσε το θέμα πολλών συζητήσεων αλλά και συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στην εξουσία. Ως κύριες αιτίες των συγκρούσεων αυτών αναφέρονται η προέλευση των επιθεωρητών (από άποψη σπουδών και προέλευσης βαθμίδας), ο τρόπος επιλογής τους, το είδος, η χωροταξική κατανομή τους και η έκταση των αρμοδιοτήτων τους, ο αριθμός τους, οι μεταβολές που έγιναν λόγω πολιτειακών και πολιτικών αλλαγών και τέλος η αρμοδιότητά τους να συντάσσουν υπηρεσιακές εκθέσεις ικανότητας (αξιολόγηση) των εκπαιδευτικών. Η τελευταία αυτή αιτία αποτέλεσε και το σημείο τριβής ανάμεσα στις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και το Υπουργείο Παιδείας και δέχτηκε μεγάλη κριτική ιδίως κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο και μέχρι την κατάργηση του θεσμού (Γιοκαρίνης, 2000).

Η κριτική που δέχτηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή συνδέθηκε και με το αίτημα για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Έτσι, από τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης εμφανίζεται το αίτημα για την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου δίπλα στο δάσκαλο, με ρόλο συντονιστικό, επιμορφωτικό και καθοδηγητικό.

Ο θεσμός του Επιθεωρητή ήταν από τους μακροβιότερους και βασικότερους στο διοικητικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης. Η κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών οδήγησε στη δημιουργία νέου θεσμού, αυτού των Σχολικών Συμβούλων, με νέες αρμοδιότητες, φιλοδοξίες και οράματα. Ένα θεσμό απαλλαγμένο από τα λάθη του παρελθόντος, με αρμοδιότητες μόνο στο εποπτικό και καθοδηγητικό έργο, αφού το διοικητικό ανατέθηκε στους Διευθυντές και τους Προϊσταμένους της εκπαίδευσης (Φράγκος, Χ., 1985). Η πολιτεία ανέθεσε στους Σχολικούς Συμβούλους

καθήκοντα επιμορφωτών, συντονιστών, προγραμματιστών, αξιολογητών και καθοδηγητών στο διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο.

Η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και η καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, επέφερε ανακατανομή εξουσιών με ένα διπλό σύστημα εποπτείας και ελέγχου των σχολείων και συνακόλουθα μια αναδόμηση στον τρόπο άσκησης της εξουσίας μέσα στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ο ιδιαίτερος και ιδιότυπος ρόλος του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως συνδετικού κρίκου μεταξύ της κεντρικής εκπαιδευτικής εξουσίας και της εκπαιδευτικής πράξης, και έμμεσα ως φορέας των κυρίαρχων πολιτικών αντιλήψεων, με την άσκηση συγκεκριμένων αποφάσεων μέσα στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του, αλλά και της αρνητικής φόρτισης του προηγούμενου θεσμού του Επιθεωρητή λόγω της συγκεκριμένης ιστορικής και πολιτικοϊδεολογικής του διαδρομής, θέτει κρίσιμα ερωτήματα για τις πολιτικές συγκρότησης των εποπτικών μηχανισμών και την προοπτική τους (Ζαμπέτα, Ε. 1994).

2.2.2. Ο Σχολικός Σύμβουλος

Ο όρος «Σχολικός Σύμβουλος» επιλέγεται συνειδητά από το Φάνη Τουλούπη, μέλος της Επιτροπής προετοιμασίας τροπολογιών για το σ.ν. (309/76) της ΔΟΕ και εισηγητή του νέου θεσμού σ' αυτή: «Προτίμησα τον όρο “Σχολικός” και όχι “Παιδαγωγικός Σύμβουλος” - που πρότειναν οι μεταρρυθμιστές ορισμένων ευρωπαϊκών χωρών - γιατί στη δική μας πραγματικότητα το ζητούμενο δεν ήταν ο θεωρητικός των παιδαγωγικών βιβλίων και συνταγών, που βρίσκεται σε τέλεια διάσταση με τη σχολική πράξη, την υποτιμάει και την αγνοεί, αλλά ο δάσκαλος που είναι δοσμένος στην αγάπη, τη δουλειά και τον κόσμο του Σχολείου, αυτός που ζει σαν αδιάσπαστη ενότητα τη θεωρία και την πράξη, και με τη συμβουλή του μπορεί να συμβάλει στην προκοπή του σχολείου» (Τουλούπης, Φ., 1983).

Το 1978 τα «χαρακτηριστικά» του θεσμού έχουν προσδιοριστεί σαφώς στο χώρο της «Προοδευτικής Παιδείας» (12/Μάιος- Ιούνιος 1978, Τουλούπης Φ., «Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Μια γενική προσπέλαση του θέματος»):

Η πρώτη ομάδα σχετίζεται με την έννοια «Σχολικός»: α) ο «Σχολικός Σύμβουλος ως άνθρωπος και πολίτης και δάσκαλος πρέπει να βιώνει και να καταφάσκει τις αξίες της δημοκρατικής πολιτείας, παιδείας και ζωής», β) να είναι «ο

ισότιμος συνεργάτης και συνερευνητής» του δασκάλου και να μην έχει καμιά σχέση με το διοικητισμό, τον ετσιθελισμό, τις εγκύκλιες διαταγές και τη βαθμολογία, γ) να επιθυμεί «να συμβάλει στην προώθηση της παιδαγωγικής και διδακτικής έρευνας και της αρτιότερης σχολικής οργάνωσης της περιφέρειάς του», δ) να «ρίχνει το μεγαλύτερο βάρος της προβληματικής και της δράσης του στο σχολείο» και για να επιτύχει παιδαγωγικά αποτελέσματα να συνεργάζεται αρμονικά με το δάσκαλο, το Διευθυντή και τη «Σχολική Εφορία» και ε) να μη «βλέπει την κύρια αποστολή του στη διεκπεραίωση των χαρτιών του γραφείου».

Η δεύτερη ομάδα σχετίζεται με την έννοια «Σύμβουλος»: α) να αποτελεί καθημερινό συμπαραστάτη «στην επιστημονική σχολική εργασία και οργάνωση» β) να «δημιουργεί μαζί με τους δασκάλους της σχολικής περιφέρειας έντονη παιδαγωγική και διδακτική ζωή σε κάθε σχολικό κύτταρο, από το πιο άτονο μέχρι το πιο δυναμογόνο, βοηθώντας, οργανώνοντας, κατασκευάζοντας, καλλιεργώντας, προωθώντας και λύνοντας προβλήματα, διδάσκων και διδασκόμενος, δίνοντας και παίρνοντας πολύτιμη συμβουλή και πείρα».

Η ΔΟΕ υποστηρίζει πως «ένα σημαντικό τμήμα της ελληνικής κοινωνίας, οι δάσκαλοι, επιθυμούν και αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη, ισονομία και αξιοκρατία. Φιλοδοξούν να συμβάλλουν αυτοί στην οικοδόμηση της αυριανής ζωής, όπου βασική αρχή της διαβίωσής μας θα είναι η αξία και η ικανότητα και όχι η μετριότητα και η απραξία». Και ζητά «την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου με αποκλειστικό έργο να γίνει βοηθός και σύμβουλος του δασκάλου στο παιδευτικό έργο». Είναι γεγονός ότι η κριτική η οποία έγινε στο θεσμό του Επιθεωρητή, είχε σαν βάση και το γενικότερο αίτημα της εποχής της μεταπολίτευσης που αφορούσε στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και κατ' επέκταση και της εκπαίδευσης. Τα αιτήματα και οι προσδοκίες διαφαίνονται και μέσα από τα πολυάριθμα άρθρα, τα οποία γράφτηκαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο Χ. Φράγκος (1983, σελ. 260) αναφέρει ότι «συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Σχολικός Σύμβουλος παύει να είναι απλός και ανεύθυνος διεκπεραιωτής και εκτελεστής ειλημμένων και στεγανοποιημένων αποφάσεων και γίνεται υπεύθυνος συνεργάτης στο επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο που επιτελείται στα σχολεία από τους δασκάλους και νηπιαγωγούς, ενώ συγχρόνως μεταφέρει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εμπειρίες του προς τις παιδαγωγικές και επιστημονικές κεντρικές υπηρεσίες, με τις οποίες πρέπει να συνεργάζεται και όχι να αποτελεί εκτελεστικό όργανό τους».

Με βάση τον ιδρυτικό αυτό Νόμο (Ν. 1304/1982 - Πρ. Διάταγμα 214/1984), τρία είναι τα στοιχεία που προσδιορίζουν την φύση του εποπτικού έργου του Σχολικού Συμβούλου: α) Η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, β) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με βάση τα πορίσματα των σύγχρονων επιστημών της αγωγής και γ) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού (Γιοκαρίνης, 2000).

Τα τρία αυτά βασικά στοιχεία που περιέχει και η Υπουργική Απόφαση (Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10- 2002 ΦΕΚ1340, Τβ, 16-10-2002) (Καθηκοντολόγιο), τα περιγράφει στο άρθρο 8 (έργο των Σχολικών Συμβούλων), τα εξειδικεύει όμως σε τέσσερις κύριες λειτουργίες. Αναλυτικά :

Διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία τους για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Επίσης, αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις. Ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων, πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Ως προγραμματιστής του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή ευθύνης του, προτείνει τρόπους εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών για τα μαθήματα της ειδικότητάς του ή φροντίζει για την εφαρμογή του προτεινόμενου από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προγραμματισμού. Συγχρόνως, ως συντονιστής συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία ευθύνης του, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζεται μαζί τους για την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Επίσης, συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης, καθώς και του αντίστοιχου Οργανισμού Επιμόρφωσης (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Παράλληλα, ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα σχολεία της αρμοδιότητάς του.

Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία, με σκοπό την επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, την παροχή βοήθειας για την ανάφυσή τους, την ενίσχυση πρωτοβουλιών και τη δημιουργία θετικών κινήτρων

στην εκπαίδευση. Όταν διαπιστώνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου, παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης, προτείνει να εφαρμοστεί εξατομικευμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Η φυσιογνωμία του Σχολικού Συμβούλου εξειδικεύτηκε μέσα από τα σεμινάρια που οργάνωσαν στις περιφέρειές τους προς τους εκπαιδευτικούς για την ενημέρωσή τους στα νέα βιβλία, στις νέες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές υποδείξεις, καθώς επίσης και με επισκέψεις στα σχολεία.

Ο ρόλος του προβαλλόταν ως ουδέτερος, αλλά η καθοδήγηση αυτή είχε ως στόχο την εφαρμογή της συγκεκριμένης κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Φαίνεται έτσι (Μαυρογιώργος, 1987, σελ. 18) «να μην υπάρχει πρόθεση να αντιμετωπιστεί η φορμαλιστική αντίληψη της παιδαγωγικής διαδικασίας και ο εμπειριοκρατικός χειρισμός των καθημερινών πρακτικών προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς». Αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης ήταν, πέρα από τις γενικές υποδείξεις και οδηγίες που έδιναν οι Σύμβουλοι, να μην γίνει πράξη στην ουσία ο συμβουλευτικός τους ρόλος μέσα από το κοινό προγραμματισμό, την ελεύθερη συμμετοχή και τη συνεργατική ευθύνη για την οικοδόμηση νέων σχέσεων στα σχολεία.

Το έργο των Σχολικών Συμβούλων είναι σύνθετο και άπτεται πολλών τομέων. Η συνεχής φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες και η ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις οδηγίες του Προγράμματος Σπουδών και τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και της διδακτικής, συνιστούν τη βασική αποστολή του Σχολικού Συμβούλου. (Ηλιάδου, Β., 2004).

Ο Σχολικός Σύμβουλος στο πλαίσιο του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου με βάση τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, μπορεί να οργανώσει:

1. Παιδαγωγικές Συναντήσεις με τους/τις Διευθυντές/ντριες των σχολείων. Ο ρόλος του Διευθυντή και της Διευθύντριας είναι καθοριστικός για την ομαλή και αποφασιστική λειτουργία του σχολείου. Ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να δώσει κατευθύνσεις και οδηγίες ώστε ο/η Διευθυντής/ντρια του Δημ. Σχολείου, να εξασφαλίζει την υποστήριξη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ενισχύοντας κάθε πρωτοβουλία που προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση.

Να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ελεύθερων (καινοτόμων) προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ευρωπαϊκών προγραμμάτων, προγραμμάτων αισθητικής αγωγής, κ.ά.).

2. Επισκέψεις στα Σχολεία της Εκπαιδευτικής του Περιφέρειας. Μεταξύ των άλλων, στόχος του Σχολικού Συμβούλου θα πρέπει να είναι: η υποστήριξη, ενίσχυση και εποπτεία, αλλά και η ενημέρωση για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο από τους εκπαιδευτικούς. Η εξέλιξη του προγράμματος της διδακτέας ύλης, η συζήτηση για τα ιδιαίτερα προβλήματα της κάθε τάξης και του κάθε δασκάλου, η παροχή οδηγιών/υποδείξεων ή και παρατηρήσεων - όπου θεωρηθεί αναγκαίο - για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η παρακολούθηση διδασκαλιών - ύστερα από ενημέρωση των εκπαιδευτικών - και η διδασκαλία μαθημάτων στις τάξεις (από το Σχολικό Σύμβουλο - μικροδιδασκαλίες). Η παροχή βοήθειας για την ανάπτυξη επιμορφωτικού έργου της σχολικής μονάδας, η υποστήριξη των αντισταθμιστικών θεσμών (ολοήμερου σχολείου, Τμήματος Ένταξης, ενισχυτικής διδασκαλίας, η ενίσχυση των εκπ/κών των ειδικοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση θα δίνεται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (AMEA) και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής. Η οργάνωση της πειραματικής διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών θα συνεχιστεί με την ενθάρρυνση των εκπ/κών να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν κάθε μέσο που υπάρχει στα σχολεία.

3. Συναντήσεις με τους Υπευθύνους των Ολοήμερων σχολείων.

4.Επιμορφωτικά Σεμινάρια στα Σχολεία της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας το διάστημα 1-10 Σεπτεμβρίου

5. Επιμορφωτικά Σεμινάρια δύο (2) ημερών. στο πλαίσιο των Π.Δ. 201/98 (άρθρο 14, παρ. 1-5) και 200/98 (άρθρο 12, παρ. 1-3).

6. Επιμορφωτικές Συναντήσεις με τους Νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς και τους Αναπληρωτές.

7. Παιδαγωγική συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων του απογευματινού ωραρίου των Ολοήμερων Δημοτικών σχολείων. Σκοπός των παιδαγωγικών συναντήσεων πρέπει να είναι η κατανόηση του Αντισταθμιστικού ρόλου του ολοήμερου σχολείου, η εμβάθυνση σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής.

Ενδεικτικά θέματα που μπορεί να αναπτυχθούν:

α) Η λειτουργία και ο Αντισταθμιστικός ρόλος του ολοήμερου σχολείου-προβλήματα και προτάσεις,

β) Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του πρωινού ωραρίου - η σημασία της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών,

γ) Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής ηλικίας,

δ) Στρατηγικές Συναισθηματικής και Διαπολιτισμικής Αγωγής,

ε) Δημοκρατικές και Αυταρχικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. (Καραγεώργου, Δ. 1994).

Οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν τη δημιουργία πλούσιου περιβάλλοντος διδασκαλίας, μέσα από την αλληλεπίδραση τους με το Σχολικό Σύμβουλο (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2008:381-384). Αναμένουν οι εισηγήσεις του να έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική εγκυρότητα, ώστε οι ίδιοι να παίρνουν την κατάλληλη βοήθεια για την αποτελεσματική οργάνωση της τάξης τους και τη δημιουργία παιδαγωγικής ατμόσφαιρας ευνοϊκής για μάθηση. Ακόμη να ενθαρρύνονται και να καθοδηγούνται στον πειραματισμό τους με νέες μεθόδους και προσεγγίσεις (Ρες και Βαρσαμίδου, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί ζητούν ο Σχολικός Σύμβουλος να είναι συνεργάσιμος μαζί τους και ανοιχτός στην «άλλη» άποψη. Να επισημαίνει τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εργασίας τους, ώστε μέσα από την καταγραφή τους να περιορίζονται μελλοντικές παραλείψεις. Ακόμη, να κάνει προσεγμένες εισηγήσεις για την οργάνωση της εργασίας τους και να τους εμπλέκει στη συζήτηση του μαθήματος. Στο πρόσωπό του οι εκπαιδευτικοί αναζητούν βασικές ικανότητες που εγγυώνται την ποιότητα στο διδακτικό έργο αλλά και την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, όπως, δεξιότητες, τεχνικές νοητικές, αντιληπτικές και επαγγελματική ικανότητα. Ικανότητα να προωθεί και να ενισχύει κάθε ερευνητική δραστηριότητα και να παίρνει πρωτοβουλίες για ενδοσχολική επιμόρφωση αλλά και κάθε μορφή άτυπης επιμόρφωσης (διεξαγωγή ημερίδων και παιδαγωγικών συναντήσεων, συνεδρίων, διοργάνωση μικροδιδασκαλιών) (Χατζηπαναγιώτου, 2001. Φώκιαλη, 2005).

Η έρευνα του Π.Ι. (Δούκας κ.ά., 2008:379-383) με αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο επιβεβαιώνει τις υπάρχουσες έρευνες, αλλά αναδεικνύει περαιτέρω το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως βασικού συνεργάτη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το Σχολικό Σύμβουλο ως «τον πλέον

κατάλληλο να μεταφέρει τις απόψεις τους» σε ποσοστό 70% και ζητούν τη συμμετοχή στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης μέσω της συνεργασίας με τους Σχολικούς Συμβούλους. Έχουν υψηλές προσδοκίες από τον επιμορφωτικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων και τον συνδέουν με την ενδοσχολική επιμόρφωση, την οποία θεωρούν ως την πιο σημαντική μορφή. Οι εκπαιδευτικοί «εκφράζουν υψηλό βαθμό αποδοχής για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως προωθητή ενεργών μεθόδων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συνδέονται με τις διδακτικές τους εμπειρίες» (2008:383).

Ο διττός στόχος του θεσμικού ρόλου του Σχολικού Συμβούλου είναι η βελτίωση της διδασκαλίας αφενός και η επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού αφετέρου. Για την επίτευξη του διττού αυτού στόχου, πρέπει να υπάρχει τόσο η ωριμότητα από την πλευρά του δασκάλου να δεχτεί την παρέμβαση του Σχολικού Συμβούλου, όσο και η δυνατότητα του Συμβούλου να επηρεάσει θετικά τη βελτίωση της διδασκαλίας και την ανάπτυξη του δασκάλου. Βασική επίσης προϋπόθεση είναι η εξασφάλιση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους, που θα επιτρέπουν γόνιμη αλληλεπίδραση.

Των Σχολικών Συμβούλων προΐσταται ο υπεύθυνος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Είναι και ο ίδιος Σχολικός Σύμβουλος. Αυτός παρακολουθεί το έργο τους, τους ενημερώνει και φροντίζει να καλύπτει τις ανάγκες που δημιουργούνται από τον ρόλο και τα καθήκοντά τους. Μια τέτοια ανάγκη είναι η επιμόρφωση και η κατάρτισή τους σε θέματα άσκησης των καθηκόντων τους και σε νέες επιστημονικές τάσεις. (ΔΟΕ, 1987)

Όπως είδαμε, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι εξαιρετικά νευραλγικός στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση του έργου του και κατά την εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών τάσεων στη σχολική τάξη, όπως αυτές αποτυπώνονται στα Προγράμματα Σπουδών. Σύμφωνα με τους Cramer & Kosklea (1992), ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εξελιχθεί ως παιδαγωγός, όταν οργανώνει και υλοποιεί σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθήσει νέες μεθόδους διδασκαλίας και να τις εφαρμόσει στη συνέχεια στην τάξη με την καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου.

Η εκπαιδευτική νομοθεσία (Υ.Α.Φ353.1/324/105657/Δ1, Άρθρο 10) καθορίζει αναλυτικά τα **Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους των Διδασκόντων:**

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους των Διδασκόντων για όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, το συντονισμό, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

2. Ειδικότερα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

α. Μετέχουν σε κοινές συσκέψεις με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Γραφείων για την εξέταση γενικότερων εκπαιδευτικών θεμάτων μείζονος σημασίας. Την πρωτοβουλία αυτών των συσκέψεων μπορεί να έχει ο Προϊστάμενος του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ή ο αρμόδιος Σχολικός Σύμβουλος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ή ο Προϊστάμενος Γραφείου ή ο Διευθυντής του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση, εάν δεν μετέχει ο προϊστάμενος του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής καθοδήγησης, προεδρεύει ο αρχαιότερος στον κατεχόμενο βαθμό Σχολικός Σύμβουλος ή Διευθυντής Εκπαίδευσης.

β. Ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να συγκαλεί έκτακτες συσκέψεις των Διευθυντών των σχολείων της γενικής παιδαγωγικής ευθύνης του, ενημερώνοντας τα όργανα διοίκησης και το Σύλλογο Διδασκόντων.

γ. Συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων με σκοπό τον προγραμματισμό των παιδαγωγικών συναντήσεων με το διδακτικό προσωπικό, την οργάνωση της επιμόρφωσής τους (ενδοσχολική επιμόρφωση), τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις, τον προγραμματισμό και απολογισμό του έργου του σχολείου, τον εμπλουτισμό και τη λειτουργία των εργαστηρίων, των βιβλιοθηκών και λοιπών εξοπλιστικών μέσων, την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και γενικά την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος της αρμοδιότητάς του το οποίο ενδεχομένως παρακωλύει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί μόνο από το Διευθυντή ή το Σύλλογο των Διδασκόντων. Η κατανομή των μαθημάτων και των τάξεων γίνεται με απόφαση του Συλλόγου των Διδασκόντων

ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή. Σε περίπτωση διαφωνίας το πρόβλημα αντιμετωπίζει ο Διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο.

δ. Συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολείων, τους αξιολογητές σχεδιαστές κάθε σχολείου καθώς και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν, για τη λειτουργία του προγράμματος Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ.).

ε. Παρακολουθούν την εξέλιξη και καθοδηγούν την εφαρμογή της στον ειδικό τομέα του κλάδου τους. Έχουν την παιδαγωγική ευθύνη για την καλή λειτουργία της ενισχυτικής διδασκαλίας καθώς και της πρόσθετης διδακτικής στήριξης στα σχολεία γενικής παιδαγωγικής ευθύνης.

Όπως παρατηρούμε, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σπουδαίος και αναντικατάστατος. Η συμβολή του ως επιστημονικός συνεργάτης και παιδαγωγικός καθοδηγητής απλώνεται σε όλο το φάσμα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Αυτό όμως που θα απογειώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι η συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου με το φορέα της διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας, δηλ. το Διευθυντή της.

Μέρος Β.

2.3. Εισαγωγικά στην εκπαιδευτική διοίκηση

Ως διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θεωρείται “...η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο” (Κουτούζης, 1999β:30). Η διαδικασία της διοίκησης είναι συνεχής και απαρτίζεται από τέσσερις επιμέρους λειτουργίες: 1) Προγραμματισμός / Σχεδιασμός, 2) Οργάνωση, 3) Διεύθυνση / Καθοδήγηση, 4) Έλεγχος (Κουτούζης, 1999α:16).

Στην εποχή των ριζικών και ανατρεπτικών αλλαγών σε όλες τις περιοχές της ζωής χρειάζεται ένα άλλο σχολείο, το οποίο θα συμβουλεύει, θα συνοδεύει, θα οργανώνει, θα καθοδηγεί συντροφικά και δε θα παραπλανά, δε θα κηδεμονεύει, δε θα ωθεί καταπιεστικά προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Hentig, 1994). Σ’ αυτό το σχολείο η εμπειρία του ατόμου χάνει την αξία της κι αποκτά σπουδαιότητα η ικανότητα για αλλαγές.

Η ομαδική εργασία (teamworking) και η ομαδική μάθηση (teamlearning) (Green, 1997) μετατρέπονται σε όργανα καθοδήγησης κι ανάπτυξης, όπου παρέχεται η δυνατότητα να εναρμονίσουν συλλογικά την παραδοσιακή με τη νέα σκέψη (Decker, 1998). Οι διαχειριστές και οργανωτές της εκπαίδευσης μετατρέπονται σε πνευματικούς και κοινωνικούς συμβούλους, το έργο των οποίων θα είναι περισσότερο η εξάσκηση, η καθοδήγηση και η συμβουλευτική διαδικασιών τόσο στην ανάπτυξη της προσωπικής όσο και της οργανωτικής μάθησης. Γι αυτές τις διαδικασίες αλλαγών έχουμε ανάγκη από «προσωπικότητες καθοδήγησης», οι οποίες να κατέχουν την ικανότητα της ενεργητικής αυτοοργάνωσης και σε δύσκολες εποχές, όπως η σημερινή, να αντιδρούν ευέλικτα. Οι παιδαγωγοί στο μέλλον θ’ ασχολούνται λιγότερο με τη διαμόρφωση του περιεχομένου και την καθοδήγηση στη μάθηση και θα δείχνουν πρόθυμοι «...ν’ αποδυναμώσουν τον εξουσιαστικό χαρακτήρα της διδακτικής σχέσης και να τον καταστήσουν επικοινωνιακό» (Τσάτσος, 1999). Οι παιδαγωγοί θα είναι, κυρίως, διαχειριστές διαδικασιών, οργανωτές, ειδικοί για πνευματική-στοχαστική ευεξία και διαχειριστές κοινωνικών θεμάτων, βοηθοί της εξέλιξης, μνητές, ενισχυτές και συνοδοί της ανάπτυξης, της μάθησης (Πυργιωτάκης,

2002). Κατά συνέπεια, νέες ιδιότητες και νέα χαρακτηριστικά πρέπει να έχουν αυτοί που θα ασκήσουν διοίκηση σ' αυτό το νέο σχολείο.

Η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του κοινωνικού ιστού, καθότι εξυπηρετεί την συντριπτική πλειονότητα της εκπαίδευσης των νέων. Τελεί υπό τον κρατικό έλεγχο, σύμφωνα με το άρθρο 16 του συντάγματος και η διοίκησή της ακολουθεί την οργάνωση της δημόσιας διοίκησης. Ωστόσο, η εκπαιδευτική διοίκηση έχει και τις δικές της ιδιαιτερότητες που την καθιστούν αυθύπαρκτο κλάδο. Ως εκ τούτου, υπάρχουν και ιδιαίτερες αρχές (Σαΐτης, 2005) που καθορίζουν τη στρατηγική ενός ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης:

- Η αρχή της δημοκρατικής διοίκησης. Ο διευθυντής δεν είναι απόλυτος και οι αποφάσεις λαμβάνονται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.
- Η αρχή της άμεσης εποπτείας. Ο διευθυντής έχει άμεση προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς και επιτυγχάνει αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων του.
- Η αρχή της δικαιοσύνης. Ο διευθυντής είναι σύννομος και αμερόληπτος προς όλους τους εκπαιδευτικούς.
- Η αρχή της σωστής λήψης αποφάσεων. Οι αποφάσεις παίρνονται κάτω από ήρεμη ψυχική κατάσταση και σφαιρική μελέτη του όλου προβλήματος.
- Η αρχή της προσαρμοστικότητας και της ευελιξίας. Ο διευθυντής ενεργεί ανάλογα με τα δεδομένα του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου, δηλαδή ανάλογα με τις συνθήκες, τις περιστάσεις και τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται.

2.3.1. Ο Διευθυντής ως ηγέτης

Κατά καιρούς έχουν επικρατήσει διάφορες θεωρίες, που αναφέρονται στη διοίκηση και συγκεκριμένα στις μορφές ηγεσίας. Οι επικρατέστερες από αυτές είναι η επιστημονική προσέγγιση στη διοίκηση, η διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις και η σύγχρονη διοίκηση (Πασιαρδής, Π., 2004).

Με βάση τα παραπάνω μοντέλα διοίκησης, διακρίνονται τρεις μορφές ηγετικής συμπεριφοράς:

- *Ο νομοθετικός ηγέτης*, ο οποίος δίνει σημασία στις ανάγκες της υπηρεσίας και ζητά από όλους να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους, χωρίς απαραίτητα να ικανοποιούν τις προσωπικές τους ανάγκες. Επιμένει στην αυστηρή τήρηση των κανονισμών. Διατηρεί τυπικές σχέσεις με τους υφισταμένους του.
- *Ο ιδιογραφικός ηγέτης*, ο οποίος δίνει ιδιαίτερη σημασία στα αιτήματα και τις ανάγκες των υφισταμένων του, με τους οποίους αναπτύσσει στενές σχέσεις. Θέτει, αν χρειαστεί, σε δεύτερη μοίρα τις ανάγκες της υπηρεσίας.
- *Ο διεκπεραιωτικός ηγέτης*, ο οποίος προσπαθεί να διατηρήσει μια ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις της υπηρεσίας και τις ανάγκες των υφισταμένων του. (Θεοφιλίδης, 1994).

Ο Διευθυντής πρέπει να ασκεί το ρόλο του διεκπεραιωτικού ηγέτη. Το σχολείο, ως θεσμός του κράτους, έχει να επιτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο και να προωθήσει συγκεκριμένους στόχους. Για το λόγο αυτό, ο Διευθυντής θα πρέπει να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά και υπεύθυνα στις προσδοκίες της υπηρεσίας. Παράλληλα, θα πρέπει να μεριμνά για την ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών των υφισταμένων του. « Οι στόχοι της σχολικής μονάδας θα υπηρετηθούν καλύτερα αν επιτευχθεί διαπλοκή τους με τους προσωπικούς στόχους των μελών του διδακτικού προσωπικού» (ό.π. σ.147).

Ο ρόλος του διευθυντή στη διοίκηση του σχολείου και η σημασία του στη διαδικασία αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος είχε αρχίσει να απασχολεί τους μελετητές ήδη από τη δεκαετία του '20. Όμως, μέχρι και το 1960 ο διευθυντής θεωρούνταν απλός διαχειριστής διοικητικών υποθέσεων (Hallinger 1992: 35). Κατά τις δεκαετίες του '60 και '70 επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η ταυτότητα του αποτελεσματικού διευθυντή με κριτήρια την επίδοση των μαθητών, την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών του σχολείου και τις εκτιμήσεις της κοινότητας. Ωστόσο, οι ερευνητές της εποχής συγκέντρωσαν την προσοχή τους κυρίως σε δημογραφικά χαρακτηριστικά του διευθυντή (γένος, ηλικία και τυπική εκπαίδευση) που αποδείχθηκαν ανεπαρκή, δεδομένου ότι αδυνατούσαν να ερμηνεύσουν την πολυπλοκότητα του ρόλου του (Αναγνωστοπούλου 2001: 252).

Ο διευθυντής του σχολείου έχει ευρύτερη εξουσία - ευθύνη από τους απλούς εκπαιδευτικούς, επομένως και το δικαίωμα να καθοδηγεί και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς του και να λαμβάνει αυτόβουλες αποφάσεις και δράσεις. Λόγω της

θέσης του ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τη λειτουργία του σχολείου του ή να την αποδιοργανώσει. Και αυτό γιατί αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα υψηλότερα κλιμάκια της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι οι βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παπαναούμ, Ζ., 1995).

Σύμφωνα με τις κρατούσες απόψεις (Σαΐτης, 2005) τρεις είναι οι επικρατούσες μορφές άσκησης εξουσίας στην πράξη:

- Η αυταρχική ηγεσία, όπου οι ηγέτες παίζουν κυριαρχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών όλων των μελών της ομάδας και υποθέτουν ότι τα μέλη-υφιστάμενοί τους θα συμμορφωθούν.
- Η δημοκρατική ηγεσία, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται δημοκρατικά, οι ηγέτες αφήνουν πρωτοβουλία στους συνεργάτες τους που ξέρουν τι πρέπει να κάνουν και γιατί θα το κάνουν, χωρίς υποκρισία και φόβο. Στη μορφή αυτή ευρύνεται το πλαίσιο συμμετοχής των υφισταμένων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.
- Η χαλαρή ηγεσία, όπου οι ηγέτες είναι συμβολικοί και διακοσμητικοί, αφού μεταβιβάζουν σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και ενεργούν ως χορηγοί πληροφοριών προς τους υφιστάμενους τους. Η διαφορά από τη δημοκρατική ηγεσία έγκειται στο γεγονός ότι τα μέλη της ομάδας συσκέπτονται με τον ηγέτη προτού πάρουν τις δικές τους αποφάσεις.

Σύμφωνα με τους Hersey & Blanchard (1993) οι ικανότητες ενός διευθυντή ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

- Νοητικές, δηλαδή ο διευθυντής να βλέπει το σχολείο ως σύνολο, να αναγνωρίζει ότι οι διάφορες λειτουργίες της οργάνωσης είναι αλληλοεξαρτώμενες και οποιαδήποτε αλλαγή σε μία από αυτές θα επηρεάσει και τις υπόλοιπες.
- Ανθρώπινες, δηλαδή να συνεργάζεται με όλα τα άτομα της ομάδας του, να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και να τα κατευθύνει προς την αποτελεσματική πραγματοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού.
- Τεχνικές, δηλαδή να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γνώση, τις διαδικασίες και τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την πραγματοποίηση ενός έργου.

Από την άλλη, οι Hoy & Miskel (1996) ταξινομούν τα γνωρίσματα της ικανής ηγεσίας με βάση:

- 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.
- Τις δεξιότητες, που αποτελούν οι τεχνικές, διαπροσωπικές και οι διοικητικές δεξιότητες.

2.3.2. Ο ρόλος του Διευθυντή μέσα από την ξένη και ελληνική βιβλιογραφία

Ο Διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος του σχολείου ως κοινωνικής ομάδας ή οργάνωσης και συγχρόνως ο διορισμένος υπάλληλος των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Ως κύριος υπεύθυνος προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ως διορισμένος όμως υπάλληλος προσπαθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του στην εκπαιδευτική πυραμίδα. Εξαιτίας της διπλής αυτής ιδιότητας, ο διευθυντής του σχολείου είναι ο εντεταλμένος ηγέτης, ο οποίος ενεργεί ως σύνδεσμος μεταξύ του σχολείου και των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Η συμπεριφορά του επιδρά στις διάφορες υποομάδες του σχολείου, τόσο ως εσωτερική όσο και ως εξωτερική δύναμη. Ως μέλος της κοινωνικής ομάδας του σχολείου ο διευθυντής υπόκειται στους ίδιους κανόνες, όπως και οποιοδήποτε άλλο μέλος, δηλαδή επηρεάζει και επηρεάζεται ανάλογα με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ικανότητες του (Μαραθεύτη, Μ., 1981).

Ως διορισμένος κύριος υπεύθυνος καθορίζει τη δράση των μελών του προσωπικού και των μαθητών, σύμφωνα με τις οδηγίες, που δίνονται από άλλους ανωτέρους του (Hersey, P., Blanchard, K., 1977. Jantsch, E., 1981. Κωτσίκης, Ε., 1991. (Μαραθεύτη, Μ., 1981. Μήλιου, Γ., 1986). Ο Διευθυντής χρειάζεται ορισμένες προσωπικές ικανότητες και χαρακτηριστικά: ικανότητα να παίρνει αποφάσεις, να προγραμματίζει, να εμπνέει, να συντονίζει, να έχει σταθερότητα αλλά και προσαρμοστικότητα στην εκτέλεση όσων προγραμματίσθηκαν, να έχει ψυχική δύναμη ώστε να αντέχει σε πιέσεις και κυρίως να είναι ειλικρινής, αμερόληπτος και δίκαιος.

Οι προσωπικές όμως αρετές και ικανότητες δεν είναι η μόνη αιτία που πρέπει να προδιαθέτει το διευθυντή προς τη δημιουργία ή όχι του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος. Τέτοιοι παράγοντες είναι: 1) τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, 2) οι

μαθητές και τα άλλα πρόσωπα, που εμπλέκονται στο έργο του, 3) οι γενικότερες συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, 4) η μορφή του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, και 4) τα ιδιαίτερα προβλήματα, που αντιμετωπίζει διευθυντής ως άτομο. Το κύρος και η σταθερότητα του διευθυντή επηρεάζονται κυρίως από την αξία όχι μόνο ως επιστήμονα και ηγέτη, αλλά σε σύγκριση με τις ικανότητες και τα προσόντα των άλλων μελών του σχολείου. Η ελευθερία και η ανεξαρτησία του εξαρτάται, τόσο από τις σχέσεις του προς το σύλλογο διδασκόντων αλλά και προς το σύλλογο των γονέων, όσο και από τις σχέσεις του προς τις προϊστάμενες αρχές. Τέλος, η αποδοχή του ως ατόμου εξαρτάται από τα προσωπικά του κυρίως χαρακτηριστικά (Κωτσίκης, Ε., 1991. Μαραθεύτη, Μ., 1981. Μήλιου, Γ., 1986) .

Σήμερα, στο άκρως ανταγωνιστικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον απαιτείται από τα σχολεία, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προ(σ)κλήσεις της εποχής και να διατηρήσουν το ρόλο τους και τη σημασία τους ως θεσμοί παιδείας και αγωγής, να επιβάλλουν την παρουσία σε αυτά μιας ηγετικής προσωπικότητας, ικανής να διαχειριστεί τις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Ο εμπνευσμένος αυτός ηγέτης θα διαμορφώσει μαζί με το σχολικό προσωπικό ένα όραμα για το σχολείο. Με βάση το συμφωνημένο αυτό όραμα, ως ομάδα θα προχωρήσουν στη διαμόρφωση ενός μεσοπρόθεσμου στόχου και στην ανάπτυξη της κατάλληλης στρατηγικής για την επίτευξη του (Drucker, 1998)

Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών υφισταμένων, των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, των μαθητών, των γονέων, της τοπικής κοινωνίας κ.ά.

Ειδικότερα, η διεύθυνση του σχολείου αποτελεί ιδιαίτερη λειτουργία στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς εξελίχτηκε παράλληλα με την αλλαγή των σχολείων από μικρές μονάδες σε πολυσύνθετους και πολύπλοκους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στην πορεία αυτής της εξέλιξης ο ρόλος του διευθυντή από σαφής και αυστηρά οριοθετημένος που ήταν διευρύνθηκε λαμβάνοντας ποικίλες διαστάσεις, αφού τα τελευταία χρόνια σημειώνονται αξιόλογες εκπαιδευτικές αλλαγές: τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας τροποποιούνται, οι εκπαιδευτικοί διεκδίκησαν το δικαίωμά τους να εκφράζουν άποψη και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου, οι γονείς και το κοινωνικό περιβάλλον εμπλέκονται όλο και περισσότερο στις υποθέσεις του σχολείου (Αναγνωστοπούλου, 2001,σελ. 252).

Ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας έχει το δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, θέτει τα χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη των στόχων και επιδιώκει

τη συζήτηση και τη συνεργασία με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας. Συνεπώς με τη συμπεριφορά του μεταδίδει με έναν μοναδικό τρόπο την αποστολή του σχολείου, στην οποία παρουσιάζεται το όραμα για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο, γιατί ο καθορισμός οραμάτων και ο σχεδιασμός τους για τη μελλοντική λειτουργία του οργανισμού είναι ίσως η κύρια αποστολή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Αναμένεται ότι με την δική του συμπεριφορά και δράση, με σωστή επικοινωνία και συνεργασία, θα δημιουργήσει τέτοιο επικοινωνιακό κλίμα που από τη μία θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειες τους. (Pashiaridis, 1998). Η αδυναμία των Διευθυντών να αντιληφθούν την ολότητα του ρόλου τους οφείλεται και στην ιεραρχική διάταξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Διευθυντής καθορίζει τις ενέργειές του με βάση το σύστημα στο οποίο λειτουργεί (Fullan 1988: 207). Έτσι, σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα μειώνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και ενθαρρύνεται η αντίληψη του διευθυντή ως απλού εκτελεστικού οργάνου των πολιτικών επιλογών της πολιτείας.

Στην περίπτωση αυτή τα περιθώρια αυτονομίας περιορίζονται από το νομοθετικό πλαίσιο και αποτρέπουν το Διευθυντή να υιοθετήσει ή και ακόμη να προτείνει ο ίδιος την εισαγωγή μιας καινοτομίας (Williams 2006: 1, 9). Ο Διευθυντής λοιπόν οφείλει να υιοθετεί ένα όραμα για το σχολείο, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για την ευόδωση του, όπως την επίλυση των υλικοτεχνικών προβλημάτων ή την εξεύρεση πηγών χρηματοδότησης (Riley 2000: 46-7). Πρέπει να θέτει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους για την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας και να προσπαθεί να τους εμψύσει στους εκπαιδευτικούς (Glatter 1986: 92), καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την παρουσία ενός σαφούς προσανατολισμού του σχολείου μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ενότητας (Macneil, Cavanah & Silcox 2005: 6-8).

Συνεπώς, η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας διαμορφώνεται και ασκείται σε δυο επίπεδα, σ' ένα επίπεδο δομικό-οργανωτικό, που αφορά το σχολείο, όπως αυτό οριοθετείται θεσμικά, και σ' ένα επίπεδο ατομικό και διαπροσωπικό, που αφορά τον τρόπο που ο διευθυντής του σχολείου αντιλαμβάνεται το ρόλο του μέσα στο πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου.

Στο πρώτο επίπεδο, το σχολείο, ως ενιαίο οργανικό σύνολο, λειτουργεί βάσει προδιαγεγραμμένου πλαισίου, απ' όπου απορρέουν οι κανόνες λειτουργίας του και οι

γραμμές εξουσίας και ευθύνης κάθε σχολικής μονάδας με τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης.

Το δεύτερο επίπεδο, όπου διαμορφώνεται και ασκείται η διεύθυνση του σχολείου, είναι η πολιτισμική όψη της σχολικής μονάδας, ο τρόπος που τα μέλη της αντιλαμβάνονται τους σκοπούς του σχολείου, το ρόλο τους και το ρόλο άλλων μέσα σ' αυτό. Συμπερασματικά, η σχολική μονάδα είναι ένας θεσμοθετημένος οργανισμός, όπου διαπλέκονται τα δομικά με τα πολιτισμικά στοιχεία και πραγματώνονται οι στόχοι και οι επιδιώξεις του μέσα από την άμεση ή έμμεση αλληλεπίδραση των μελών του μεταξύ τους ή με άλλα άτομα της ευρύτερης κοινότητας (Παπαναούμ, 1995, σελ. 57-58. Λαΐνας, 2000)

Ο πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι, όπως αναφέρουν οι Kimbrough & Burkett (1990), είναι εκείνος ο Διευθυντής του σχολείου που μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή και το όραμα του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές. Επίσης, αφιερώνει πολύ από το χρόνο του στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής, η οποία πρέπει ασφαλώς να είναι σαφώς διατυπωμένη. Κατά τον ίδιο τρόπο ποιοτική διεύθυνση του σχολείου υπάρχει όταν διασαφηνίζονται οι προσδοκίες που διατυπώνονται από το προσωπικό.

Οι Bennis και Nanus (1985) περιγράφουν το όραμα ως «τη νοητική εικόνα μιας πιθανής και επιθυμητής μελλοντικής κατάστασης ενός οργανισμού». Το «κτίσιμο» ενός οράματος αφορά μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αμφίδρομες ικανότητες επικοινωνίας και επαφή με διάφορες ιδέες και ερεθίσματα.

Ο Patterson (1986), δηλώνει πως το όραμα είναι το προϊόν εξάσκησης πολλών ικανοτήτων με έναν ολιστικό τρόπο προς τη δημιουργία μιας νοητικής εικόνας σε σχέση με το ποιο θα μπορούσε να είναι το μέλλον. Το όραμα υπηρετεί τους ακόλουθους στόχους: α) Εμπνέει, δένει το σχολείο, καθιερώνει τη μοναδική ταυτότητα του, δίνει στο προσωπικό μια όψη υπεροχής και τέλος, θέτει το προσωπικό στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, ανάλογα με τις ικανότητες και την πίστη στην επιτυχία του οράματος. β) Παροχή κινήτρων στο προσωπικό. Ο Διευθυντής οφείλει να ασχολείται με τις ανάγκες και το δυναμισμό τριών ομάδων: της ομάδας, των ατόμων και των « πελατών » (μαθητών και γονέων). Η μελέτη της παρακίνησης αφορά στη μελέτη της ανθρώπινης ψυχολογίας, επειδή σχεδόν κάθε συμπεριφορά έχει κάποιο σκοπό. Η παρακίνηση αντιπροσωπεύει τις περίπλοκες δυνάμεις, τις

βαθιές ανάγκες ή άλλους μηχανισμούς, οι οποίοι προκαλούν την εθελοντική δράση προς την εκπλήρωση προσωπικών στόχων (Miskel, 1982). γ) Διαχείριση ομάδων.

Αποτελεσματική διαχείριση σημαίνει πως η ποιότητα στην εκπλήρωση του καθήκοντος είναι η μεγαλύτερη δυνατή σε σχέση με το διαθέσιμο χρόνο και υπάρχει πλήρης εκμετάλλευση των διαθέσιμων πόρων. Ο ρόλος του Διευθυντή μπορεί να παρομοιαστεί με αυτόν ενός διευθυντή ορχήστρας, ο οποίος αντλεί από κάθε ομάδα και μέλος της ορχήστρας την υψηλότερη δυνατή ποιότητα απόδοσης. Η εκπαίδευση και η συνεργασία της ομάδας βελτιώνεται μέσω της εξάσκησης και της ανατροφοδότησης, ώστε η διαδικασία για την ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας να συνεχιστεί μέσα στην οργάνωση. δ) Δημιουργία κατάλληλου κλίματος. Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να αναπτύξει μια φιλοσοφία σχετική με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, να καθορίσει τις βασικές παραμέτρους ενός στρατηγικού σχεδιασμού και να διαχειριστεί συστήματα ποιότητας (Καψάλης, 2005).

Ο Διευθυντής του σχολείου, ο οποίος θεωρείται αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης, πρέπει να διαθέτει ένα πολυσύνθετο σύνολο από διάφορες ικανότητες - δεξιότητες, μέσα από διάφορους τομείς, που θα ενισχύσουν το έργο του και θα βελτιώσουν το κλίμα του σχολείου, καθώς και την επικοινωνία του με γονείς και μαθητές. Απ' όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το σύγχρονο «ανοιχτό» σχολείο έχει ανάγκη από ένα Διευθυντή που να καλύπτει όλους αυτούς τους ρόλους, ώστε να προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της παραγωγικότητας του οργανισμού που διοικεί.

2.3.2.1. Ο ρόλος του Διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με το νόμο 1566/85 η διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκείται από το Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου. Δεδομένου ότι ο διευθυντής πέρα από το διδακτικό του έργο επιφορτίζεται: α) με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, β) το συντονισμό της σχολικής ζωής, γ) την τήρηση των νόμων και εγκυκλίων, δ) την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων και ε) την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αναρριχείται στην ιεραρχία της σχολικής μονάδας.

Από τα προαναφερθέντα διαπιστώνουμε ότι η πολιτεία μέσω της τελευταίας υπουργικής απόφασης (ΦΕΚ 1340/2002, τ. ΒΓ) αναγνωρίζει τον καταλυτικό ρόλο

του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως αντίστοιχα συμβαίνει και σε άλλες χώρες (π.χ. Μ. Βρετανία, Η.Π.Α.), και τον αναβαθμίζει με τις αρμοδιότητες που του εκχωρεί. Στη διεθνή βιβλιογραφία εξέχοντες θεωρητικοί στον τομέα της Διοίκησης της Εκπαίδευσης κρίνουν ότι ο διευθυντής-ηγέτης αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει περισσότερο από κάθε άλλον στην αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, όπου η αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι σχεδόν ανύπαρκτη, ο διευθυντής δεν έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες. Περιορίζεται στην τήρηση νόμων και εγκυκλίων και έχει ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων (Παπαναούμ 1995: 70). Η τοποθέτησή του στη θέση αυτή αποτελεί διοικητική πράξη και είναι απόφαση του αρμόδιου διοικητικού συμβουλίου (ΠΥΣΔΕ) (Παπαναούμ 1995: 109). Ως κριτήρια επιλογής λαμβάνονται συνήθως τυπικά προσόντα, όπως τα χρόνια υπηρεσίας. Έτσι, φαίνεται ότι ο Έλληνας διευθυντής, δεδομένης της απουσίας πανεπιστημιακής κατάρτισης σε θέματα διοίκησης και της έλλειψης αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων, αναλαμβάνει το ρόλο του απροετοίμαστος για τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει (Σαΐτης 2000: 245).

Η εισαγωγική επιμόρφωση στη θεματική ενότητα «Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση», την οποία λαμβάνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ήδη από το 1999 (Βλ. νόμο 1566/8530), καθώς και η ύπαρξη κάποιων ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σε θέματα διοίκησης (Χατζηδήμου & Στραβάκου 2005: 49, 126) δεν επαρκούν για τις απαιτήσεις ενός τόσο σύνθετου ρόλου. Για να αντιμετωπίσει τα αναδυόμενα προβλήματα, ωθείται συχνά σε πειραματισμούς ή σε μιμήσεις παλαιότερων προτύπων (Σαΐτης 2000: 245). Οι αυστηρά προκαθορισμένες αρμοδιότητες σε συνδυασμό με την ανεπαρκή επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα καθλώνουν το διευθυντή στο διεκπεραιωτικό του ρόλο και του στερούν τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών. Έτσι, η εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα δεν εντάσσεται στο καθημερινό πλαίσιο δραστηριοτήτων και δεν αποτελεί πρωταρχική αρμοδιότητά του. Ακόμη και στην περίπτωση που εισάγει καινοτόμα προγράμματα, η ελλιπής κατάρτιση και η υπαγωγή σε μια αυστηρή διοικητική ιεραρχία τον καθιστούν ανίκανο να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα αναδυόμενα προβλήματα.

Τελικά, θα μπορούσε να πει κανείς ότι το εκπαιδευτικό σύστημα με τη δομή και οργάνωσή του αποθαρρύνει το διευθυντή από το να υιοθετεί και να υλοποιεί καινοτόμα προγράμματα (Καβούρη 1999: 95). Την κατάσταση αυτή επιχειρεί να

αλλάξει ο νόμος 2986/2002, διευρύνοντας τις αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα φιλοδοξεί να τον καταστήσει οραματιστή και καθοδηγητή της σχολικής μονάδας και κύριο υπεύθυνο για την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων. Ωστόσο, ο ίδιος νόμος αναιρεί αυτή τη διάσταση του ρόλου του, καθώς επιμένει να τον αντιμετωπίζει ως παθητικό εκτελεστή νόμων και εγκυκλίων που υπάγεται στην αυστηρή ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος (Αναγνωστοπούλου 2001: 259).

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η υπαγωγή σε μια γραφειοκρατική ιεραρχία και η αυστηρή τήρηση της νομοθεσίας καθορίζουν τα όρια και τις διαστάσεις του ρόλου του έλληνα διευθυντή. Σε καμιά όμως περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι ο ρόλος αυτός είναι τόσο αυστηρά προδιαγεγραμμένος και συστηματοποιημένος, έτσι ώστε ο ίδιος να στερείται τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και ανάπτυξης της προσωπικότητάς του. Τα περιθώρια ελευθερίας που αφήνει ο νέος νόμος, ακόμη και αν είναι περιορισμένα, δίνουν στο διευθυντή τη δυνατότητα να αναδειξεί πτυχές της προσωπικότητας και της ηγετικής του φυσιογνωμίας.

Ο Διευθυντής σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου Εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών (αρθ. 28 Ν.1566/1985). Ο διευθυντής του σχολείου εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδακτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του. Έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του. Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση. (άρθρα 29,30 & 32 Ν.1566/1985).

Στη σχετική νομοθεσία (Αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8.10.02, ΦΕΚ. Β 1340/16-10-02, Άρθρο 30), παρουσιάζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των

Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου:

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.

2. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.

3. Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.

4. Ενημερώνει τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.

5. Ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Ο Διευθυντής ασκεί ηγεσία σε ένα πολυεπίπεδο σύστημα διοίκησης, υπακούει σε ένα κανονιστικό πλαίσιο από αποφάσεις και ρυθμίσεις, χωρίς αυτό να λειτουργεί περιοριστικά στη διεύρυνση επιλογών που προσδιορίζονται από την ανάλογη τεχνογνωσία, από τη συλλογικότητα και από το αίσθημα ευθύνης που απορρέει από τη θεσμική θέση. (Γκάνιος Γ., 2007)

Ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας καλείται να προωθήσει τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της σχολικής του μονάδας. Οι μεν γενικοί σκοποί προσδιορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο του ΥΠΕΠΘ, οι δε ειδικοί εμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό στην αρμοδιότητα του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Η επιτυχία των ειδικών αυτών σκοπών εξαρτάται, στο βαθμό που αφορά στο διευθυντή, από την ιδιογραφική και τη γραφειοκρατική διάσταση του ρόλου του. Η ιδιογραφική διάσταση αναφέρεται στα ατομικά χαρακτηριστικά, στις ιδιαίτερες ικανότητές του και δεξιότητες, στις στάσεις και συμπεριφορές του γενικότερα, ενώ η γραφειοκρατική αναφέρεται στα υπηρεσιακά και επαγγελματικά στοιχεία που σχετίζονται με την άσκηση του έργου του, αρμοδιότητες, εξουσία, ευθύνες, ιεραρχική εξάρτηση κ.α (Αθανασούλα –Ρέππα, 1999. Σαΐτης, 2000. Σαΐτης και Φεγγάρη, 1997).

Αρχικά η πρώτη και βασική υποχρέωση του διευθυντή είναι η άσκηση των διοικητικών καθηκόντων. Αυτός οφείλει να καταναίμει σωστά το έργο του σχολείου (διοικητικό και εξωδιδασκτικό) και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους, ώστε να αναλαμβάνουν τις διοικητικές εργασίες του σχολείου (πρωτόκολλο, μητρώα μαθητών κ.α.) (Σαΐτης 2000: 245). Έργο του ακόμη είναι να επιβλέπει την τήρηση του προγράμματος και την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Τέλος, μέσα στις αρμοδιότητες του ανήκουν, η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό, η εξέλιξη εκπαιδευτικών και μαθητών και η επαφή του σχολείου με την κεντρική διοίκηση και την τοπική κοινωνία (Riley 2000: 48). Αν ο διευθυντής αρκεστεί στην εκτέλεση των καθηκόντων που προδιαγράφονται από το νομοθετικό πλαίσιο, τότε παραμένει ένας διαχειριστής των εκπαιδευτικών θεμάτων, ο οποίος αδυνατεί να επιλύσει ακόμη και προβλήματα που σχετίζονται με το διοικητικό του ρόλο (Gillborn 1989: 74). Αυτό ισχύει, δεδομένου ότι από τη μια μεριά εμφανίζεται ως διατηρητής της σταθερότητας της σχολικής μονάδας και από την άλλη οφείλει να είναι φορέας αλλαγής και να εισάγει καινοτομίες. Αυτό το δίλημμα και αυτή η σύγκρουση ρόλων προκαλεί σύγχυση στους διευθυντές οι οποίοι επιλέγουν τελικά να εξυπηρετήσουν μια από τις δύο αυτές διαστάσεις, αδυνατώντας να συλλάβουν μια ολιστική αντίληψη του ρόλου τους ως ηγέτη της σχολικής μονάδας (Glatter 1986: 93).

2.3.3. Ηγεσία και Επικοινωνία

Γίνεται αντιληπτό πως ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας στο σχολείο. Στον τομέα αυτό, βασικός και εξαιρετικής σημασίας κρίνεται ο ρόλος του Διευθυντή, ο οποίος λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των ανώτερων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Επίσης, πρέπει να έχει μία αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, καθώς και με διάφορους κοινωνικούς φορείς.

Για να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αλλά και με όλους όσους εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, απαραίτητα στοιχεία είναι το ήθος, η ειλικρίνεια η ευαισθησία αλλά και η αξιοπρέπεια. (Πασιαρδή, 2001). Ο Διευθυντής, που βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, επιδιώκει την ύπαρξη και τη διατήρηση

επικοινωνιακού κλίματος αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, συνεργαζόμενος ισότιμα με όλους, καλλιεργώντας πνεύμα αλληλεγγύης, εμπνέοντας με το παράδειγμά του και την παρουσία του, παρέχοντας θετικά κίνητρα (Σαΐτης, 2005).

Ο Διευθυντής πρέπει να αξιοποιήσει με τον καταλληλότερο τρόπο το δυναμικό του σχολείου, γνωρίζοντας την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού (Hallinger, Murphy & Hausman 1992: 331). Οφείλει να καλλιεργεί κλίμα συναδελφικότητας και εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς, να τους ενημερώνει για τις δράσεις του σχολείου μέσα από τακτικές συνεδριάσεις, να παρέχει ευκαιρίες να συνεισφέρουν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και να προωθεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Leach 1994: 141). Αυτό μπορεί να το πετύχει, διαμορφώνοντας ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγώντας και αξιολογώντας το εκπαιδευτικό προσωπικό, χωρίς να ασκεί ασφυκτικό έλεγχο (Leech 2003: 1). Σε καμιά περίπτωση πάντως δεν πρέπει να δημιουργεί την εντύπωση ότι μπορεί να δώσει λύσεις σε όλα τα προβλήματα του σχολείου. Αντίθετα, μπορεί να θεωρηθεί ικανός, όταν καταφέρει να οργανώσει και να συντονίσει επιδέξια όλες τις καταστάσεις, δίνοντας έμφαση στις ατομικές ικανότητες και προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Bredeson 2000: 391). Πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση παρακολουθώντας τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Πασιαρδής 2004:175) και να τολμήσει να εξουδετερώσει τους ανασταλτικούς παράγοντες. Δεν πρέπει να απομονώσει τη σχολική μονάδα από την τοπική κοινωνία και τους γονείς, αλλά αντίθετα να ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους τοπικούς φορείς μέσα από πολιτιστικές εκδηλώσεις ή ακόμη και αξιοποίησης των τοπικών Μ.Μ.Ε (Αναγνωστοπούλου 2001: 256). Κατ' αυτό τον τρόπο θα μπορεί να καθιερώσει νέες νόρμες που θα τις διακρίνει η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η πρωτοβουλία, ο σχεδιασμός, η λήψη αποφάσεων και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις. (Fullan 1991: 152-3). Στόχος του λοιπόν θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος, μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και ο διευθυντής θα ενεργοποιείται προς την εφαρμογή καινοτομιών και απαραίτητων αλλαγών στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής 2004: 173).

Για πολλούς ερευνητές (Day, et al. 2000· Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999· MacBeath, 1998· Southworth, 2002) ο Διευθυντής θεωρείται ότι είναι επιφορτισμένος με ένα διπλό ρόλο, αυτόν της ηγεσίας του σχολείου και αυτόν του

διορισμένου υπαλλήλου των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Εξ αιτίας της διπλής αυτής ιδιότητας ο Διευθυντής ενεργεί από τη μία σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται και από την άλλη σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικών ανωτέρων του (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

2.3.4. Ηγεσία και κουλτούρα

Το αρχικό ενδιαφέρον κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 στράφηκε στα προσωπικά ποιοτικά χαρακτηριστικά των «πετυχημένων» διευθυντών, που καταλήγουν σε θεωρίες της προσωπικότητας σχετικά με την ηγεσία. Στη συνέχεια το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις πρακτικές των αποτελεσματικών διευθυντών, στις συμπεριφορές και προσεγγίσεις που σταθερά συσχετίζονται με την πετυχημένη ηγεσία (Hopkins, Ainscow & West, 1994:154. Παπαναούμ, 1995:45-46), παραπέμποντας σε μιχελβιοριστικές θεωρίες. Ειδικά οι εργασίες πάνω στην παιδαγωγική ηγεσία (instructional leadership) συντέλεσαν στο να συγκεκριμενοποιηθούν τα ευρήματα σχετικά με τη δράση των διευθυντών που προάγουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Peterson & Lezotte, 1991:134).

Έτσι, στις Η.Π.Α από τη δεκαετία του 1970, ο διευθυντής θεωρείται ο κύριος συντελεστής των αλλαγών που επιχειρήθηκαν στα προγράμματα διδασκαλίας (Παπαναούμ, 1995:45), ενώ στα μέσα της δεκαετίας του 1980 σχεδόν κάθε πολιτεία των Η.Π.Α. οργανώνει προσπάθειες για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής ηγεσίας των διευθυντών των σχολείων της, αναμένοντας από αυτούς να επεμβαίνουν άμεσα και ενεργητικά στο έργο των εκπαιδευτικών και θεωρώντας το ρόλο τους καταλυτικό για την αλλαγή (Hallinger, 1992:37-38).

Γενικότερα, στα μέσα της δεκαετίας του 1980 επικρατεί η αντίληψη ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι η μορφή - κλειδί για την αποτελεσματικότητά του. Σύμφωνα με ένα πρώτο μοντέλο η σημασία του ρόλου του πηγάζει από τη θέση του. Η συνειδητοποίηση όμως του γεγονότος ότι οι συμπεριφορές που συνδέονται με τα καθήκοντα και επικεντρώνονται στους ανθρώπους μπορούν να ερμηνευτούν διαφορετικά από διαφορετικές ομάδες ανθρώπων και σε διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια οδήγησε σε μία δεύτερη προσέγγιση για την ηγεσία, που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του σχολικού πλαισίου (Hopkins, Ainscow & West, 1994: 154). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η σημασία του ρόλου του διευθυντή έγκειται στο

ότι θεμελιώνει την κουλτούρα του σχολείου σε μακροεπίπεδο και μικροεπίπεδο (Campo, 1993:119), κυρίως μέσω δράσεων συμβολικής μορφής, παρά μέσω σαφώς προσδιορισμένων καθηκόντων (Segiovanni, 1987: 105-116. Παπαναούμ, 1995:43-44). Αυτή η δεύτερη προσέγγιση αναγνωρίζει ότι οι διευθυντές δεν είναι οι μόνοι που έχουν ηγετικό ρόλο ειδικά στα δευτεροβάθμια σχολεία, μολονότι εξακολουθούν να έχουν ρόλο-κλειδί στις ατομικές προσπάθειες για τη βελτίωση των σχολείων και ότι η “ηγεσία” των εκπαιδευτικών (είτε ονομάζεται ενδυνάμωση, είτε συναδελφικότητα είτε άτυπη κουλτούρα ενός σχολείου) αποτελεί μια σημαντική όψη της βελτίωσης των σχολείων.

Ο Διευθυντής δε θεωρείται η μοναδική πηγή έμπνευσης και προσανατολισμού, ενεργεί λιγότερο άμεσα και με μεγαλύτερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους μεταβιβάζει εξουσία, τους αναθέτει ουσιαστικές ευθύνες και ταυτόχρονα τους υποστηρίζει και τους ενδυναμώνει στο έργο τους (Hopkins, Ainscow & West, 1994:155). Οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν ομάδες ηγεσίας στα σχολεία, παίζουν καθοριστικό ρόλο στις σχολικές διαδικασίες και αναλαμβάνουν την ευθύνη να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους να μάθουν και να αναπτυχθούν (Hoerr, 1996). Σταδιακά αυτή η έμφαση ανάμεσα στους δεσμούς, στο στυλ ηγεσίας και την κουλτούρα του οργανισμού οδήγησε σε μια προσέγγιση που θέτει ως αίτημα τη μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership). Πρόκειται για την ηγεσία που έχει τη δυναμική να αλλάζει το πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι άνθρωποι (Hopkins, Ainscow & West, 1994: 154). Αυτός ο τύπος ηγεσίας αξιοποιεί τις κοινές αξίες των οπαδών, «χτίζει» μια κανονιστική δέσμευση στην αποστολή του σχολείου και αντιμετωπίζει το σχολείο ως μια μονάδα υπεύθυνη για τον εγκαίνιασμό αλλαγών και όχι απλά για την υλοποίηση αλλαγών άνωθεν εκπορευόμενων (Peterson & Lezotte, 1991:134. Hallinger, 1992:40).

Οι περισσότερες έρευνες εντός αυτού του πλαισίου επικεντρώνονται στην ικανότητα των διευθυντών να μετασχηματίσουν την κουλτούρα του σχολείου τους. Λιγότεροι είναι οι ερευνητές που φαίνεται να βλέπουν τη διαλεκτική φύση της σχέσης ανάμεσα στην ηγεσία και την κουλτούρα, ενώ κάποιοι αναγνωρίζουν ότι η ισχύουσα κουλτούρα του σχολείου θέτει περιορισμούς στη δράση του διευθυντή, καθώς οι σχολικοί ηγέτες από μόνοι τους είναι σχετικά ανίσχυροι να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στις διδακτικές στρατηγικές ή τις προσωπικές και επαγγελματικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών και μπορεί να συμβιβάζονται με τους

στόχους και τις αξίες των εκπαιδευτικών του σχολείου από την επιθυμία τους να κρατήσουν τον έλεγχο και την προσωπική εξουσία (Carney, 2002:16).

Όσοι τονίζουν τη δυνατότητα της σχολικής ηγεσίας να μετασχηματίζει την κουλτούρα του σχολείου επισημαίνουν ότι οι διευθυντές μπορούν να κινήσουν το σχολείο προς μία νέα κατεύθυνση, καθώς στέλνουν μηνύματα αποκαλυπτικά των προσδοκιών τους προς το προσωπικό και τους μαθητές με κάθε απόφασή τους που αφορά τον προϋπολογισμό, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τον τρόπο διδασκαλίας, όπως και με τις αλληλεπιδράσεις τους με τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και την τοπική αυτοδιοίκηση. Μέσα από τη δράση τους, τα λόγια τους και τη συμπεριφορά τους αποσαφηνίζουν τι είναι σημαντικό για το σχολείο, σε τι πιστεύει, γιατί λειτουργεί με το συγκεκριμένο τρόπο, γιατί είναι μοναδικό και έτσι επιβάλλουν μια τάξη στη σχολική ζωή που πηγάζει από την αίσθηση ενός κοινού στόχου (Sergiovanni, 1987: 109).

Οι Deal and Peterson, βασιζόμενοι σε πέντε μελέτες περίπτωσης διευθυντών, περιγράφουν τις στρατηγικές με τις οποίες οι διευθυντές «χτίζουν» τις υποκείμενες νόρμες, αξίες και αντιλήψεις των μελών του σχολείου. Αυτές περιλαμβάνουν σε τι πράγματα δίνουν προσοχή, τον τρόπο που χρησιμοποιούν τις παραδόσεις, τα τελετουργικά, τις τελετές καθώς και τις ιστορίες που λένε κατά τη διάρκεια της ημέρας, παραπέμπουν δηλαδή στις άτυπες, λεπτές και συμβολικές όψεις της σχολικής ζωής (Peterson & Lezotte, 1991:135).

Η συναδελφικότητα θεωρείται προϊόν μιας κοινωνικής κατασκευής από το διευθυντή, που εδραιώνει κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, παρέχει ευκαιρίες για συμμετοχική ανάμειξη των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για διδακτικά ζητήματα και προωθεί τη συλλογική αίσθηση του στόχου και της ευθύνης ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου (Rosenholtz, 1989: 431. Kardos et al., 2001:257). Το «χτίσιμο» αυτής της κουλτούρας, εντός της οποίας οι εκπαιδευτικοί δε φοβούνται να δοκιμάσουν νέες ιδέες και να αναλάβουν ρίσκο, επιτυγχάνεται, όταν υπάρχει εμπιστοσύνη που ενθαρρύνει τα άτομα να μοιραστούν τις ιδέες τους, να ανοίξουν τις πόρτες των τάξεων τους και να σχεδιάσουν μαζί με άλλους συναδέλφους (μέσω της αναδιοργάνωσης των ωρολογίων προγραμμάτων), για να πραγματοποιήσουν κοινούς στόχους και οράματα (Stoll, 1994:134. Fernandez, 2000:239). Αυτήν την εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού τη «χτίζει» ο Διευθυντής με τη συμπεριφορά του, καθώς λειτουργεί ως πρωταρχικό μοντέλο ρόλων, διδάσκοντας την ηγεσία και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς μέσα από τις πράξεις και τις λέξεις του.

Ο ρόλος του ολοένα και περισσότερο θεμελιώνεται στην επιρροή και την πειθώ, παρά στον έλεγχο και τη διοίκηση. Στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, για να φέρει την αλλαγή στα σχολεία παρά στη συμβατική δύναμη της νομιμοποιημένης εξουσίας (Fernandez, 2000:241). «Χτίζει» κλίμα συναδελφικότητας επαινώντας συχνά τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας διακριτικά τη βοήθειά του, κάνοντας ευγενικές χειρονομίες, όπως ένα κέρασμα, που δείχνει ενδιαφέρον και φροντίδα και εποπτεύοντας ολόκληρο το σχολείο, δείχνοντας ενδιαφέρον για ό,τι συμβαίνει εκεί και χαρά για την επαφή τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές (Hargreaves & Fullan, 1995:346). Οι σχέσεις που αναπτύσσει ο Διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του υποδεικνύουν το πώς θα είναι όλες οι σχέσεις μέσα στο σχολείο. Αν ο Διευθυντής, στη σχέση του με τον εκπαιδευτικό, του παρέχει βοήθεια, τον υποστηρίζει, του δείχνει εμπιστοσύνη και αποκαλύπτει τεχνογνωσία, δίνει το παράδειγμα, για να λειτουργήσουν ανάλογα και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Αν αντίθετα η αλληλεπίδραση του Διευθυντή με τον εκπαιδευτικό είναι γεμάτη καχυποψία, επιφυλάξεις, απόσταση, αντιπαλότητα, πικρία, επικριτικότητα, είναι πιθανό αυτά τα χαρακτηριστικά να «εμποτίσουν» και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών (Barth, 1990:19. Day, 2000:191).

2.3.5. Αποτελεσματικότητα – Αποτελεσματικό Σχολείο

Οι έρευνες αυτής της δεκαετίας γύρω από το αποτελεσματικό σχολείο, συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο: η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι συνδυασμός ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Lezotte, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής 2004).

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι μελέτες για τη διεύθυνση του σχολείου σε όλο τον κόσμο έχουν δείξει ότι ο ρόλος αυτός είναι όλο και πιο πολύπλοκος και απαιτητικός, και ότι η ποιότητα της ηγεσίας που παρέχεται σε ένα σχολείο μπορεί να συμβάλει στην απόδοση των μαθητών και στην αποτελεσματική διδασκαλία (Brown & Anfara, 2002. Day, 2005. Elmore, 2002. Foster & St. Hilaire, 2003. Leithwood, Jantzi, Earl, Watson, Levin, & Fullan, 2004).

Η επιτυχία της σχολικής μονάδας στους στόχους της οφείλεται βασικά στη σωστή οργάνωση, η οποία είναι μία διαδικασία που προσδιορίζει και συστηματοποιεί

την εργασία ώστε να έχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, αναθέτει ευθύνες στα άτομα που αναλαμβάνουν ένα έργο. Η εμπειρία και η προσωπικότητα των ατόμων αυτών συμβάλλουν ουσιαστικά στην αποτελεσματική διοίκηση του οργανισμού. Επομένως, το σχολείο προσπαθεί να υλοποιήσει συγκεκριμένες επιδιώξεις, «η πραγματοποίηση των οποίων απαιτεί, εκτός των άλλων, και ικανή διοίκηση» (Σαϊτης, Χ. 1998, σ.39)

Η «αποτελεσματικότητα» στο χώρο του σχολείου είναι μία πολυδιάστατη έννοια, αφού κανένα απόλυτο κριτήριο (π.χ. επιτεύγματα μαθητών κ.ά.) δεν μπορεί να συλλάβει πλήρως τη σύνθετη φύση της. Το σχολείο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση. Παράλληλα, διαμορφώνει αντιλήψεις και «πιστεύω», διαπλάθει συνειδήσεις, εμπνέει αξίες (Παπαναούμ, 1995).

Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα θεωρείται από πολλούς ερευνητές σαν ο πυρήνας της παιδαγωγικής επιστήμης (Creemers, 1997. Πασιαρδής, 2004). Ως επιτυχημένη κατάληξη των προσπαθειών για να περιγραφεί ο όρος «σχολική αποτελεσματικότητα», (όπως αναφέρεται στην εργασία του Τσαπρούνη, Α., 2007) μπορεί να θεωρηθεί πως ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν τα πρόσωπα που το απαρτίζουν καταφέρνουν να δημιουργήσουν μια σχολική μονάδα που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις, δίνοντας οντότητα στην προσωπικότητα των μαθητών, αμβλύνοντας τις ανισότητες και ενθαρρύνοντας την έκφραση της πολυπολιτισμικότητας.

Αν τα παραπάνω αγνοηθούν, η αποτελεσματικότητα του σχολείου κινδυνεύει να μειωθεί και ίσως το επίπεδο ανάπτυξης του αποδειχθεί κατώτερο των περιστάσεων, έτσι όπως αυτές ορίζονται από τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας. (Αγγελόπουλος, Η., κ.ά. 2002).

Μερικοί ενδεικτικοί παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων είναι (Καψάλης, 2005):

- Η σχολική ηγεσία. Ο διευθυντής εκτός του γραφειοκρατικού έργου, ασκεί ηγετικό ρόλο και με τη συμπεριφορά και τη δράση του, εμπνέει, εμπνύχωνει τους συναδέλφους του και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για παρώθηση όλου του έμψυχου υλικού του σχολείου του.
- Η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι δεδομένο, όμως η δόμηση του προγράμματος και οι μέθοδοι διδασκαλίας συμβάλλουν αποτελεσματικά σε ανώτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

- Η σταθερότητα του προσωπικού. Η συχνή μετακίνηση των εκπαιδευτικών ελαχιστοποιεί τη συνοχή της σχολικής κοινότητας, επηρεάζει αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και περαιτέρω στερεί τη σχολική διεύθυνση από τον προγραμματισμό και την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων.

- Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Η αποτελεσματική επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς και η ουσιαστική συμμετοχή των τελευταίων σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου.

- Το ευνοϊκό κλίμα. Σε ένα σχολείο όπου τονίζεται περισσότερο ο έπαινος και κυριαρχεί η αμοιβή παρά η τιμωρία, η επικοινωνία εκπαιδευτικών - μαθητών επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών.

Αποτελεσματική διοίκηση ορίζεται ως μια κατάσταση στην οποία πραγματοποιούνται επιτυχημένη και κατάλληλη διδασκαλία και μάθηση για όλους τους μαθητές και τους δασκάλους στο σχολείο, το φρόνημα των μαθητών, των δασκάλων και των άλλων μελών του σχολείου είναι ψηλό και οι γονείς και τα άλλα μέλη της κοινότητας, καθώς και οι εκπαιδευτικές αρχές κρίνουν ότι το σχολείο εφαρμόζει αποτελεσματικά το γράμμα και το πνεύμα των νόμων και της πολιτικής των τοπικών και πολιτειακών αρχών (Greenfield, 1995, σελ.61)

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος αποτελεί και το πρόσωπο -κλειδί στην άσκηση ηγετικού ρόλου, είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Ο διευθυντής καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, και γενικά προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου του (Πασιαρδής & Πασιαρδή 2000).

Οι επτά πιο σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας συνοψίζονται στα εξής σημεία (Πασιαρδή, 2001):

- Εκπαιδευτική ηγεσία- οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου: πρωταρχικό μέλημα του Διευθυντή αποτελεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η αгаστή συνεργασία και επικοινωνία με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, μεταδίδοντάς τους με αυτό τον τρόπο την αποστολή του σχολείου.

- Έμφαση στη σχολική διδασκαλία: έχει ιδιαίτερη σημασία ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μαθητών -

εκπαιδευτικών.

- Διαπροσωπικές σχέσεις: η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος διευκολύνει τη μάθηση και τη διδασκαλία. Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί εγγύηση για την πραγμάτωση των στόχων της σχολικής μονάδας.

- Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές: ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών από τους δασκάλους τους. Πρέπει να αποτελεί κοινή πεποίθηση των δασκάλων πως όλοι οι μαθητές ανάλογα με τις ικανότητές τους μπορούν να μάθουν με επιτυχία.

- Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών: με τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, αξιολογούνται ταυτόχρονα και τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα.

- Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο: η ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, αναμφισβήτητα, διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης.

- Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα: έτσι επιτυγχάνεται η αποκέντρωση, υπάρχει ευελιξία και δίνεται έμφαση στις πραγματικές και όχι ενδεχομένως- στις εικονικές ανάγκες των μαθητών.

2.3.6. Ο αποτελεσματικός Διευθυντής

Η έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο μας έδωσε χρήσιμα ευρήματα τα οποία με σωστή αξιολόγηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για όλα τα σχολεία.

Οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000) ταξινομούν τα βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου:

- Το όραμα, που πρέπει να διαμορφώνει ο Διευθυντής για το σχολείο που διευθύνει.

- Οι ικανότητες μετασχηματισμού, που πρέπει να αναπτύξει ο διευθυντής για να παράγει έργο προσαρμόζοντας τους στόχους, τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά.

- Η ενδυνάμωση εκπαιδευτικών μέσα 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 σχολείου να επιφέρει αλλαγές που θα ωφελήσουν την πορεία της σχολικής μονάδας.

- Η δημιουργικότητα, που σχετίζεται με την επινόηση και εφαρμογή ριζοσπαστικών λύσεων για την αντιμετώπιση δίπτυχων καταστάσεων.

- Η ευαισθησία, που εκφράζεται μέσα από την κατανόηση που δείχνει στα συναισθήματα, τις φιλοδοξίες αλλά και τις ανάγκες των υφισταμένων του και,

- Η επαγγελματική πληρότητα, δηλαδή η ικανότητα να ασκεί σημαντική επίδραση στην εργασία του σχολείου, διδακτική και διοικητική.

Ο αποτελεσματικός Διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να διαθέτει βασικές δεξιότητες:

1. Τεχνικές δεξιότητες (technical skills), να διαθέτει εξειδικευμένη γνώση. Να γνωρίζει τι μπορεί να πραγματοποιηθεί από το υπάρχον προσωπικό και το διαθέσιμο εξοπλισμό. Να θέτει στόχους, και μάλιστα στόχους ρεαλιστικούς και προσεγγίσιμους (προγραμματισμός) και να εκπαιδεύει, να καθοδηγεί και να συμβουλεύει αποτελεσματικά το προσωπικό και τους μαθητές.

2. Διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills), να οργανώνει και να καθοδηγεί, να παρακινεί, να συνεργάζεται και να συντονίζει ανθρώπους.

3. Δεξιότητες αφηρημένης σκέψης και συνολικής θεώρησης.(conceptual skills) να αντιλαμβάνεται τη σχολική μονάδα ως ολότητα. Να έχει στο μυαλό του την εικόνα του οργανισμού και να καταλαβαίνει πώς τα διάφορα μέρη του οργανισμού συνδέονται μεταξύ τους. (Κουτούζης, Μ., 1999)

Ακόμα, ο αποτελεσματικός διευθυντής στην προσπάθεια αναβάθμισης της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού πρέπει:

Να μεταδίδει την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό, στους γονείς, στους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα. Να δημιουργεί όραμα και να οδηγεί τη σχολική μονάδα προς αυτό.

Να σχεδιάζει, να οργανώνει και να ελέγχει όλους τους πόρους (ανθρώπινους, υλικούς, οικονομικούς κ.ά.). Να καθορίζει την οργανωτική δομή σύμφωνα με τις απαιτήσεις των στόχων και όχι με βάση τη διοικητική δύναμη, την εξουσία ή την ανάγκη της συμμόρφωσης. Να επιλύει τα προβλήματα και να λαμβάνει αποφάσεις σε πνεύμα συνεργασίας, στηριζόμενος κυρίως στην αναγκαία και ορθή προσέγγιση της πληροφόρησης και του κοινού συμφέροντος.

Να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό με σεβασμό και αναγνώριση της ταυτότητάς του, του κύρους και της εργασιακής προσφοράς, συμβάλλοντας έτσι στην όσο το δυνατόν καλύτερη οργάνωση και διευκόλυνση του έργου του και την αντικειμενική αξιολόγηση.

Να αντιλαμβάνεται την αναγκαιότητα για ένταξη της σχολικής μονάδας στο εξωτερικό περιβάλλον, εντοπίζοντας τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος που διαρκώς αλλάζουν (Φασούλης, Κ., 2001).

Να είναι καινοτόμος και φορέας καινοτομιών. Να έχει υψηλή συναίσθηση ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου και τον αντίκτυπο στην ευρύτερη κοινωνία. Και επιπλέον να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και τις νέες ανάγκες.

Να βλέπει το μέλλον στον τομέα του και να προβλέπει χωρίς παρωπίδες.

Να ενημερώνεται για τις εξελίξεις.

Να λαμβάνει ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής. Έχει υποχρέωση να παρακολουθεί τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και να έχει ευελιξία και ετοιμότητα

Να προωθεί την συνεχή προσωπική του ανάπτυξη και την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου

Να φροντίζει και να εξισορροπεί τα συμφέροντα όλων των «μετόχων» της σχολικής μονάδας και να δημιουργεί θετικό κλίμα μάθησης. Να ενθαρρύνει τη συμπεριφορά που ωφελεί και να διαχειρίζεται συγκρούσεις εποικοδομητικά.

Να διαμορφώνει το αξιακό σύστημα του σχολείου και τη ζωή των μαθητών.

Να έχει ένα ευρύ κύκλο επαφών. Να καλλιεργεί τη φιλία .

Να αναζητεί συνεργασία και υποστήριξη στις δραστηριότητές του (από τη διοίκηση, τους κοινωνικούς φορείς) και να φροντίζει τη δημόσια εικόνα του.

Να έχει καλές σχέσεις με τους γονείς και το σύλλογο γονέων και να επιδιώκει τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους στο σχολείο.

Επίσης, η βιβλιογραφία συστηματικά δείχνει ότι ο αποτελεσματικός Διευθυντής γνωρίζει πώς να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές που θα βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους να μάθουν να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στις μαθησιακές τους ανάγκες (NAESP, 1986, σ.11).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα για την προαγωγή της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Όπως παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Brookover, B. et al., 1979. Edmonds, R.

1979. Lezotte, W., 1992. Reynolds, D. et Cuttance, P. 1992), το σχολικό κλίμα, αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή, χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω γνωρίσματα:

- Ο Διευθυντής αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο όσον αφορά την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου και τη διδακτική πράξη.
- Η οργάνωση και η διοίκηση διέπεται από σαφείς οδηγίες και κανονισμούς που δημιουργούν καθήκοντα και ευθύνες.
- Ο Διευθυντής αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας και συναντίληψης με όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού (Πασιαρδής, Π., 2000).

Το θετικό αυτό κλίμα θα καθοριστεί και από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που υιοθετεί ο διευθυντής. Οι αποτελεσματικοί Διευθυντές εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς της σχολική τους μονάδας και ακολουθώντας δημοκρατικό-συμμετοχικό τρόπο διοίκησης τους δίνουν την ευκαιρία συμμετοχής στις αποφάσεις που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Ο ικανός Διευθυντής είναι σε θέση να οργανώνει, να συντονίζει, να χειρίζεται επιδέξια όλες τις καταστάσεις. Δίνει έμφαση στις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και επιδιώκει να αναπτύξει στο σχολείο του κλίμα σύμπνοιας, μέσα από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφοράς, τρόπου σκέψης και έκφρασης, θέτοντας κοινούς στόχους και επιδιώξεις.

Επιχειρώντας μια γενίκευση μπορούμε να πούμε ότι η βελτίωση και η αυξημένη αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την παρουσία ευνοϊκού σχολικού κλίματος, ωστόσο το κλίμα από μόνο του δεν αρκεί. Χρειάζεται μια εκπαιδευτική ηγεσία που να κατευθύνει την ενέργεια του κλίματος στη σωστή κατεύθυνση. Αντίθετα, το μη ευνοϊκό σχολικό κλίμα εμποδίζει τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου ανεξάρτητα από την ποιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Sergiovanni, 1987:215-217). Η σημασία του ρόλου του διευθυντή έγκειται στο ότι θεμελιώνει την κουλτούρα του σχολείου σε μακροεπίπεδο και μικροεπίπεδο (Campo, 1993:119). Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την παρουσία ενός σαφούς προσανατολισμού του σχολείου μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ενότητας (Macneil, Cavanah & Silcox 2005: 6-8).

Μέρος Γ.

2.4. Ανασκόπηση ερευνών για τον αποτελεσματικό Διευθυντή

2.4.1. Κουλτούρα

Η έρευνα του Pashiaridis (1998) για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή στην Α/θμια εκπαίδευση της Κύπρου κατέγραψε τις παρακάτω 10 ιδιότητες που τους χαρακτηρίζουν:

1. Αγαπούν το επάγγελμά τους και είναι φιλόδοξοι
2. Είναι στοχαστές και συνεχώς επιμορφώνονται
3. Πιστεύουν πως η διευθυντική τους θέση έχει μεγάλη δυνατότητα επιρροής.
4. Παίρνουν ρίσκα και δε φοβούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα.
5. Έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.
6. Είναι ειλικρινείς και τίμιοι.
7. Βρίσκουν πρωτότυπους τρόπους να επιβραβεύσουν δασκάλους και μαθητές.
8. Είναι φιλόδοξοι και οδηγούνται σε συνεχή βελτίωση και πρόοδο
9. Θεωρούν πολύ σημαντικό να έχουν και να διατηρούν καλές σχέσεις με τους γονείς.
10. Κυρίως αποδέχονται την θεωρία εξουσίας των χαρακτηριστικών.

Οι αποτελεσματικοί Διευθυντές είναι δια βίου μαθητές και προσπαθούν διαρκώς να προσθέσουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχουν (Nance, 1991. U. S. Department of Education, 1987, σελ. 10 στο Πασιαρδής, 1995, σελ. 172-173).

Κύπριοι και Έλληνες Διευθυντές στην έρευνα των Αθανασούλα - Ρέππα και Λαζαρίδου (2008, σελ. 80) θεωρούν πως η επιτυχημένη διεύθυνση σχετίζεται με συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς και λειτουργίας, όπως η αμεροληψία και η δικαιοσύνη.

Γενικά, ο αποτελεσματικός Διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες πρώτα από εαυτό του και ύστερα από τους άλλους. Δημιουργεί θετικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο του, επιδιώκει να εξασφαλίζει πάντοτε την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και προσπαθεί παράλληλα για τη συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευτικών του σχολείου του (K. Leithwood και D. Montgomery, 1986, σελ. 204-206).

Ο Kotter (1993, σελ. 103-111) υποστηρίζει την άποψη ότι οι Διευθυντές πρέπει να είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις. Για το λόγο αυτό απαιτείται, όχι μόνο ειδική γνώση της χρήσης και της αξίας των σύγχρονων τεχνολογικών επιτευγμάτων, αλλά και διορατικότητα ώστε να προβλέπει ο διευθυντής την επίδραση αυτών των μέσων στους οργανισμούς του μέλλοντος. Την ίδια άποψη με τον Kotter υποστηρίζει και ο Kinaman (1996, σελ. 2) ότι, δηλ. «ο Διευθυντής πρέπει να ενθαρρυνθεί να διερευνήσει τις τεράστιες δυνατότητες της τεχνολογίας».

Έρευνες του Leithwood και των συνεργατών του έδειξαν ότι «οι Διευθυντές με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας» διαφέρουν αντίστοιχα και στον τρόπο που αντιδρούν στα κάθε είδους προβλήματα που συναντούν και πρέπει να αντιμετωπίσουν (Greenfield, 1995, σ.77).

Σύμφωνα με μελέτες περίπτωσης που πραγματοποιήθηκαν σε δύο πολιτείες της Αυστραλίας, διαφαίνεται η σημαντική συνεισφορά των Διευθυντών στο σχολείο κυρίως όσον αφορά την ανάπτυξη ικανοτήτων, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η έρευνα κατέδειξε ότι στα προσόντα της επιτυχημένης ηγεσίας περιλαμβάνονται προσωπικά χαρακτηριστικά, συμπεριφορές, αξίες και πιστεύω, όπως η τιμιότητα και δεκτικότητα, μία αίσθηση της «εσωτερικής καλοσύνης», υποστήριξη της ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, η πίστη ότι όλα τα παιδιά είναι σημαντικά και μπορούν να πετύχουν, οι υψηλές προσδοκίες και η άποψη ότι τα σχολεία μπορούν να κάνουν τη διαφορά (Gurr, D., Drysdale, L., Mulford, B., 2006).

2.4.2. Σχολικό κλίμα

Στην έρευνα της S. Rosenholtz (1989) οι εκπαιδευτικοί των πρωτοβάθμιων σχολείων στα οποία επικρατούσε κλίμα συνεργασίας περιέγραψαν τους Διευθυντές τους ως ανθρώπους που εισήγαν νέα προγράμματα, δοκίμαζαν καινούριες ιδέες, παρακινούσαν άλλους να πειραματιστούν, θεωρούσαν τα προβλήματα των εκπαιδευτικών ευρύτερα ζητήματα του σχολείου και επινοούσαν λύσεις σε διδακτικά προβλήματα για όσους αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Εννιά στους δέκα περίπου εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων θεωρούσαν το Διευθυντή τους ικανό στην επίλυση προβλημάτων. Αντίθετα, οι Διευθυντές, σε σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν απομονωμένα, εξασφάλιζαν το κύρος τους με το να εμπλέκονται σε μη διδακτικές δραστηριότητες, είτε ασκώντας ηγεσία με βάση συνδικαλιστική είτε προσπαθώντας να ανταποκριθούν συναισθηματικά στα προσωπικά ή σχολικά προβλήματα των συναδέλφων. Μη έχοντας ένα κοινό όραμα για την κατεύθυνση και το σκοπό του σχολείου και απομακρυσμένοι ψυχικά αλλά και κυριολεκτικά οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων, θεωρούσαν ότι ο διευθυντής προωθεί τη συναδελφικότητα όχι με την εμπλοκή του σε στοχοκεντρικές δραστηριότητες, αλλά με τη συνδικαλιστική αντιπροσώπευση των εκπαιδευτικών ή με την παροχή στοργικής φροντίδας. Μόλις τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς στα σχολεία με μέτρια ή χαμηλά επίπεδα συνεργασίας θεωρούσαν το διευθυντή ικανό στην επίλυση προβλημάτων (Rosenholtz, 1989:219, 430-31).

Οι μελέτες περίπτωσης τεσσάρων επιτυχών σχολείων της μέσης εκπαίδευσης από την J. Lipsitz, αποδίδουν στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών Διευθυντών την ικανότητά τους να εξασφαλίζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και να προωθούν τις ομαδικές διαδικασίες. Οι Διευθυντές αυτών των σχολείων ένιωθαν περήφανοι για τους εκπαιδευτικούς, τους αποδέχονταν ως αφοσιωμένους και ικανούς επαγγελματίες, τους ενέπνεαν αυτοπεποίθηση και ανέπτυσαν τον ενθουσιασμό τους. Το κοινό χαρακτηριστικό τους ήταν ότι διέθεταν όραμα που προσέδιδε στο σχολείο την ιδιαίτερη ταυτότητά του. Ιδιαίτερα εντυπωσιακό σ' αυτά τα σχολεία ήταν το επίπεδο της φροντίδας, η έλλειψη απομόνωσης και η συντροφικότητα των ενηλίκων, ο κοινός σχεδιασμός, οι συναντήσεις στην ώρα του μεσημεριανού και η ομαδική διδασκαλία (Lipsitz, 1984).

Η έρευνα της A. Fernandez (2000) περιγράφει την επίδραση του Διευθυντή στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε σχολεία του Καναδά και καταλήγει ότι η ηγεσία αποτελεί μια πρωταρχική μεσολαβητική μεταβλητή που επηρεάζει την επιτυχή υλοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής γενικά και τη βελτιωμένη διδασκαλία και μάθηση ειδικότερα. Η ερευνήτρια διαπιστώνει ότι χάρη στην ηγεσία αυτών των πέντε σχολείων δημιουργήθηκε μια επαγγελματική κοινότητα εκπαιδευτικών που προχώρησε από την απομόνωση στη συνεργασία, από το συντηρητισμό στον προοδευτισμό, από την προσκόλληση στο παρόν σε ένα όραμα με κατεύθυνση προς το μέλλον (Fernandez, 2000:239-255).

Το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού Διευθυντή, είναι η ικανότητά του να δημιουργεί στη σχολική του μονάδα ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης. Όταν συμβαίνει αυτό, δημιουργείται μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου, που είναι στενά συνδεδεμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομό του και τις ικανότητές του (NASSP, 1986, σελ. 7, στο Πασιαρδής, 1995, σελ.172). Ο ικανός Διευθυντής είναι σε θέση να οργανώνει, να συντονίζει, να χειρίζεται επιδέξια όλες τις καταστάσεις. Δίνει έμφαση στις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και επιδιώκει να αναπτύξει στο σχολείο του κλίμα σύμπνοιας, μέσα από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, συμπεριφοράς, τρόπου σκέψης και έκφρασης, θέτοντας κοινούς στόχους και επιδιώξεις (J. Little, S. Roserhonlz, Sergiovanni, 1991, στο Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ.256-257).

Τα αποτελέσματα της έρευνας, που έγινε το 1985-86 ανάμεσα σε όλους τους Διευθυντές, (100) και τους δασκάλους (500) της επαρχίας Λευκωσίας σχετικά με το ρόλο του διευθυντή, συνοψίζονται στα παρακάτω:

Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι οι ανθρώπινες σχέσεις πρέπει να αποτελούν τη βάση στην οποία να στηρίζεται ο ρόλος του διευθυντή.

Οι Διευθυντές θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για καθετί που συμβαίνει στο σχολείο (οργάνωση, διοίκηση, πρόοδος παιδιών).

Οι δάσκαλοι και οι Διευθυντές τονίζουν την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των διευθυντών (Κίκας, Χρ. 1987).

2.4.3. Διοίκηση

Η έρευνα των Αγγελόπουλου, Η., Καραγιάννη, Π. και Φωκά, Ε. (2002) στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων του Ν. Αχαΐας έδειξε ανάμεσα στα άλλα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών που υπηρετούν σήμερα στο δημοτικό σχολείο, δεν έχουν επιμορφωθεί σε εκπαιδευτικά θέματα ή σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Συνέπεια αυτού είναι οι Διευθυντές να έχουν μια συγκεχυμένη αντίληψη για τομείς, όπως είναι η αποτελεσματικότητα του σχολείου, και γενικότερα για θέματα που σχετίζονται με τους στόχους και τη λειτουργία των σχολείων. Η ίδια έρευνα ανέδειξε ότι οι Διευθυντές παραδέχονται ότι η επιμόρφωση που έλαβαν, έστω και αν δεν ήταν ολοκληρωμένη, παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των ίδιων και του σχολείου. Επιπλέον οι Διευθυντές αποδέχτηκαν ως ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντά τους τη δημιουργική επικοινωνία με τις υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι Διευθυντές δεν αξιολογούν την υλικοτεχνική υποδομή ως σημαντικό παράγοντα επιτυχίας του σχολείου. Στην ίδια έρευνα επίσης, οι Διευθυντές δεν αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργική σύνδεση του σχολείου με την άμεση τοπική κοινωνία.

Στην έρευνα των Kardos et al. (2001) οι Διευθυντές εμφανίζονται στις αναφορές των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ως κεντρικές φιγούρες, που άλλοτε ανταποκρίνονται ή και υπερβαίνουν τις προσδοκίες τους για καθοδήγηση και υποστήριξη, άλλοτε τους απογοητεύουν καθημερινά ή σε ακραίες περιπτώσεις καταστρέφουν τις ελπίδες τους για μια καριέρα στη διδασκαλία. Η απουσία των Διευθυντών από την καθημερινή ζωή των σχολείων, το αυταρχικό διοικητικό στυλ και η υποτιμητική συμπεριφορά απογοητεύει τους αρχάριους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, εκτιμούν τις περιστάσεις στις οποίες οι Διευθυντές χρησιμοποιούν το ρόλο τους και την ηγετική τους ικανότητα, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους, παρέχοντας δομές για συναδελφική αλληλεπίδραση και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Σ' αυτήν την περίπτωση οι Διευθυντές είναι δεκτικοί να τους ακούν, εστιάζουν σε διδακτικά ζητήματα, οργανώνουν μορφές υποστήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών (για παράδειγμα εξασφαλίζουν μέντορα της ειδικότητάς τους), προωθούν σκόπιμα την ομαδική εργασία προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της διδασκαλίας και παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Μπορεί μάλιστα να παρέχουν οι ίδιοι καθοδήγηση στους αρχάριους εκπαιδευτικούς, με την προϋπόθεση

ότι το σχολείο έχει μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και είναι καταρτισμένοι στην παιδαγωγική (Kardos et al. 2001:278- 281).

Οι D. Willover and P. Smedley διαπίστωσαν πως τόσο σε σχολεία της πρωτοβάθμιας όσο και σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν οι Διευθυντές συμπεριφέρονται με ανθρωπιά, ευγένεια και κατανόηση, οι μαθητές έτειναν να αναφέρουν ότι το σχολείο παρουσίαζε γι' αυτούς ενδιαφέρον και τους εξασφάλιζε δράση. Αντίθετα, όταν η συμπεριφορά του Διευθυντή ήταν αυταρχική, οι μαθητές έτειναν να αναφέρουν ότι το σχολείο ήταν αδιάφορο, μονότονο και αναχρονιστικό. Φαίνεται λοιπόν να υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ συμπεριφοράς και θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο (στο Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ. 256).

Έρευνες (Πασιαρδής και Σαββίδης, 2000) έχουν δείξει ότι οι γυναίκες στελέχη της εκπαίδευσης καταφέρνουν καλύτερα να αξιοποιούν τις συναισθηματικές τους ικανότητες στην πράξη και ότι πολλά σχολεία πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα με γυναίκες στη διοίκησή τους. Έχει αποδειχθεί ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν πιο δημοκρατικό και επικοινωνιακό λόγο, δημιουργούν κίνητρα με μεγαλύτερη ευκολία, τα άτομα δουλεύουν πιο παραγωγικά και έχουν υψηλό ηθικό (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Ας σημειώσουμε ότι οι γυναίκες εκπροσωπούνται ανεπαρκώς στις ανώτερες διοικητικές θέσεις, αν και οι έρευνες, όπως αναφέρουν οι Hargreaves, A., Fullan, M. (1993), έχουν δείξει ότι οι γυναίκες επικεφαλής σχολείων εφαρμόζουν πιο συλλογικό τρόπο διοίκησης απ' ότι οι άνδρες και ότι στα σχολεία τους το προσωπικό αφοσιώνεται περισσότερο στους στόχους της μάθησης και της επαγγελματικής εξέλιξης. Επίσης, οι ίδιοι τονίζουν ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι συνολικά υψηλότερες σε σχολεία που διευθύνονται από γυναίκες.

Λεπτομερής έρευνα των Crowson και Porter- Gehrie σε 26 σχολεία του Σικάγο (1980) έδειξε ότι οι σημαντικότεροι λόγοι που δημιουργούν φόρτο εργασίας στους Διευθυντές είναι α) ο έλεγχος της πειθαρχίας των μαθητών, β) οι εξωτερικές επεμβάσεις, γ) οι σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους και δ) ο εξοπλισμός του σχολείου με υλικοτεχνικά μέσα και η στελέχωσή του.

2.4.4. Βελτίωση του Σχολείου

Οι έρευνες αναφορικά με τη σχολική ποιότητα και αποτελεσματικότητα, κυρίως σε διεθνές επίπεδο, καταδεικνύουν πλήθος παραμέτρων που πρέπει να αξιολογούνται ανάλογα προτού χαρακτηριστεί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό. Παράγοντες, όπως η ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου, ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού, η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, χαρακτηρίζονται από διεθνείς μελέτες ως οι βασικότεροι συντελεστές σχολικής αποτελεσματικότητας (Davis & Thomas, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004).

Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Lam & van der Grift (1995) βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της καλής ηγεσίας και αποτελεσμάτων των μαθητών.

Η ευελιξία, το σαφές όραμα, η έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη και η διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι σημαντικά συστατικά μιας ηγεσίας που συμβάλλει στη συνεργασία, την κινητοποίηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών (Campo, 1993:122-124). Η ερευνήτρια θεωρεί πρωταρχικής σημασίας την αναγνώριση της ισχύουσας κουλτούρας του σχολείου (ανάγκες, αισθήματα, σκέψεις και στάσεις των μελών του προσωπικού). Ο Διευθυντής πρέπει να ξεκινά από τις ήδη ισχύουσες πρακτικές στο σχολείο ενισχύοντας και βελτιώνοντάς τις. Ακόμη, πρέπει να ενισχύει την πίστη των εκπαιδευτικών στα οφέλη της συνεργασίας για τους ίδιους και τους μαθητές, να αξιοποιεί τις ιδέες τους, να ενημερώνει τα μέλη του προσωπικού για τα τελευταία ευρήματα της έρευνας, να οργανώνει επισκέψεις των εκπαιδευτικών σε άλλα σχολεία, όπου η παρατήρηση στις τάξεις των εκπαιδευτικών και η κοινή διδασκαλία εφαρμόζονται αποτελεσματικά, να ενθαρρύνει και να διευκολύνει την παρακολούθηση σεμιναρίων. Η συμπεριφορά του Διευθυντή πρέπει να αντανακλά μέσα από τα λόγια και τις πράξεις του την πίστη του ότι η ανάληψη ρίσκου και η αποτυχία είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Campo, 1993:124-125).

Ο Διευθυντής, βέβαια, μέσα από την κατάλληλη χρήση λέξεων, τις πράξεις του και το παράδειγμά του παρέχει ένα ενιαίο όραμα για το σχολείο, επικεντρώνοντας την προσοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα σημασίας, τριγυρίζοντας στο σχολείο, επισκεπτόμενος τις σχολικές τάξεις, μιλώντας με μαθητές, βάζοντας τα εκπαιδευτικά

θέματα πάνω από τα διαχειριστικά, προεδρεύοντας σε τελετές και άλλες σημαντικές εκδηλώσεις (Sergiovanni, 1987:135, Sergiovanni, 1989: 215-6, 219-20/ Sergiovanni, 2001: 25, 34). Πρόκειται για τη συμβολική όψη της ηγεσίας που δένει τα μέλη του προσωπικού μεταξύ τους και δίνει αξία και νόημα στη δουλειά τους με αποτέλεσμα την αυξημένη εσωτερική ικανοποίηση και τη μεγαλύτερη κινητοποίηση (Sergiovanni, 2001:9). Το αποτέλεσμα είναι οι εκπαιδευτικοί να αποδίδουν πέρα από τις αναμενόμενες προσδοκίες τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, καθώς κινούνται από ισχυρές ιδέες και νοήματα προς υψηλότερα επίπεδα αυτοεκπλήρωσης και ηθικούς στόχους (Sergiovanni, 1989:208).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα των Διευθυντών που προσπαθούν να εδραιώσουν συναδελφική κουλτούρα στα σχολεία που διευθύνουν, όπως προκύπτει από τα δεδομένα των ερευνών, είναι το ότι κατανέμουν αρμοδιότητες και ηγετικούς ρόλους στους εκπαιδευτικούς και δεν θεωρούν την εξουσία δικό τους «μονοπώλιο». Αυτή η στρατηγική σχετίζεται άμεσα με την πίστη που διαθέτουν στις ικανότητες των εκπαιδευτικών και τη διάθεσή τους να αξιοποιήσουν όλους τους διαθέσιμους πόρους. Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων συνοδεύεται από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και προωθεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς οι διευθυντές αναγνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς όχι ως ανταγωνιστές αλλά ως σεβαστούς, αυτόνομους, αφοσιωμένους, ικανούς και ηθικά υπεύθυνους επαγγελματίες και τους βοηθούν να αναπτύξουν δεξιότητες που θα βελτιώσουν την επαγγελματική πρακτική τους.

Στις περιπτώσεις αυτές μπορούμε να πούμε ότι οι διευθυντές οργανώνουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να παρέχουν παιδαγωγική ηγεσία ο ένας στον άλλο, αναλαμβάνουν δηλαδή το ρόλο του συντονιστή και του ενισχυτή της επικοινωνίας (Greenfield, 1987:122). Στην περίπτωση αυτή οι Διευθυντές αναγνωρίζουν ότι είναι δύσκολο να λειτουργήσουν οι ίδιοι ως ηγέτες - παιδαγωγοί, επειδή αφενός μεν είναι επιφορτισμένοι με πολλαπλές απαιτήσεις και καθήκοντα αφετέρου δε δεν είναι καταρτισμένοι πάνω σε διαφορετικές ειδικότητες από τη δική τους (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Έτσι μεταβιβάζουν την ευθύνη αυτή στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, προκειμένου να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους να μάθουν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά και προωθούν συνεδριάσεις τους συλλόγου, όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη της επιλογής του περιεχομένου τους σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους (Richardson, 1999).

Από τους αποτελεσματικότερους Διευθυντές είναι εκείνοι που λαμβάνουν ενεργά μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου. Ο ηγέτης είναι «ορατός

παντού μέσα στο σχολείο». Στις υποχρεώσεις του είναι να παρακολουθεί στενά την πρόοδο των μαθητών καθώς και το χρόνο που αυτοί αφιερώνουν στη μάθηση. (Andrews και Soder, 1987. Brookover, 1986, σελ. 592-594. Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ. 256).

Σε έρευνα, που διήρκεσε τρία χρόνια στην πολιτεία Ουάσιγκτον, οι Andrews και Soder (1987) διαπίστωσαν ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού Διευθυντή είναι το «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο».

Ένα άλλο εύρημα των ερευνών για τον αποτελεσματικό διευθυντή είναι ότι οι ίδιοι είναι κύριοι φορείς καινοτομιών στο σχολείο. Εισάγουν, υποστηρίζουν, προωθούν και επιβλέπουν καινοτόμες αλλαγές στα σχολεία τους, συνδέοντας άμεσα το ενδιαφέρον τους με την επιτυχία ή την αποτυχία αυτών των αλλαγών (Hall and Hord, 1987, σελ. 249. Πασιαρδής, 1995, σελ. 172).

Έρευνα των McGaw et al. (1992), σε περισσότερα από 2.300 σχολεία της Αυστραλίας έδειξε ότι: α) τα προβλήματα πειθαρχίας δεν επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου και β) τα επιτεύγματα δεν είναι το μόνο πράγμα που αξίζει κανείς να αγωνίζεται για τα σχολεία.

Παρότι στη χώρα μας δεν έχουν δοκιμαστεί προγράμματα ένταξης νέων εκπαιδευτικών, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί αρκετά ερευνητικά δεδομένα (Huling-Austin, I., 1990· Brooks, D., 1987· Griffin, A., 1985), που δείχνουν τις θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των νέων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ανάλογα προγράμματα. Με βάση τη βιβλιογραφία (Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., 1986· Πυργιωτάκης, I., 1992· Δημητρόπουλος, E., 1998), οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζονται τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά.

Ο Διευθυντής του σχολείου είναι λογικό να έχει «φύσει και θέσει» τη μεγαλύτερη επίδραση στους νέους συναδέλφους, κυρίως επειδή είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού, κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής και σημείο αναφοράς για κάθε πληροφορία που χρειάζονται οι νέοι εκπαιδευτικοί (Rosenholtz, 1989· Σαϊτης, 1992· Everand και Morris, 1999), είναι εκείνος που θα καθορίσει με σαφήνεια και ακρίβεια την κουλτούρα της μονάδας και τις ιδιαιτερότητές της.

Η έρευνα των Mortimor et al.(1988) σε 50 σχολεία, κατέδειξε ότι η σκόπιμη και προγραμματισμένη καθοδήγηση του προσωπικού από το Διευθυντή είναι το κλειδί της επιτυχίας σε μια σειρά ακαδημαϊκών και άλλων στόχων του σχολείου.

Μεγάλη έρευνα των Berman και McLaughlin σε 300 περιφέρειες στις ΗΠΑ, σχετικά με την εφαρμογή καινοτομιών, έδειξε ότι τα προγράμματα που είχαν την πρακτική στήριξη των Διευθυντών είχαν επιτύχει (Fullan, M. 1993).

2.4.5. Σχολείο και Κοινωνία

Έρευνες για τις σχέσεις σχολείου /γονέων έχουν δείξει ότι μια στενή συνεργασία μεταξύ των γονέων και του σχολείου, έχει πολύ ευεργετικά αποτελέσματα για την επίτευξη στόχων των σπουδαστών και το γενικότερο σχολικό κλίμα (Golding, 1990 ,1993).

Σε άλλη έρευνα επισημαίνεται πως πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι συνήθως εκείνος ο Διευθυντής του σχολείου που μπορεί να μεταδώσει τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και στους γονείς και το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Ο Διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και όσοι εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον μεταφέρουν, συζητούν και μοιράζονται οποιαδήποτε πληροφορία είναι δυνατόν να τους κάνει αποτελεσματικότερους στην εκτέλεση της αποστολής τους (Kinbrugh and Burkett, στο Πασιαρδής, 1995, σελ. 171).

Οι K. Leithwood και D. Montgomery (1986, σελ. 204-206), στηριζόμενοι σε έρευνες που έγιναν σε σχολεία των ΗΠΑ και του Καναδά, επισημαίνουν πως ικανός Διευθυντής είναι εκείνος που επιτρέπει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση του σχολείου. Περιγράφοντας τις ιδιαίτερες ενέργειες του Διευθυντή που φαίνεται να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου τονίζουν τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό και την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Ο Διευθυντής εμπλέκεται άμεσα σε ζητήματα της τάξης σχετικά με τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και σε θέματα διδασκαλίας, χωρίς όμως να απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας. Αντίθετα εγκρίνει και ανταμείβει πρωτοβουλίες και καινοτομίες. Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας αλλά και της τοπικής κοινωνίας, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την υποστήριξη και οικονομική ενίσχυση τόσο των κοινοτικών φορέων όσο και των διοικητικών αρχών.

ΜΕΡΟΣ Β΄. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία με την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να περιγραφούν:

- Ο πληθυσμός της έρευνας
- Η δειγματοληπτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε
- Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων καθώς και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για την ανάπτυξη τους
- Οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση των δεδομένων και την ανάλυση τους (Κατσίλλης, 2000)

3.2. Πληθυσμός της Έρευνας και Δειγματοληπτική Μέθοδος

Το δείγμα αποτέλεσε ολόκληρος ο πληθυσμός των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Ο αριθμός των Σχολικών Συμβούλων είναι 299 και κατανέμεται σε 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

Στην έρευνα πήραν μέρος 107 άτομα, που αντιπροσωπεύουν το 35,8% του συνόλου των Σχολικών Συμβούλων.

3.3. Τεχνικές Συλλογής Δεδομένων

Για την επίτευξη των στόχων, τη διερεύνηση και τον έλεγχο των υποθέσεων της παρούσας έρευνας αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος του ερωτηματολογίου.

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά σε 262 Σχολικούς Συμβούλους. Ο αριθμός διαφέρει από τον αντίστοιχο συνολικό των 299. Κάποιοι/ες απασχολούνταν στο Υπουργείο Παιδείας και κάποιοι/ες είχαν άδεια ή έλειπαν για διάφορους λόγους, με συνέπεια να είναι αδύνατη η εύρεση των ηλεκτρονικών τους διευθύνσεων. Άλλων η ηλεκτρονική διεύθυνση ήταν λάθος.

Σε κάθε έναν/μία Σχολικό/ή Σύμβουλο στάλθηκε προσωπικό ηλεκτρονικό μήνυμα. Υπήρχε χαιρετισμός ονομαστικός και το ερωτηματολόγιο σε μορφή συνημμένου μηνύματος. Οι οδηγίες για τη συμπλήρωσή του και την αποστολή του στον γράφοντα απαιτούσαν την ελάχιστη δυσκολία.

Επεστράφησαν συμπληρωμένα 107 ερωτηματολόγια.

Ο αριθμός των απαντηθέντων ερωτηματολογίων θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος αν ένας σημαντικός αριθμός Σχολικών Συμβούλων δεν είχε κοινή ηλεκτρονική διεύθυνση μαζί με τους υπόλοιπους συναδέλφους του στο νομό. Έτσι, η δυνατότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας - είναι σημαντικό το ότι είμαστε συνάδελφοι - ακυρώθηκε. Παρόλα αυτά, θεωρώ ότι ο τρόπος αυτός της αποστολής ήταν μονόδρομος. Ήταν ανέφικτο να ταχυδρομηθούν τόσα ερωτηματολόγια σε όλη την Ελλάδα: 1. Άγνωστες διευθύνσεις σε πολύ μεγάλο αριθμό και 2. Απαιτεί κόπο και χρόνο η αποστολή - επιστροφή τους προς εμένα, καθώς μόνο πρακτικό δεν είναι.

Η διερεύνηση της δυνατότητας να δημοσιευθεί το ερωτηματολόγιο στην ιστοσελίδα των Σχολικών Συμβούλων, ώστε να είναι προσβάσιμο από όλους, ανέδειξε - μέσα από συζητήσεις και απόψεις συναδέλφων - την κατ' επανάληψη αποχή των ερωτουμένων από ανάλογες διαδικασίες ανταπόκρισης.

3.4. Ερωτηματολόγιο

3.4.1. Οι στόχοι του ερωτηματολογίου ως εργαλείου έρευνας

Ως τεχνική συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα η ποσοτική τεχνική του ερωτηματολογίου, το οποίο χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων, σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες απευθύνει ομοιόμορφα ο ερευνητής στα υποκείμενα του δείγματος προκειμένου να συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία (Βάμβουκας, 1991).

Προτιμήθηκε το ερωτηματολόγιο ως τεχνική συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα καθώς επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, κάτι που θα ήταν εξαιρετικό χρονοβόρο και επομένως δύσκολα εφικτό με άλλη τεχνική. Παράλληλα τα στοιχεία που θα συλλεγούν είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν και να εξαχθούν συμπεράσματα, με στατιστικές μεθόδους, που είναι γενικεύσιμα σε ευρύτερα πληθυσμιακά σύνολα. Επιπλέον η ανωνυμία των απαντήσεων ίσως να συμβάλλει στην ειλικρίνεια των απαντήσεων (Βάμβουκας, 1991).

Βέβαια, η μέθοδος αυτή έχει και αρκετά μειονεκτήματα που οφείλονται τόσο στη φύση όσο και στην εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα λόγω του περιορισμού που δέχονται από τη πλευρά του ερευνητή, δε δίνουν πάντα ακριβείς απαντήσεις και δεν απαντούν αυθόρμητα.

Όμως, παρόλα τα μειονεκτήματα που έχει η μέθοδος αυτή, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, γιατί τη θεωρήσαμε για το θέμα μας ως την πιο ενδεικνύομενη και την πιο αποτελεσματική.

3.4.2. Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου

Το πρώτο μέλημα της ανάπτυξης ενός ερωτηματολογίου είναι να ανταποκρίνεται το περιεχόμενό του στους στόχους της σύνταξης του, προκειμένου να καταστεί σημαντικό ερευνητικό εργαλείο. Για το λόγο αυτό η σύνταξη του στηρίχθηκε στον τρόπο με τον οποίο είχαν διατυπωθεί, τόσο τα ερευνητικά ερωτήματα, όσο και οι ερευνητικές υποθέσεις κατά τη φάση δόμησης της έρευνας. Από τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις διατυπώθηκαν

μετρήσιμοι στόχοι οι οποίοι αποτέλεσαν τη βάση για τη δόμηση του ερωτηματολογίου. Μέσα από τη μεθοδολογία ανάπτυξης του ερωτηματολογίου αναμενόταν να επιτευχθεί ο προσδιορισμός των πιο πρόσφορων λεκτικών διατυπώσεων, ώστε να διερευνάται με ακρίβεια το ζητούμενο και να γίνεται κατανοητή η ερώτηση στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Αυτό είναι απαραίτητο τόσο για τη καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων όσο και για την ανίχνευση των στάσεων τους σε σχέση με το προς μελέτη θέμα (Sudman & Bradburn, 1983).

3.4.3. Δομή Ερωτηματολογίου

Για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπ' όψη:

α) Η μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με τα αποτελεσματική σχολεία και τον αποτελεσματικό Διευθυντή (Duke, 1982; Duttweiler and Hord, 1987; Hoy and Miskel, 1996; Imants, Blom, Borst, and Van Zoelen, 1995; Pashiardis, 1998; Sergiovanni and Starratt, 1998; Sessions, 1996).

β) Οι συζητήσεις με Διευθυντές και Σχολικούς Συμβούλους που έχουν προβληματισμούς και απόψεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

γ) Η αξιολόγηση χαρακτηριστικών και πρακτικών - μέσα από την πείρα των Σχολικών Συμβούλων - που συνοδεύουν το Διευθυντή, ώστε να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα κάθε είδους προβλήματα της σχολικής του μονάδας.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει:

Οχτώ (8) ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των Υποκειμένων της έρευνας (οι «ανεξάρτητες» μεταβλητές).

Τριάντα (30) δηλώσεις, οι οποίες σχετίζονται με τις διάφορες θεματικές ενότητες που διερευνώνται στο ερωτηματολόγιο αυτό και που αντιστοιχούν στα ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνας. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι είκοσι (20) δηλώσεις απαντήθηκαν από «Ασήμαντο» έως «Πολύ Σημαντικό», καθώς ζητείται να καταγραφεί η γνώμη των Σχολικών Συμβούλων για τη σημαντικότητα συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των Διευθυντών. Οι δέκα (10) δηλώσεις απαντήθηκαν από «Διαφωνώ» έως «Συμφωνώ», καθώς ζητείται να καταγραφεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των Σχολικών Συμβούλων για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και στάσεις των Διευθυντών.

Υπάρχουν δύο (2) ερωτήσεις όπου ζητείται η γνώμη των Σχολικών Συμβούλων για το βαθμό συνεργασίας τους με τους Διευθυντές και δύο (2) ερωτήσεις όπου ζητείται η γνώμη τους για θέματα που έχουν σχέση με την εμπειρία τους από τη συνεργασία τους με Διευθυντές. Και οι τέσσερις (4) αυτές ερωτήσεις απαντήθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα.

Τέλος, υπάρχουν δύο (2) ανοιχτές ερωτήσεις, όπου δίνεται η δυνατότητα να εκθέσει κανείς μια άποψη σε ειδικό χώρο.

Όλες οι δηλώσεις (30) αφορούν χαρακτηριστικά που διαθέτει ένας Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου, τα οποία οι Σχολικοί Σύμβουλοι αξιολογούν ως Σημαντικά ή όχι / Συμφωνούν ή όχι, ώστε ο ρόλος του (του Διευθυντή) να είναι αποτελεσματικός.

Οι δηλώσεις αυτές χωρίστηκαν σε πέντε (5) κατηγορίες, η κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε μια θεματική ενότητα. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής:

- Δηλώσεις που αναφέρονται στο σχολικό κλίμα
 - Δηλώσεις που αναφέρονται στη διοίκηση και οικονομική διαχείριση του σχολείου
 - Δηλώσεις που αναφέρονται στη βελτίωση του σχολείου
 - Δηλώσεις που αναφέρονται στο Σχολείο και Κοινωνία
 - Δηλώσεις που αναφέρονται στη σχέση του Διευθυντή με το Σχολικό Σύμβουλο
- (Παράρτημα, Πίνακες Α έως Ε)

3.5. Επεξεργασία δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε από το Φεβρουάριο έως τον Απρίλιο του 2010. Η επεξεργασία διήρκεσε τρεις περίπου μήνες με την παρακάτω διαδικασία: Αρχικά, τα ερωτηματολόγια ελέγχθηκαν και αριθμήθηκαν. Συνολικά τα ερωτηματολόγια που επεστράφησαν συμπληρωμένα ήταν 107. Στη συνέχεια έγινε κωδικοποίηση και η κωδικογράφηση όλων των απαντήσεων. Έγινε επεξεργασία των ανοιχτών ερωτήσεων. Στο τέλος έγινε μηχανογραφική επεξεργασία των δηλώσεων με το στατιστικό πακέτο SPSS-17.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων που προέκυψαν από την έρευνα. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε δύο επίπεδα. Αρχικά αναλύθηκαν οι συχνότητες κάθε μεταβλητής. Και σε ένα δεύτερο επίπεδο έγινε συσχέτιση των ανεξάρτητων μεταβλητών, δηλαδή αυτών που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, με τις εξαρτημένες μεταβλητές, δηλαδή αυτές που εκφράζουν γνώμες, στάσεις και συμπεριφορές των Υποκειμένων (Cross tabulation Analysis).

Αναφορικά με την παρουσίαση των ευρημάτων, στην αρχή παρατίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ανεξάρτητων μεταβλητών των ατομικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα και στη συνέχεια εκτίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απόψεων των Σχολικών Συμβούλων, για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή, σε επιμέρους κατηγορίες, όπως αυτές αναδύονται από τη δομή του ερωτηματολογίου.

4.2. Ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα

Απάντησαν 107 Σχολικοί Σύμβουλοι, δηλ. ποσοστό 35,8%. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά ικανοποιητικό, κυρίως για το λόγο ότι προέρχεται από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας.

Αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ		%
1. Δυτικής Ελλάδας	18/24	16,8%
2. Πελοποννήσου	10/20	9,3%
3. Ιονίων Νήσων	2/6	1,9%
4. Αττικής	19/71	17,8%
5. Στερεάς Ελλάδας	7/19	6,5%
6. Θεσσαλίας	10/23	9,3%
7. Ηπείρου	4/15	3,7%
8. Κεντρικής Μακεδονίας	15/48	14,0%
9. Δυτικής Μακεδονίας	5/13	4,7%
10. Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	7/22	6,5%
11. Βορείου Αιγαίου	2/8	1,9%
12. Νοτίου Αιγαίου	4/10	3,7%
13. Κρήτης	4/20	3,7%
Σύνολο	107/299	100,0%

Από τους 107 Σχολικούς Συμβούλους που απάντησαν, οι 70 είναι άντρες και αποτελούν την πλειοψηφία (65,4%), ενώ οι γυναίκες είναι 37 (34,6%).

Από τους 107 Σχολικούς Συμβούλους, το 64,5%, έχουν ηλικία μεταξύ 40 και 50 ετών και οι υπόλοιποι, δηλ. το 35,5% είναι πάνω από 50 ετών.

Σε ποσοστό 66,4%, δηλ. 71 άτομα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν πραγματοποιήσει τη διαδικασία της εξομοίωσης του πτυχίου της Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, σε ποσοστό 75,7%, έχουν διετή μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο).

Το 66,4% των Σχολικών Συμβούλων κατέχουν δεύτερο πτυχίο.

Το 65,4% των Σχολικών Συμβούλων έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Ο αριθμός των Σχολικών Συμβούλων, που κατέχουν διδακτορικό τίτλο, ανέρχεται στους 38 και αποτελεί το 35,5% του δείγματος.

Αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

	ΕΞΟΜΟΙΩΣΗ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
ΝΑΙ	71 (66,4%)	81 (75,7%)	71 (66,4%)	70 (65,4%)	38 (35,5%)
ΟΧΙ	36 (33,6%)	26 (24,3%)	36 (33,6%)	37 (34,6%)	69 (64,5%)
Σύνολο	107 (100,0%)	107 (100,0%)	107 (100,0%)	107 (100,0%)	107 (100,0%)

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία 20 έως 25 έτη ανέρχονται στους 50, δηλ. το 46,7%, ενώ με υπηρεσία άνω των 25 ετών στους 57, δηλ. το 53,3%.

Η εμπειρία των Σχολικών Συμβούλων στη θέση τους κατανέμεται σε τρεις κατηγορίες:

Η πλειοψηφία τους εργάζεται από 1 έως 3 έτη, δηλ. το 60,7%. Ακολουθούν εκείνοι με 4 έως 8 έτη, σε ποσοστό 33,6% και τέλος, αυτοί με περισσότερα των 8 ετών, σε ποσοστό 5,6% :

Αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΩΣ ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ

		%
1-3 έτη	65	60,7%
4-8 έτη	36	33,6%
>8,00 έτη	6	5,6%
Σύνολο	107	100,0%

Ο αριθμός των σχολείων ευθύνης των Σχολικών Συμβούλων διαφοροποιείται ως εξής:

Το 68,2% έχουν υπό την καθοδήγησή τους 10 έως 20 δημοτικά σχολεία.

Το 29% έχουν 21 έως 30 δημοτικά σχολεία και το 2,8% έχουν πάνω από 30 σχολεία υπό την καθοδήγησή τους.

Πίνακας παρακάτω:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΕΥΘΥΝΗΣ

		%
ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	10-20	73
	21-30	31
	>30,00	3
	Σύνολο	107
		68,2%
		29,0%
		2,8%
		100,0%

Το 69,2% των Σχολικών Συμβούλων, δηλ. 74 άτομα έχουν προϋπηρεσία ως Διευθυντές σε δημοτικό σχολείο ενώ το 30,8% όχι.

Τέλος, από τους 74 Σχολικούς Συμβούλους με προϋπηρεσία ως Διευθυντές, το 64,9% έχουν εργαστεί 1 έως 4 χρόνια στη θέση αυτή, το 28,4% έχουν 5 έως 8 χρόνια στη θέση του διευθυντή και το υπόλοιπο 6,8% πάνω από 8 χρόνια:

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ / ΧΡΟΝΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

			%
Χρόνια	1-4	48	64,9%
	5-8	21	28,4%
	8,00	5	6,8%
	Σύνολο	74	100,0%
Χωρίς		33	
Σύνολο		107	

4.3. Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων

4.3.1. Δηλώσεις που αναφέρονται στο Σχολικό κλίμα

(Παράρτημα, Πίνακας Α)

Στη δήλωση: «Πρώτα απ' όλα οι καλές σχέσεις με το προσωπικό. Να περνάμε καλά και όλα τα άλλα μετά», οι Σχολικοί Σύμβουλοι το θεωρούν Πολύ Σημαντικό σε ποσοστό 4,8% , ενώ σε ποσοστό 18,1% το θεωρούν Ασήμαντο.

Στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,000$) βρέθηκε ανάμεσα στις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων που κατέχουν Διδακτορικό δίπλωμα και στη: «Να περνάμε καλά». Ειδικότερα,

Οι έχοντες Διδακτορικό δηλώνουν ως Αρκετά Σημαντικό (36,1%) και Πολύ Σημαντικό (13,9%) το «Να περνάμε καλά και όλα τα άλλα μετά». Οι μη έχοντες Διδακτορικό όμως διαφοροποιούνται, καθώς το θεωρούν Αρκετά Σημαντικό σε ποσοστό 11,6% και ως Πολύ Σημαντικό σε μηδενικό ποσοστό (0%). (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

“ΝΑ ΠΕΡΝΑΜΕ ΚΑΛΑ” ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

							Σύνολο
		ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΔΙΔΑΚΤΟ ΡΙΚΟ	ΝΑΙ	3 8,3%	5 13,9%	10 27,8%	13 36,1%	5 13,9%	36 100,0 %
	ΟΧΙ	16 23,2%	26 37,7%	19 27,5%	8 11,6%	0 0%	69 100,0 %
Σύνολο		19 18,1%	31 29,5%	29 27,6%	21 20,0%	5 4,8%	105 100,0 %

(P=0,000)

Στη δήλωση: «Στα πλαίσια του καλού σχολικού κλίματος, θέλει οι αποφάσεις να παίρνονται συλλογικά. Να ακούγονται όλες οι απόψεις», το 73,8% το θεωρεί ως Πολύ Σημαντικό. Κανένας (0%) δεν απαντά Λίγο Σημαντικό ή Ασήμαντο. (Παράρτημα, Πίνακας 1)

Στη δήλωση: « Δεν παρεμβαίνει στις διενέξεις-εντάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Τους αφήνει να "τα βρουν μόνοι τους"», το 36,4% δηλώνει ότι Διαφωνεί. Κανένας (0%) δε δηλώνει ότι Συμφωνεί.

Στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,000$) βρέθηκε ανάμεσα στο φύλο και την παρέμβαση ή όχι του Διευθυντή στις διενέξεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα,

Οι άνδρες Σχολικοί Σύμβουλοι διαφωνούν σε ποσοστό 48,6% ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό 13,5%. Το ποσοστό των ανδρών που Μάλλον Συμφωνεί είναι 4,3%, ενώ των γυναικών είναι 24,3%. Κανένας Σχολικός Σύμβουλος δεν απάντησε «Συμφωνώ». (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**“ΝΑ ΤΑ ΒΡΟΥΝ ΜΟΝΟΙ ΤΟΥΣ” ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ
ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ**

						Σύνολο
		ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ/ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	34 48,6%	20 28,6%	13 18,6%	3 4,3%	70 100,0%
	ΓΥΝΑΙΚ Α	5 13,5%	13 35,1%	10 27,0%	9 24,3%	37 100,0%
Σύνολο		39 36,4%	33 30,8%	23 21,5%	12 11,2%	107 100,0%

($P=0,000$)

Στη δήλωση: «Δε δέχεται κριτική από τους εκπαιδευτικούς του, διαφυλάσσοντας έτσι το κύρος του», το 49,1% των Σχολικών Συμβούλων Διαφωνεί, ενώ μόνο ένας (0,9%) Συμφωνεί.

Στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,000$) βρέθηκε ανάμεσα στην ηλικία και το χαρακτηριστικό του Διευθυντή να μη δέχεται κριτική από τους εκπαιδευτικούς του. Ειδικότερα, σε ποσοστό 24,3% από τους έχοντες ηλικία άνω των 50 επικροτούν (Μάλλον Συμφωνώ και Συμφωνώ) τη στάση αυτή του Διευθυντή, ενώ το αντίστοιχο

ποσοστό των Σχολικών Συμβούλων με ηλικία 40-50 ανέρχεται μόλις στο 1,4%.
(Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**“ΟΧΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ” ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ
ΗΛΙΚΙΑ
ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ**

						Σύνολο
	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ/ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΗΛΙ 40-50 ΚΙΑ	40	26	2	1	0	69
	58,0%	37,7%	2,9%	1,4%	,0%	100,0%
50+	12	12	4	8	1	37
	32,4%	32,4%	10,8%	21,6%	2,7%	100,0%
Σύνολο	52	38	6	9	1	106
	49,1%	35,8%	5,7%	8,5%	,9%	100,0%

(P=0,000)

Στη δήλωση: «Βλέπει τον εαυτό του ένα σκαλοπάτι παραπάνω από όλους τους άλλους μέσα στο σχολείο», το 38,2% των Σχολικών Συμβούλων Διαφωνεί. Το ποσοστό που Συμφωνεί είναι μόνο 1%.

Στατιστικά σημαντική σχέση (P=0,006) βρέθηκε ανάμεσα στην ηλικία και τη δήλωση για το χαρακτηριστικό του Διευθυντή να τοποθετεί τον εαυτό του πιο ψηλά από όλους μέσα στο σχολείο. Ειδικότερα,

Το 32,4% των Σχολικών Συμβούλων, με ηλικία άνω των 50 ετών, Μάλλον Συμφωνεί, ενώ οι έχοντες ηλικία 40 -50 ετών Μάλλον Συμφωνούν σε ποσοστό 4,4%.
(Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**“Ο Δ/ΝΤΗΣ ΕΝΑ ΣΚΑΛΟΠΑΤΙ ΠΙΟ ΠΑΝΩ” ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ
ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ**

							Σύνολο
		ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ/ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΗΛΙ ΚΙΑ	40- 50	30 44,1%	23 33,8%	11 16,2%	3 4,4%	1 1,5%	68 100,0%
	50+	9 26,5%	11 32,4%	3 8,8%	11 32,4%	0 ,0%	34 100,0%
	Σύνολο	39 38,2%	34 33,3%	14 13,7%	14 13,7%	1 1,0%	102 100,0%

(P=0,006)

**4.3.2. Δηλώσεις που αναφέρονται στη Διοίκηση και την Οικονομική
Διαχείριση του Σχολείου** (Παράρτημα, Πίνακας Β)

Στη δήλωση: «Είναι συγκεντρωτικός: Θέλει όλα να περνάνε από το χέρι του», μόνο το 8,5% των Σχολικών Συμβούλων απαντά ότι είναι Πολύ Σημαντικό και Αρκετά Σημαντικό, ενώ το ποσοστό που απαντά Ασήμαντο και Λίγο Σημαντικό ανέρχεται στο 67%. (Παράρτημα, Πίνακας 2)

Στη δήλωση: « Συμμορφώνεται απόλυτα με την πολιτική του Υπουργείου», οι Σχολικοί Σύμβουλοι Συμφωνούν σε ποσοστό 12,1%, ενώ Διαφωνούν σε ποσοστό 6,5%.

Στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,001$) βρέθηκε ανάμεσα στο χαρακτηριστικό του Διευθυντή να συμμορφώνεται απόλυτα με την πολιτική του Υπουργείου και την προϋπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων ως Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων. Ειδικότερα,

Όσοι έχουν προϋπηρεσία ως Διευθυντές θεωρούν Αρκετά Σημαντικό και Σημαντικό το να συμμορφώνεται ο Διευθυντής σε ποσοστό 55,4% ενώ όσοι δεν έχουν προϋπηρεσία αντίστοιχα το δηλώνουν σε ποσοστό 30,3%.

Όσοι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν έχουν προϋπηρεσία ως Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων δηλώνουν τη συμμόρφωση του Διευθυντή με την πολιτική του Υπουργείου ως Ασήμαντο (12,1%) ή ως Λίγο Σημαντικό (30,3%). Τα αντίστοιχα ποσοστά όσων έχουν προϋπηρεσία διαφοροποιούνται σημαντικά, καθώς το δηλώνουν ως Ασήμαντο σε ποσοστό 4,1% και ως Λίγο Σημαντικό σε ποσοστό 5,4%. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**ΣΥΜΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ
ΣΕ ΣΧΕΣΗ
ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ
ΩΣ Δ/ΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

						Σύνολο
	ΑΣΗΜΑ ΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΝΑΙ	3 4,1%	4 5,4%	26 35,1%	31 41,9%	10 13,5%	74 100,0%
ΟΧΙ	4 12,1%	10 30,3%	9 27,3%	7 21,2%	3 9,1%	33 100,0%
Σύνολο	7 6,5%	14 13,1%	35 32,7%	38 35,5%	13 12,1%	107 100,0%

($P=0,001$)

Στη δήλωση: «Θέλει να έχει πλήρη εικόνα για τον καθένα από το προσωπικό του», η μεγάλη πλειοψηφία των Σχολικών Συμβούλων απαντούν ότι είναι Αρκετά Σημαντικό και Πολύ Σημαντικό, σε ποσοστό 83,5%. (Παράρτημα, Πίνακας 3)

Στη δήλωση: «Είναι τυπικός, έτσι αποφεύγει τις κακοτοπιές και αισθάνεται σιγουριά», το 9,3% απαντά ότι είναι Πολύ Σημαντικό και το 7,5% απαντά ότι είναι Ασήμαντο.

Στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,000$) βρέθηκε ανάμεσα στο χαρακτηριστικό του Διευθυντή να είναι τυπικός και την προϋπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων ως Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων. Ειδικότερα,

Όσοι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν προϋπηρεσία ως Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων θεωρούν Πολύ Σημαντικό το να είναι τυπικός ο Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου σε ποσοστό 13,5%. Κανένας (0%) Σχολικός Σύμβουλος, ο οποίος δεν έχει εργαστεί ως Διευθυντής, δε θεωρεί ότι είναι Πολύ Σημαντικό.

Επίσης, όσοι δεν έχουν προϋπηρεσία ως Διευθυντές θεωρούν ότι είναι Ασήμαντο να είναι ο Διευθυντής τυπικός, σε ποσοστό 18,2%, σε αντίθεση με τους έχοντες προϋπηρεσία, οι οποίοι το δηλώνουν σε ποσοστό μόλις 2,7%. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**“ΤΥΠΙΚΟΣ” ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ
ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

	ΑΣΗΜΑ ΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	Σύνολο
ΝΑΙ	2 2,7%	3 4,1%	29 39,2%	30 40,5%	10 13,5%	74 100,0%
ΟΧΙ	6 18,2%	7 21,2%	10 30,3%	10 30,3%	0 ,0%	33 100,0%
Σύνολο	8 7,5%	10 9,3%	39 36,4%	40 37,4%	10 9,3%	107 100,0%

(P=0,000)

Στη δήλωση: " Τον απασχολεί πολύ η καλή λειτουργία των εργαστηρίων (Η/Υ, πειράματα, βιβλιοθήκη)", το 54,2% των Σχολικών Συμβούλων απαντούν ότι είναι Πολύ Σημαντικό, ενώ κανένας δεν απαντά Ασήμαντο. (Παράρτημα, Πίνακας 4)

Στη δήλωση: « Η οικονομική κατάσταση της σχολικής του μονάδας βαρύνει σημαντικά στις καθημερινές αποφάσεις του», οι Σχολικοί Σύμβουλοι απαντούν Ούτε διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ σε ποσοστό 20,3%.

Από την επεξεργασία των στοιχείων παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,018$) ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας των Σχολικών Συμβούλων, ως Διευθυντών Δημοτικού σχολείου, και στην οικονομική κατάσταση του σχολείου. Ειδικότερα,

Το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων (100%) με θητεία ως Διευθυντές πάνω από 8 χρόνια Διαφωνούν ή Μάλλον Διαφωνούν με τη δήλωση ότι η οικονομική κατάσταση του σχολείου βαρύνει στις καθημερινές αποφάσεις του Διευθυντή. Αντίθετα, οι έχοντες 5 έως 8 χρόνια θητεία Διαφωνούν ή Μάλλον Διαφωνούν σε ποσοστό 28,5% ενώ οι έχοντες θητεία 1 έως 4 χρόνια Διαφωνούν ή Μάλλον Διαφωνούν σε ποσοστό 35,5%. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΧΡΟΝΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

							Σύνολο
		ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ/ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΧΡΟΝΙΑ ΩΣ Δ/ΝΤΗΣ	1-4	7 14,6%	13 27,1%	11 22,9%	15 31,3%	2 4,2%	48 100,0%
	5-8	2 9,5%	4 19,0%	4 19,0%	9 42,9%	2 9,5%	21 100,0%
	8,00	2 40,0%	3 60,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	5 100,0%
Σύνολο		11 14,9%	20 27,0%	15 20,3%	24 32,4%	4 5,4%	74 100,0%

($P=0,018$)

4.3.3. Δηλώσεις που αναφέρονται στη Βελτίωση του Σχολείου

(Παράρτημα, Πίνακας Γ)

Στη δήλωση: « Ενδιαφέρεται και παρακολουθεί την πρόοδο (επιδόσεις) των μαθητών του σχολείου του», οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε ποσοστό 35,5% το θεωρούν Πολύ Σημαντικό, ενώ κανένας (0%) δεν το θεωρεί Ασήμαντο.

Στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,031$) βρέθηκε ανάμεσα στο χαρακτηριστικό του Διευθυντή να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών του σχολείου του και στην κατοχή Διδακτορικού διπλώματος: Ειδικότερα,

Οι έχοντες Διδακτορικό, το θεωρούν Πολύ Σημαντικό σε ποσοστό 47,7%, ενώ οι μη έχοντες Διδακτορικό το θεωρούν Πολύ Σημαντικό σε ποσοστό 29%.

Οι έχοντες Διδακτορικό το θεωρούν ως Λίγο Σημαντικό και Μέτρια Σημαντικό σε ποσοστό 7,9% ως, ενώ οι μη έχοντες Διδακτορικό το θεωρούν ως Λίγο και Μέτρια Σημαντικό σε ποσοστό 24,6%. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΟΔΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

						Σύνολο
		ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΝΑΙ	2 5,3%	1 2,6%	17 44,7%	18 47,4%	38 100,0%
	ΟΧΙ	5 7,2%	12 17,4%	32 46,4%	20 29,0%	69 100,0%
Σύνολο		7 6,5%	13 12,1%	49 45,8%	38 35,5%	107 100,0%

($P=0,031$)

Στη δήλωση: «Βοηθά και στηρίζει ιδιαίτερα κάθε νέο δάσκαλο (αναπληρωτή-νεοδιορισμένο) που εργάζεται στο σχολείο του», η πλειοψηφία των Σχολικών Συμβούλων δηλ. το 77,6% απαντούν ότι είναι Πολύ Σημαντικό. Ιδιαίτερης σημασίας είναι το γεγονός ότι κανένας (0%) δεν το δηλώνει ως Ασήμαντο ή Λίγο Σημαντικό. (Παράρτημα, Πίνακας 5)

Στη δήλωση: « Υποστηρίζει και επιδιώκει την ενδοσχολική επιμόρφωση από το Σχολικό Σύμβουλο», η μεγάλη πλειοψηφία δηλ. το 91,6% το δηλώνει ως Πολύ Σημαντικό και Αρκετά Σημαντικό. Μόνο ένας (0,9%) το θεωρεί ως Λίγο Σημαντικό και κανένας (0%) ως Ασήμαντο. (Παράρτημα, Πίνακας 6)

Στη δήλωση: « Επιλέγει ο ίδιος τον/την εκπαιδευτικό για την Α΄ τάξη του σχολείου του», το 11,3% απαντά ότι είναι Ασήμαντο και το 10,4% ότι είναι Πολύ Σημαντικό.

Στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,041$) βρέθηκε ανάμεσα στο χαρακτηριστικό του Διευθυντή να επιλέγει ο ίδιος τον/την εκπαιδευτικό για την Α΄ τάξη του σχολείου του και στην εμπειρία των Σχολικών Συμβούλων στη θέση τους. Ειδικότερα,

Κανένας Σχολικός Σύμβουλος (0%) με εμπειρία πάνω από 8 χρόνια (τρίτη θητεία) δε θεωρεί ως Ασήμαντο χαρακτηριστικό την επιλογή του πιο κατάλληλου εκπαιδευτικού για την Α΄τάξη, από το Διευθυντή. Οι έχοντες 4 έως 8 χρόνια εμπειρία (δεύτερη θητεία) το δηλώνουν ως Ασήμαντο σε ποσοστό 19,4% και οι έχοντες 1 έως 3 χρόνια εμπειρία (πρώτη θητεία) το δηλώνουν ως Ασήμαντο σε ποσοστό 7,8%.

Οι έχοντες 4 έως 8 χρόνια εμπειρία (δεύτερη θητεία) το δηλώνουν ως Σημαντικό σε ποσοστό μόλις 2,8% ενώ οι έχοντες εμπειρία πάνω από 8 χρόνια (τρίτη θητεία) το δηλώνουν ως Σημαντικό σε ποσοστό 16,7% και οι έχοντες 1 έως 3 χρόνια εμπειρία (πρώτη θητεία) το δηλώνουν ως Σημαντικό σε ποσοστό 14,1%. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ Α΄ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
ΩΣ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ**

							Σύνολο
		ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΩΣ ΣΧΟΛ. ΣΥΜΒ.	1-3	5 7,8%	8 12,5%	22 34,4%	20 31,3%	9 14,1%	64 100,0%
	4-8	7 19,4%	7 19,4%	12 33,3%	9 25,0%	1 2,8%	36 100,0%
	8,0	0 0%	2 33,3%	1 16,7%	2 33,3%	1 16,7%	6 100,0%
Σύνολο		12 11,3%	17 16,0%	35 33,0%	31 29,2%	11 10,4%	106 100,0%

(P=0,041)

Στη δήλωση: « Αν το θεωρήσει αναγκαίο –σε προβλήματα διδακτικής μεθοδολογίας ή συμπεριφοράς - επισκέπτεται μέσα στην τάξη τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να σχηματίσει πραγματική εικόνα», το 12,5% θεωρεί ότι είναι Πολύ Σημαντικό ενώ το 11,5% θεωρεί ότι είναι Ασήμαντο.

Στατιστικά σημαντική σχέση βρέθηκε ανάμεσα στο χαρακτηριστικό του Διευθυντή να επισκέπτεται μέσα στην τάξη τον/την εκπαιδευτικό και:

A. Το φύλο (P=0,040): Από τους άνδρες Σχολικούς Συμβούλους, το 8,7% δηλώνει ως Ασήμαντο το χαρακτηριστικό του Διευθυντή να επισκέπτεται την τάξη αν το θεωρήσει αναγκαίο, ενώ οι γυναίκες το δηλώνουν ως Ασήμαντο σε ποσοστό 17,1%. Οι γυναίκες το δηλώνουν ως Πολύ Σημαντικό σε ποσοστό 5,7% ενώ οι άνδρες σε ποσοστό 15,9%.

B. Την ηλικία (P=0,000): Οι Σχολικοί Σύμβουλοι με ηλικία 40 – 50 ετών θεωρούν σε ποσοστό 31,9% Αρκετά Σημαντικό και Πολύ Σημαντικό το

χαρακτηριστικό του Διευθυντή να επισκέπτεται την τάξη αν χρειαστεί, ενώ αντίστοιχα οι έχοντες ηλικία άνω των 50 ετών το θεωρούν Αρκετά Σημαντικό και Πολύ Σημαντικό σε ποσοστό 81,6%. Μόλις το 10,6% των Σχολικών Συμβούλων άνω των 50 ετών θεωρεί αυτό το χαρακτηριστικό Ασήμαντο και Λίγο Σημαντικό, ενώ αντίστοιχα οι υπόλοιποι το θεωρούν σε ποσοστό 42,5%.

Γ. Την προϋπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων ως Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων ($P=0,000$): Πολύ Σημαντικό, σε ποσοστό 16,7%, το θεωρούν όσοι έχουν προϋπηρεσία ως Διευθυντές ενώ όσοι δεν έχουν προϋπηρεσία, σε ποσοστό 3,1%. Όσοι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν έχουν προϋπηρεσία ως Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων θεωρούν την επίσκεψη στην τάξη του Διευθυντή, για θέματα διδακτικής μεθοδολογίας ή συμπεριφοράς, ως Ασήμαντο και Λίγο Σημαντικό χαρακτηριστικό σε ποσοστό 56,2%. Μόνο το 19,5% όσων έχουν προϋπηρεσία το δηλώνουν ως Ασήμαντο και Λίγο Σημαντικό χαρακτηριστικό. (Παράρτημα, Πίνακες 7, 8, 9)

Στη δήλωση: «Αναλύει από την αρχή της σχολικής χρονιάς τους στόχους και τον προγραμματισμό, ώστε να μπορεί να επιμένει για την υλοποίηση-τήρησή τους», η πλειοψηφία των Σχολικών Συμβούλων, σε ποσοστό 70,5% απαντά ότι είναι Πολύ Σημαντικό. Μόνο το 2,9% απαντά ότι είναι Λίγο Σημαντικό. Κανένας (0%) δεν απαντά ότι είναι Ασήμαντο.

Από την επεξεργασία των στοιχείων παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,020$) ανάμεσα στο χαρακτηριστικό του Διευθυντή να αναλύει τους στόχους και τον προγραμματισμό από την αρχή της χρονιάς και την εμπειρία των Σχολικών Συμβούλων στη θέση τους: Ειδικότερα,

Οι έχοντες 1 έως 3 χρόνια εμπειρίας (πρώτη θητεία) το θεωρούν σε ποσοστό 98,4% είτε Πολύ Σημαντικό (77,8%) είτε Αρκετά Σημαντικό (20,6%) και σε μηδενικό ποσοστό (0%) ως Λίγο Σημαντικό. Ως Λίγο Σημαντικό, οι έχοντες εμπειρία πάνω από 8 χρόνια (τρίτη θητεία) το δηλώνουν σε ποσοστό 16,7%, ενώ οι έχοντες 4 έως 8 χρόνια εμπειρία (δεύτερη θητεία) το δηλώνουν ως Λίγο Σημαντικό σε ποσοστό 5,6%. Κανένας (0%) Σχολικός Σύμβουλος με 1 έως 3 χρόνια εμπειρίας (πρώτη θητεία) δεν το δηλώνει ως Λίγο Σημαντικό. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΧΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΧΡΟΝΙΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ
ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΩΣ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ**

						Σύνολο
		ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΩΣ ΣΧΟΛ. ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ	1-3	0	1	13	49	63
		,0%	1,6%	20,6%	77,8%	100,0%
	4-8	2	3	11	20	36
		5,6%	8,3%	30,6%	55,6%	100,0%
	8,00	1	0	0	5	6
		16,7%	,0%	,0%	83,3%	100,0%
Σύνολο		3	4	24	74	105
		2,9%	3,8%	22,9%	70,5%	100,0%

(P=0,020)

Στη δήλωση: «Εκχωρεί με το παραπάνω αρμοδιότητες στον Υποδιευθυντή του», το 20,8% των Σχολικών Συμβούλων εκφράζει τη συμφωνία του (΄΄Συμφωνώ΄΄), ενώ μόνο το 4% διαφωνεί (΄΄Διαφωνώ΄΄).

Στατιστικά σημαντική σχέση (P=0,031) βρέθηκε ανάμεσα στο χαρακτηριστικό του Διευθυντή να εκχωρεί αρμοδιότητες στον Υποδιευθυντή του και την προϋπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων ως Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων. Ειδικότερα,

Το 31,3% των Σχολικών Συμβούλων που δεν έχουν προϋπηρεσία ως Διευθυντές Διαφωνεί και Μάλλον Διαφωνεί με την εκχώρηση πολλών αρμοδιοτήτων στον Υποδιευθυντή του σχολείου εκ μέρους του Διευθυντή. Το ποσοστό των εχόντων προϋπηρεσία, Διαφωνεί και Μάλλον Διαφωνεί σε ποσοστό 13%. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**“ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ” ΚΑΙ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

		ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟΝ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ					Σύνολο
		ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΠΡΟΥΠΗ ΡΕΣΙΑ	ΝΑΙ	2 2,9%	7 10,1%	14 20,3%	29 42,0%	17 24,6%	69 100,0%
	ΟΧΙ	2 6,3%	8 25,0%	6 18,8%	12 37,5%	4 12,5%	32 100,0%
Σύνολο		4 4,0%	15 14,9%	20 19,8%	41 40,6%	21 20,8%	101 100,0%

(P=0,031)

4.3.4. Δηλώσεις που αναφέρονται στο: Σχολείο και Κοινωνία

(Παράρτημα, Πίνακας Δ)

Στη δήλωση: «Επιδιώκει την “καλή έξωθεν μαρτυρία” από τους γονείς και τους τοπικούς φορείς», οι Σχολικοί Σύμβουλοι, σε ποσοστό 9,5%, θεωρούν ότι είναι Πολύ Σημαντικό και σε ποσοστό 42,9% ότι είναι Αρκετά Σημαντικό για την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή. Μόνο το 1,9% των Σχολικών Συμβούλων δηλώνει ότι η επιδίωξη αυτή είναι Ασήμαντο χαρακτηριστικό.

Από την επεξεργασία των στοιχείων παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση (P=0,029) ανάμεσα στο χαρακτηριστικό του Διευθυντή να επιδιώκει την “καλή έξωθεν μαρτυρία” και την προϋπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων ως Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων.

Ειδικότερα,

Όσοι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν προϋπηρεσία ως Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων θεωρούν Πολύ Σημαντική και Αρκετά Σημαντική την επιδίωξη του Διευθυντή για «καλή έξωθεν μαρτυρία» από τους γονείς και τον κοινωνικό περίγυρο, σε ποσοστό 61,7%. Όσοι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν έχουν προϋπηρεσία διαφοροποιούνται, καθώς το ποσοστό τους ανέρχεται στο 31,3%.
(Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**“ΚΑΛΗ ΕΞΩΘΕΝ ΜΑΡΤΥΡΙΑ” ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ
ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

	ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	Σύνολο
NAI	2 2,7%	7 9,6%	19 26,0%	37 50,7%	8 11,0%	73 100,0%
OXI	0 0,0%	7 21,9%	15 46,9%	8 25,0%	2 6,3%	32 100,0%
	2 1,9%	14 13,3%	34 32,4%	45 42,9%	10 9,5%	105 100,0%

(P=0,029)

Στη δήλωση: « Προκειμένου να ξεχωρίσει - και προσωπικά και ως σχολική μονάδα - μπορεί να γίνει ανταγωνιστικός», μόνο το 1,9% των Σχολικών Συμβούλων το δηλώνει ως Πολύ Σημαντικό χαρακτηριστικό. Το ποσοστό, που το θεωρεί ως Ασήμαντο ανέρχεται στο 21,4%.

Στατιστικά σημαντική σχέση βρέθηκε ανάμεσα στο χαρακτηριστικό του Διευθυντή να γίνει ανταγωνιστικός και:

Α. Την ηλικία (P=,002): Κανένας (0%) Σχολικός Σύμβουλος, με ηλικία 40-50, δεν το θεωρεί Πολύ Σημαντικό, ενώ το 5,3%, με ηλικία άνω των 50, το θεωρεί ως Πολύ Σημαντικό.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, με ηλικία 40-50 ετών, σε ποσοστό 66,2% δηλώνουν ως Ασήμαντο και Λίγο Σημαντικό το να γίνεται ανταγωνιστικός ο Διευθυντής. Οι έχοντες ηλικία άνω των 50 το δηλώνουν σε ποσοστό 34,3%.

B. Τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων ($P=0,000$): Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία άνω των 25 ετών, δηλώνουν σε ποσοστό 33,3% ως Πολύ Σημαντικό (3,7%) και Αρκετά Σημαντικό (29,6%) το χαρακτηριστικό ενός Διευθυντή να γίνει ανταγωνιστικός, ενώ οι έχοντες συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία 20-25 χρόνια διαφοροποιούνται, καθώς δεν το δηλώνουν ως Πολύ Σημαντικό (0%) αλλά μόνο ως Αρκετά Σημαντικό, σε ποσοστό (10,2%).

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, με εκπαιδευτική υπηρεσία 20-25 χρόνια, σε ποσοστό 77,6% δηλώνουν ότι είναι Ασήμαντο και Λίγο Σημαντικό για έναν Διευθυντή να είναι ανταγωνιστικός, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός. Αντίθετα, το ποσοστό των Σχολικών Συμβούλων, με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία άνω των 25 ετών, δηλώνει ότι είναι Ασήμαντο και Λίγο Σημαντικό σε ποσοστό 33,3%. (Παράρτημα, Πίνακες 10, 11)

Στη δήλωση: «Κάθε σχολική γιορτή αποτελεί "καλλιτεχνικό γεγονός" για το σχολείο του», ένα ποσοστό 8,6% απαντά ότι είναι Πολύ Σημαντικό και ένα ποσοστό 7,6% απαντά ότι είναι Ασήμαντο χαρακτηριστικό για την αποτελεσματικότητα ενός Διευθυντή. (Παράρτημα, Πίνακας 12)

Στη δήλωση: «Είναι επιφυλακτικός και θέτει όρια στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου του», το 22,9% των Σχολικών Συμβούλων Συμφωνεί, ενώ το 9,5% Διαφωνεί με τη στάση αυτή του Διευθυντή.

Από την επεξεργασία των στοιχείων παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,020$) ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας των Σχολικών Συμβούλων, ως Διευθυντών Δημοτικού σχολείου, και στη στάση του Διευθυντή να οριοθετεί τη συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου του.

Ειδικότερα,

Σε ποσοστό 23,9% οι Σχολικοί Σύμβουλοι, με 1 έως 4 χρόνια θητεία ως Διευθυντές, Συμφωνούν για τη στάση του Διευθυντή να θέτει όρια στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου. Οι έχοντες 5 έως 8 χρόνια θητεία Συμφωνούν σε ποσοστό 38,1%, ενώ οι έχοντες θητεία πάνω από 8 χρόνια έχουν μηδενικό (0%) ποσοστό. Μόνο το 15,2% από τους έχοντες θητεία 1 έως 4 χρόνια Διαφωνεί και Μάλλον Διαφωνεί, ενώ οι έχοντες 5 έως 8 χρόνια θητεία Διαφωνούν και Μάλλον Διαφωνούν σε ποσοστό 47,6% και οι έχοντες θητεία πάνω από 8 χρόνια Διαφωνούν και Μάλλον Διαφωνούν σε ποσοστό 60%. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

“ΟΡΙΑ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ” ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

		ΟΡΙΑ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ					
		ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΧΡΟΝΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	1-4	1 2,2%	6 13,0%	6 13,0%	22 47,8%	11 23,9%	46 100,0%
	5-8	3 14,3%	7 33,3%	3 14,3%	2 9,5%	6 28,6%	21 100,0%
	8,00	1 20,0%	2 40,0%	0 0,0%	2 40,0%	0 0,0%	5 100,0%
	Σύνολο	5 6,9%	15 20,8%	9 12,5%	26 36,1%	17 23,6%	72 100,0%

(P=0,020)

Στη δήλωση: «Θα ήθελε να έχει εμπιστοσύνη στο «Ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία» αλλά το τοπίο είναι ακόμα θολό», οι Σχολικοί Σύμβουλοι, σε ποσοστό 22,1%, δηλώνουν ότι Διαφωνούν με την επιφυλακτικότητα του Διευθυντή να εφαρμόζει το άνοιγμα του σχολείου του στην κοινωνία. Μόνο το 4,8% δηλώνει ότι Συμφωνεί.

(Παράρτημα, Πίνακας 13)

4.3.5. Δηλώσεις που αναφέρονται στη σχέση του Διευθυντή με το Σχολικό Σύμβουλο

(Παράρτημα, Πίνακας Ε)

Στη δήλωση: «Επιδιώκει να έχει τις καλύτερες σχέσεις με το Σχολικό Σύμβουλο και τους Προϊσταμένους του», το 44,9% των Σχολικών Συμβούλων απαντά ότι είναι Πολύ Σημαντικό χαρακτηριστικό για τον Διευθυντή, που επιζητά να είναι αποτελεσματικός. Μόλις το 2,8% των Σχολικών Συμβούλων το θεωρούν ως Ασήμαντο. (Παράρτημα, Πίνακας 14)

Στη δήλωση: « Στέλνει το ωρολόγιο πρόγραμμα στο Σχολικό Σύμβουλο το γρηγορότερο δυνατόν», το 59,1% των Σχολικών Συμβούλων θεωρούν ότι είναι Πολύ Σημαντικό και Αρκετά Σημαντικό χαρακτηριστικό για τον Διευθυντή, που επιζητά να είναι αποτελεσματικός. Μόλις ένας (1%) Σχολικός Σύμβουλος δηλώνει ότι είναι Ασήμαντο. (Παράρτημα, Πίνακας 15)

Στη δήλωση: « Οι υποδείξεις-παρατηρήσεις που δέχεται από το Σχολικό Σύμβουλο για επιστημονικά-παιδαγωγικά θέματα θέλει να είναι δικαιολογημένες», οι Σχολικοί Σύμβουλοι απαντούν ότι είναι Πολύ Σημαντικό και Αρκετά Σημαντικό, σε ποσοστό 72,4%. Μόνο ένας (1%) Σχολικός Σύμβουλος δηλώνει ότι είναι Ασήμαντο. (Παράρτημα, Πίνακας 16)

Στη δήλωση: « Κάθε φορά που προκύπτει κάποιο πρόβλημα επικοινωνεί με το Σχολικό Σύμβουλο. Τον θεωρεί ως τον πλέον αρμόδιο για να δώσει τη λύση», μόνο το 7,5% των Σχολικών Συμβούλων θεωρούν ότι είναι Ασήμαντο χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού Διευθυντή. Ως Πολύ Σημαντικό το θεωρεί το 14,2%.

Από την επεξεργασία των στοιχείων παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,000$) ανάμεσα στις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων, που κατέχουν ή όχι Διδακτορικό δίπλωμα, και στη δήλωση ότι ο Σχολικός Σύμβουλος είναι ο πλέον αρμόδιος για κάθε πρόβλημα.

Ειδικότερα,

Οι έχοντες Διδακτορικό δηλώνουν ως Πολύ Σημαντικό (29,7%) και Αρκετά Σημαντικό (48,6%) - δηλ. συνολικά 78,3% - την επικοινωνία με το Σχολικό

Σύμβουλο για κάθε πρόβλημα που προκύπτει στο σχολείο. Οι μη έχοντες Διδακτορικό όμως διαφοροποιούνται, καθώς το θεωρούν ως Πολύ Σημαντικό σε ποσοστό (5,8%) και Αρκετά Σημαντικό σε ποσοστό 27,5%, δηλ. συνολικά 33,3%. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**“ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑ Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ” ΣΕ ΣΧΕΣΗ
ΜΕ ΚΑΤΟΧΗ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ**

							Σύνολο
		ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΝΑΙ	1 2,7%	2 5,4%	5 13,5%	18 48,6%	11 29,7%	37 100,0 %
	ΟΧΙ	7 10,1%	11 15,9%	28 40,6%	19 27,5%	4 5,8%	69 100,0 %
Σύνολο		8 7,5%	13 12,3%	33 31,1%	37 34,9%	15 14,2%	106 100,0 %

(P=0,000)

Στη δήλωση: «Είναι πάντα πρόθυμος να δώσει κάθε είδους πληροφορία στο Σχολικό Σύμβουλο για τα τεκταινόμενα στο σχολείο του», το 47,7% των Σχολικών Συμβούλων δηλώνει ότι Συμφωνεί, ενώ μόνο το 7,5% δηλώνει ότι Διαφωνεί.

Στατιστικά σημαντική σχέση (P=0,000) βρέθηκε ανάμεσα στη στάση του Διευθυντή να δίνει κάθε είδους πληροφορία στο Σχολικό Σύμβουλο για τα τεκταινόμενα στο σχολείο και το φύλο των Σχολικών Συμβούλων.

Ειδικότερα,

Παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες Σχολικοί Σύμβουλοι Διαφωνούν (11,4%) και Μάλλον Διαφωνούν (14,3%) με το να δίνει ο Δ/ντής κάθε είδους πληροφορία, ενώ οι γυναίκες παρουσιάζουν μηδενικά ποσοστά (0%) και στις δύο αυτές επιλογές τους. Αντίθετα, οι γυναίκες Συμφωνούν σε ποσοστό 64,9% και Μάλλον Συμφωνούν σε ποσοστό (29,7%) στο να δίνονται πληροφορίες, ενώ τα ποσοστά των ανδρών είναι 38,6% και 20,0% αντίστοιχα. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**ΠΑΡΟΧΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ
ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ**

							Σύνολο
		ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ/ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	8 11,4%	10 14,3%	11 15,7%	14 20,0%	27 38,6%	70 100,0%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	0 0,0%	0 0,0%	2 5,4%	11 29,7%	24 64,9%	37 100,0%
Σύνολο		8 7,5%	10 9,3%	13 12,1%	25 23,4%	51 47,7%	107 100,0%

(P=0,000)

Στη δήλωση: «Πιστεύει ότι ο Σχολικός Σύμβουλος μόνο λίγο μπορεί να βοηθήσει, διότι δε γνωρίζει τη δυναμική του σχολείου του», το 48,1% των Σχολικών Συμβούλων δηλώνει ότι Διαφωνεί. Αν προσθέσουμε και το ποσοστό που Μάλλον Διαφωνεί, δηλ. το 39,6%, τότε οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν ότι μπορούν να προσφέρουν σε ποσοστό 87,7%, ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του Διευθυντή.

Από την επεξεργασία των στοιχείων παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,000$) ανάμεσα στη μικρή βοήθεια και την ηλικία των Σχολικών Συμβούλων. Ειδικότερα,

Οι έχοντες ηλικία 40-50 Διαφωνούν σε ποσοστό 63,8% στη δήλωση ότι μόνο λίγο μπορούν να βοηθήσουν έναν Διευθυντή, ενώ οι έχοντες ηλικία άνω των 50 Διαφωνούν σε ποσοστό μόλις 18,9%. Οι άνω των 50 ετών μάλιστα Συμφωνούν για τη μικρή βοήθεια του Σχολικού Συμβούλου σε ποσοστό 8,1%. Το αντίστοιχο ποσοστό των εχόντων ηλικία 40-5 που Συμφωνούν ανέρχεται στο 1,4%. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**ΜΙΚΡΗ Η ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ
ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ**

							Σύνολο
		ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ/ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΗΛΙΚΙΑ	40-50	44 63,8%	21 30,4%	3 4,3%	1 1,4%	0 0%	69 100,0%
	50	7 18,9%	21 56,8%	6 16,2%	2 5,4%	1 2,7%	37 100,0%
Σύνολο		51 48,1%	42 39,6%	9 8,5%	3 2,8%	1 0,9%	106 100,0%

($P=0,000$)

Στη δήλωση: «Για την υλοποίηση προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων πάντα συνεργάζεται με το Σχολικό Σύμβουλο», οι Σχολικοί Σύμβουλοι δηλώνουν ότι Συμφωνούν με τη στάση του Διευθυντή να τους εμπλέκει πάντα στη διαδικασία αυτή, σε ποσοστό 54,7%. Μόνο ένας (0,9%) Διαφωνεί.

Στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,000$) βρέθηκε ανάμεσα στο χαρακτηριστικό του Διευθυντή για συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, σε θέματα καινοτόμων δράσεων, και στη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων.

Ειδικότερα,

Οι έχοντες συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία πάνω από 25 χρόνια δηλώνουν σε συντριπτικό βαθμό (98,2%) ότι Συμφωνούν και Μάλλον Συμφωνούν με τη συνεργασία, ενώ το ποσοστό των εχόντων συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία 20 έως 25 χρόνια ανέρχεται στο 73,5%. Επίσης, οι έχοντες συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία 20 έως 25 χρόνια Διαφωνούν (2%) και Μάλλον Διαφωνούν (8,2%) με την «αυτονόητη» συνεργασία του Διευθυντή με το Σχολικό Σύμβουλο, όταν πρόκειται να υλοποιηθούν προγράμματα καινοτόμων δράσεων.

Οι έχοντες συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία πάνω από 25 χρόνια έχουν μηδενικά (0%) ποσοστά και στο να Διαφωνούν και στο Μάλλον να Διαφωνούν.

(Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΚΑΙ ΠΑΝΤΑ ΜΕ ΣΧΟΛΙΚΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΟ ΟΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ**

						Σύνολο
	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ/ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ.	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΣΥΝ 20-25 ΕΚΠ. ΥΠΗ ΡΕΣΙ 25+ Α	1 2,0%	4 8,2%	8 16,3%	17 34,7%	19 38,8%	49 100,0%
Σύνολο	1 ,9%	4 3,8%	9 8,5%	34 32,1%	58 54,7%	106 100,0%

($P=0,000$)

- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ρωτήθηκαν αν είναι ικανοποιημένοι από την ανταπόκριση του Διευθυντών, στις προτάσεις-υποδείξεις τους προς αυτούς (τους Διευθυντές).

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε ποσοστό 31,8% δηλώνουν ΠΟΛΥ ικανοποιημένοι από την ανταπόκριση των Διευθυντών στις υποδείξεις τους. Η μεγάλη πλειοψηφία τους (80,4%) είναι ικανοποιημένοι ΠΟΛΥ και ΑΡΚΕΤΑ. Μόνο το 3,7% δηλώνει ΛΙΓΟ ικανοποιημένοι ενώ κανένας Σχολικός Σύμβουλος (0%) δε δηλώνει ΚΑΘΟΛΟΥ. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ Δ/ΝΤΩΝ

		%
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0%
ΛΙΓΟ	4	3,7%
ΜΕΤΡΙΑ	17	15,9%
ΑΡΚΕΤΑ	52	48,6%
ΠΟΛΥ	34	31,8
Σύνολο	107	100%

- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ρωτήθηκαν αν οι Διευθυντές μοιράζονται γενικά μαζί τους τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα και έξω από τη σχολική τους μονάδα (οι Διευθυντές).

Σε ποσοστό 39,6% οι Σχολικοί Σύμβουλοι δηλώνουν ότι ΣΧΕΔΟΝ ΟΛΟΙ οι Διευθυντές μοιράζονται μαζί τους τις δυσκολίες που συναντούν, με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους. Μόνο το 1,9% δηλώνει ΕΛΑΧΙΣΤΟΙ.

ΜΟΙΡΑΖΟΝΤΑΙ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ;

		%
ΕΛΑΧΙΣΤΟΙ	2	1,9%
ΛΙΓΟΙ	6	5,7%
ΑΡΚΕΤΟΙ	20	18,9%
ΠΟΛΛΟΙ	36	34%
ΣΧΕΔΟΝ ΟΛΟΙ	42	39,6%
Σύνολο	106	100%

- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι η επαφή των Διευθυντών με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τα επιμορφωτικά σεμινάρια τους καθιστά πραγματικά πιο αποτελεσματικούς.

Σε πολύ υψηλό ποσοστό (85,7%), οι Σχολικοί Σύμβουλοι δηλώνουν ΝΑΙ και ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ στο ότι οι Διευθυντές, ερχόμενοι σε επαφή με τα σύγχρονα διδακτικά δεδομένα και μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες, καθίστανται πραγματικά πιο αποτελεσματικοί. Μόλις το 10,5% δηλώνουν ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ και ΟΧΙ).

Από την επεξεργασία των στοιχείων παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($P=0,000$) ανάμεσα στις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων για την αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων - όσον αφορά το Διευθυντή - και την προϋπηρεσία τους ως Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων. Ειδικότερα,

Όσοι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν έχουν εργαστεί ως Διευθυντές απαντούν ΝΑΙ, σε ποσοστό 21,2%, ενώ όσοι έχουν προϋπηρεσία ως Διευθυντές διαφοροποιούνται καθώς απαντούν ΝΑΙ σε ποσοστό 61,1%. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

**ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ Δ/ΝΤΗΣ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΠΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΙ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ**

		Πιο αποτελεσματικοί μέσα από επιμορφώσεις/σύγχρονες μεθόδους;					Σύνολο
		ΝΑΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ	ΟΧΙ	
ΠΡΟΫΠΗ ΡΕΣΙΑ	ΝΑΙ	44	24	1	2	1	72
		61,1%	33,3%	1,4%	2,8%	1,4%	100,0%
	ΟΧΙ	7	15	3	6	2	33
		21,2%	45,5%	9,1%	18,2%	6,1%	100,0%
Σύνολο		51	39	4	8	3	105
		48,6%	37,1%	3,8%	7,6%	2,9%	100,0%

(P=0,000)

- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ρωτήθηκαν αν *μπορούν να επηρεάσουν έναν Διευθυντή, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός.*

Παρατηρούμε ότι το 38,3% των Σχολικών Συμβούλων απαντά ΝΑΙ στη δυνατότητά τους να επηρεάσουν το Διευθυντή και το 43,9% απαντά ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ. Δηλ. το 82,2% απαντά θετικά. Σημαντικό είναι πως μόνο ένας (0,9%) Σχολικός Σύμβουλος απαντά ΟΧΙ. (Βλέπε παρακάτω πίνακα)

ΜΠΟΡΕΙ Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΝΑ ΕΠΗΡΕΑΣΕΙ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ;

		%
ΝΑΙ	41	38,3%
ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ	47	43,9%
ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	3	2,8%
ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ	15	14,0%
ΟΧΙ	1	0,9%
Σύνολο	107	100%

- Ζητήθηκε επίσης, από τους Σχολικούς Συμβούλους να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους σχετικά με την παραπάνω ερώτηση (Αν μπορεί δηλ. ο Σχολικός Σύμβουλος να επηρεάσει έναν Διευθυντή). (Απάντησαν οι 97)

Α. Η μεγάλη πλειοψηφία (82,2%) που απάντησε ΝΑΙ και ΜΑΛΛΟΝ ΝΑΙ εστίασε στις προϋποθέσεις, που αν υπάρχουν, τότε είναι δεδομένη η επιρροή:

- Αμοιβαία εμπιστοσύνη (79 απαντήσεις)
- Καλή συνεργασία (72 απαντήσεις)
- Χαρακτηριστικά και προσωπικότητα του Σχολικού Συμβούλου (60 απαντήσεις)
- Συχνές συναντήσεις, συμβουλές, συζητήσεις, επισκέψεις (54 απαντήσεις)
- Συχνή ενημέρωση, ανταλλαγή απόψεων (48 απαντήσεις)
- Καλές διαπροσωπικές σχέσεις (40 απαντήσεις)

- Προγραμματισμένες συναντήσεις (κάθε τρίμηνο) (31 απαντήσεις)
- Προγραμματισμός στην αρχή της χρονιάς (27 απαντήσεις)
- Απολογισμός στο τέλος της χρονιάς (25 απαντήσεις)
- Προσωπικότητα του Διευθυντή (25 απαντήσεις)
- Υποβοηθητικές εγκύκλιοι (16 απαντήσεις)
- Διότι ενισχύει το κύρος του (ο Δ/ντής) (7 απαντήσεις)
- Διότι υπολείπεται σε γνώσεις συμβουλευτικής και παιδαγωγικής (6 απαντήσεις)

Β. Όσοι απάντησαν ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ το δικαιολόγησαν:

- Τα περιθώρια επιρροής είναι στενά (10 απαντήσεις)
- Ο Διευθυντής είναι ανεξάρτητος, λειτουργεί με δικά του κριτήρια (8 απαντήσεις)
- Ο Διευθυντής έχει παγιωμένες αντιλήψεις και στερεότυπα (6 απαντήσεις)
- Η επιρροή εξαρτάται από την προσωπική σχέση μαζί του (6 απαντήσεις)
- Ο φυσικός προϊστάμενος του Διευθυντή είναι ο διοικητικός (Γραφείου ή Εκπ/σης) (5 απαντήσεις)
- Μικρά τα περιθώρια για καλλιέργεια παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο (4 απαντήσεις)
- Διάθεση ακινησίας από τη μακαριότητά του ο Διευθυντής (2 απαντήσεις)
- Λόγω πείρας (1 απάντηση)

Γ. Ένας Σχολικός Σύμβουλος απαντά ΟΧΙ:

- Δεν αλλάζουν οι παγιωμένες αντιλήψεις και τα στερεότυπα, δηλ. ο τρόπος που διοικείται η κάθε σχολική μονάδα.

- Ζητήθηκε από τους Σχολικούς Συμβούλους να καταθέτουν τα θέματα που απασχολούν τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, και ζητούν για αυτά τη βοήθειά τους από τους Σχολικούς Συμβούλους.

(Απάντησαν οι 93)

- Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών (85 απαντήσεις)
- Μαθησιακές δυσκολίες (81 απαντήσεις)
- Προβλήματα σχέσεων γονέων – Εκπαιδευτικών (65 απαντήσεις)
- Σύνταξη ωρολογίου προγράμματος (44 απαντήσεις)
- Προβλήματα σχέσεων Διευθυντή – Εκπαιδευτικών (41 απαντήσεις)
- Αλλοδαποί μαθητές (κατάταξη, εγγραφή κλπ.) (40 απαντήσεις)
- Επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση εκπαιδευτικών (37 απαντήσεις)
- Πλαίσιο συνεργασίας με σύλλογο γονέων (36 απαντήσεις)
- Ολοήμερο σχολείο και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (33 απαντήσεις)
- Κατανομή τάξεων (25 απαντήσεις)
- Παραπομπή μαθητών στο ΚΕΔΔΥ - ΑΜΕΑ στο σχολείο (22 απαντήσεις)
- Καινοτόμα προγράμματα (20 απαντήσεις)
- Ετήσιος προγραμματισμός (18 απαντήσεις)
- Νέοι συνάδελφοι (νεοδιόριστοι, αναπληρωτές) (18 απαντήσεις)
- Οικονομικά προβλήματα του σχολείου (15 απαντήσεις)
- Διαχείριση συγκρούσεων στο σύλλογο διδασκόντων (14 απαντήσεις)
- Διδακτικές διευκρινήσεις (12 απαντήσεις)
- Αξιολόγηση μαθητών και προαγωγή τους (Α΄ και Β΄ τάξεις) (9 απαντήσεις)

4.4.

ΤΑ 5 ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

(Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποφαινόμενοι για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή)

			%	M.O
1	Βοηθά και στηρίζει ιδιαίτερα κάθε νέο δάσκαλο (αναπληρωτή-νεοδιορισμένο) που εργάζεται στο σχολείο του.	83	77,6%	4,7383
2	Στα πλαίσια του καλού σχολικού κλίματος, θέλει οι αποφάσεις να παίρνονται συλλογικά. Να ακούγονται όλες οι απόψεις	79	73,8%	4,6916
3	Αναλύει από την αρχή της σχολικής χρονιάς τους στόχους και τον προγραμματισμό, ώστε να μπορεί να επιμένει για την υλοποίηση-τήρησή τους	74	69,2%	4,6095
4	Υποστηρίζει και επιδιώκει την ενδοσχολική επιμόρφωση από το Σχολικό Σύμβουλο.	72	67,3%	4,5794
5	Τον απασχολεί πολύ η καλή λειτουργία των εργαστηρίων (Η/Υ, πειράματα, βιβλιοθήκη).	58	54,2%	4,4206

Σύμφωνα με τις δηλώσεις – όπως παρουσιάζονται και στον παραπάνω πίνακα - οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν ως το πιο Σημαντικό χαρακτηριστικό ενός Διευθυντή, για να είναι αποτελεσματικός, τη βοήθεια και τη στήριξη προς κάθε νέο δάσκαλο, που εργάζεται στο σχολείο του. Το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 77,6%.

Πολύ κοντά - σε ποσοστό 73,8% - βρίσκεται και το χαρακτηριστικό του Διευθυντή να παίρνει τις όποιες αποφάσεις συλλογικά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του συλλόγου διδασκόντων.

ΤΑ 5 ΠΙΟ ΑΣΗΜΑΝΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

(Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποφαινόμενοι για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή)

			%	M.O
1	Είναι συγκεντρωτικός: Θέλει όλα να περνάνε από το χέρι του.	28	26,4%	2,1887
2	Προκειμένου να ξεχωρίσει – και προσωπικά και ως σχολική μονάδα – μπορεί να γίνει ανταγωνιστικός.	22	21,4%	2,4854
3	Είναι “ανθρωπιστής” : Πρώτα απ’ όλα οι καλές σχέσεις με το προσωπικό. « Να περνάμε καλά και όλα τα άλλα μετά».	19	18,1%	2,6381
4	Αν το θεωρήσει αναγκαίο –σε προβλήματα διδακτικής μεθοδολογίας ή συμπεριφοράς - επισκέπτεται μέσα στην τάξη τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να σχηματίσει πραγματική εικόνα.	12	11,5%	3,2019
5	Επιλέγει ο ίδιος τον/την εκπαιδευτικό για την Α΄ τάξη του σχολείου του.	12	11,3%	3,1132

Σύμφωνα με τις δηλώσεις – όπως παρουσιάζονται και στον παραπάνω πίνακα - οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν ως το πιο Ασήμαντο χαρακτηριστικό ενός Διευθυντή - για να είναι αποτελεσματικός - το να είναι συγκεντρωτικός, δηλ. να θέλει να περνάνε όλα από το χέρι του. Το ποσοστό ανέρχεται στο 26,4%. Στη δεύτερη θέση – ως ασήμαντο – βρίσκεται το χαρακτηριστικό του Διευθυντή να γίνεται ανταγωνιστικός, προκειμένου να ξεχωρίσει σε ποσοστό 21,4%.

4.5.

ΟΙ 3 ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ

(Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συμφωνούν για τα χαρακτηριστικά/στάσεις του αποτελεσματικού Διευθυντή)

			%	M.O
1	Για την υλοποίηση προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων πάντα συνεργάζεται με το Σχολικό Σύμβουλο.	58	54,7%	4,3585
2	Είναι πάντα πρόθυμος να δώσει κάθε είδους πληροφορία στο Σχολικό Σύμβουλο για τα τεκταινόμενα στο σχολείο του.	51	47,7%	3,9439
3	Είναι επιφυλακτικός και θέτει όρια στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου του.	24	22,9%	3,4095

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συμφωνούν σε ποσοστό 54,7% με το χαρακτηριστικό του Διευθυντή να συνεργάζεται μαζί τους για την υλοποίηση προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων (Πίνακας παραπάνω).

ΟΙ 3 ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΔΙΑΦΩΝΙΑΣ

(Οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαφωνούν για τα χαρακτηριστικά/στάσεις του αποτελεσματικού Διευθυντή)

			%	M.O
1	Δε δέχεται κριτική από τους εκπαιδευτικούς του, διαφυλάσσοντας έτσι το κύρος του.	52	49,1%	1,7642
2	Πιστεύει ότι ο Σχολικός Σύμβουλος μόνο λίγο μπορεί να βοηθήσει διότι δε γνωρίζει τη δυναμική του σχολείου του.	51	48,1%	1,7887
3	Βλέπει τον εαυτό του ένα σκαλοπάτι παραπάνω από όλους τους άλλους μέσα στο σχολείο.	39	38,2%	2,0588

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαφωνούν σε ποσοστό 49,1% με το χαρακτηριστικό του Διευθυντή να μη δέχεται κριτική από τους εκπαιδευτικούς του, προσπαθώντας έτσι να διαφυλάξει το κύρος του. Διαφωνούν επίσης σε ποσοστό 48,1% με την πεποίθηση του Διευθυντή ότι μόνο λίγο μπορεί να βοηθήσουν στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. (Πίνακας παραπάνω).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1. Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν διεξοδικά τα ευρήματα της έρευνας. Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να ενιαιοποιήσει και να αξιολογήσει τα ευρήματα σε σχέση με τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας και με στοιχεία που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική περιδιάβαση.

Είναι γεγονός ότι η μέτρηση των απόψεων και η διατύπωση συμπερασμάτων με βάση τα ποσοτικά δεδομένα επιβάλλει μια κριτική και επιφυλακτική στάση. Το πρόβλημα στην περίπτωση της μέτρησης των απόψεων έγκειται σε τι βαθμό αυτό που λέει ένα άτομο αντιστοιχεί στην πραγματική του συμπεριφορά. Επίσης, κατά τη διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας υπεισέρχονται αστάθμητοι παράγοντες με αποτέλεσμα να μειώνεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των μετρήσεων. Προσπάθεια άμβλυνσης των προβλημάτων αυτών αποτελεί ο τρόπος προετοιμασίας και η διεξαγωγής της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη που γίνεται στην Ελλάδα πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Τα συμπεράσματα που βγαίνουν μπορούν να συσχετιστούν με αντίστοιχα σε έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό, τα οποία όμως προέρχονται είτε από την πλευρά των Διευθυντών είτε από την πλευρά των Δασκάλων. Αυτό το γεγονός δεν αποτελεί – κατά τη γνώμη μας – μειονέκτημα, αφού όλοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν εργαστεί ως δάσκαλοι σε δημοτικά σχολεία για αρκετά χρόνια και ένα σημαντικό ποσοστό αυτών (69,2%) έχουν υπηρετήσει ως Διευθυντές σε δημοτικά σχολεία. Έχοντας λοιπόν την εμπειρία ως υφιστάμενοι

Διευθυντών και ως πρώην Διευθυντές, αποτελούν σημαντική ομάδα άντλησης απόψεων για τον αποτελεσματικό Διευθυντή. Η γνώμη τους είναι βαρύνουσα και κατασταλαγμένη.

Το δείγμα των 107 Σχολικών Συμβούλων που απάντησαν αποτελεί ένα ποσοστό 35,8% επί του συνολικού πληθυσμού. Αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να προβούμε σε γενικεύσεις, πάντα όμως με τη δέουσα επιφύλαξη.

Κατ' αρχήν παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των Σχολικών Συμβούλων συνοδεύεται από ένα πολύ καλό βιογραφικό: εξομοίωση, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό. Συνδυάζοντας στο πρόσωπό τους τη θεωρία και την πράξη, καταθέτουν την άποψή τους για ένα καλύτερο σχολείο. Έχουν την εμπειρία των εκάστοτε Διευθυντών, αποτελεσματικών ή όχι. Δεν είναι ξεκομμένοι από τη σχολική πραγματικότητα, αλλά την έχουν βιώσει σε μεγάλο βαθμό με τις δυσκολίες και τις χαρές της.

Δεν πρέπει να παραγνωρίσουμε και το γεγονός ότι το 2007, δηλ. στις τελευταίες κρίσεις των Σχολικών Συμβούλων, για πρώτη φορά στα χρονικά της εκπαίδευσης, υπήρξε πανελλήνιος διαγωνισμός για την κατάληψη των ανάλογων θέσεων. Αυτό σημαίνει ότι οι 'νέοι' Σχολικοί Σύμβουλοι - και είναι 65 (60,7%) - διαγωνίστηκαν και πέτυχαν με αξιοκρατικά κριτήρια (κατά γενική ομολογία σε πολύ μεγάλο βαθμό).

Οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας επιβεβαιώθηκαν.

5.2. Συζήτηση – Συμπεράσματα

- Από την επεξεργασία των απαντήσεων προκύπτει ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, θεωρούν ως **το πιο σημαντικό** χαρακτηριστικό ενός Διευθυντή, ώστε να είναι αποτελεσματικός, το να βοηθά και να στηρίζει κάθε νέο δάσκαλο που εργάζεται στο σχολείο του. Τα δεδομένα έχουν αλλάξει πολύ τα τελευταία χρόνια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Σε κάθε σχολική μονάδα, κάθε χρόνο, παρουσιάζεται ένας ικανός αριθμός νέων δασκάλων - αναπληρωτών και νεοδιορισμένων - οι οποίοι επωμίζονται με καθήκοντα δυσανάλογα για τις δυνάμεις τους. Ο οικείος Σχολικός Σύμβουλος γνωρίζοντας την αδυναμία των νέων δασκάλων - σε εμπειρικό και ψυχολογικό επίπεδο - θεωρεί καταλυτική τη βοήθεια και υποστήριξη του Διευθυντή προς αυτούς, ώστε να ανταπεξέλθουν στα πρώτα βήματα της επαγγελματικής τους καριέρας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα ερευνών, που δείχνουν τις θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά και τη δράση των νέων εκπαιδευτικών (Huling-Austin, I., 1990; Brooks, D., 1987; Griffin, A., 1985; Γκότοβος, Θ. – Μαυρογιώργος, Γ., 1986; Πυργιωτάκης, Ι., 1992; Δημητρόπουλος, Ε., 1998; Rosenholtz, 1989; Σαϊτής, 1992; Everand και Morris, 1999).

Ως δεύτερο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό, οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν τη συλλογική λήψη αποφάσεων και την ακρόαση όλων των απόψεων - από το Διευθυντή - στα πλαίσια του καλού σχολικού κλίματος. Έχοντας εργαστεί οι ίδιοι (οι Σχολικοί Σύμβουλοι) ως δάσκαλοι τουλάχιστον 15-20 χρόνια, βίωσαν τη σημασία της έκφρασης της γνώμης τους για πλείστα θέματα και καταστάσεις. Αυτό καταθέτουν εμφατικά στις απαντήσεις τους. Ο πλουραλισμός και οι δημοκρατικές διαδικασίες μέσα στο σχολείο αποτελούν για αυτούς πολύ σημαντικούς παράγοντες εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής κοινότητας και το βάρος βέβαια πέφτει στην πλευρά του Διευθυντή. Είναι κοινός τόπος των απανταχού ερευνών ότι η ύπαρξη καλού σχολικού κλίματος έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (S. Rosenholtz, 1989; Lipsitz, 1984; A. Fernandez, 2000; NASSP, 1986, σελ. 7, στο Πασιαρδής, 1995, σελ.172; J. Little, S. Roserhonlz, Sergiovanni, 1991, σελ, 99- 105 στο Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ.256-257; Κίκας, Χρ., 1987).

Ως τρίτο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού Διευθυντή, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, θεωρούν την ανάλυση - εκ μέρους ενός Διευθυντή - από την αρχή της σχολικής χρονιάς των στόχων και του προγραμματισμού, ώστε να μπορεί να επιμένει για την υλοποίηση/τήρησή τους. Ο Διευθυντής οφείλει να είναι τίμιος και

ξεκάθαρος στις απόψεις του. Δυστυχώς, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν απαιτείται να αποδώσει λόγο σε κάποια αρχή για τα σχέδιά του και αν χρειαστεί μπορεί εύκολα να δώσει κάθε είδους δικαιολογίες (οικονομικές δυσκολίες, έλλειψη δασκάλων, ιδιαιτερότητες σχολικής μονάδας κλπ). Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, έχοντας την εμπειρία του « βλέποντας και κάνοντας» - ως δάσκαλοι - και την αγωνία για την πραγμάτωση συγκεκριμένων εργασιών - ως στελέχη πια - έχουν την πεποίθηση ότι ένα σχολείο που βαδίζει στα τυφλά, χωρίς όραμα και σχέδιο, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις σημερινές απαιτήσεις. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει συγκεκριμένα σχέδια δράσης και προγραμματισμού. Τα αποτελέσματα ερευνών των Campo, 1993:124-125; Sergiovanni, 1987:135; Mortimor et.al., 1988 αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του προγραμματισμού και της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν ότι ένας Διευθυντής μπορεί να γίνει αποτελεσματικός αν υποστηρίζει και επιδιώκει την ενδοσχολική επιμόρφωση από τους ίδιους. Είναι φυσικό οι Σχολικοί Σύμβουλοι να θεωρούν τον εαυτό τους ως τον κατ' εξοχήν υπεύθυνο για επιμορφώσεις. Η σχολική μονάδα είναι ο χώρος τους, είναι ο τομέας ευθύνης όπου πραγματώνουν το παιδαγωγικό και επιστημονικό τους έργο.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι απαντούν ότι είναι σημαντικό το να απασχολεί έναν Διευθυντή η καλή λειτουργία των πάσης φύσεως αιθουσών (Η/Υ) και εργαστηρίων (πειράματα, βιβλιοθήκη). Πώς να προχωρήσει μια καινοτομία χωρίς κατάλληλη υποδομή; Πώς να σχεδιαστεί μια διδασκαλία χωρίς τον κατάλληλο χώρο (πχ. πειράματα); Το ελληνικό σχολείο πάσχει σε μεγάλο βαθμό στον εξοπλισμό, με αποτέλεσμα να κινείται στα ρηχά όσον αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε τομείς που χρειάζονται υποδομές (Μουσική, Θέατρο, Η/Υ, Βιβλιοθήκη κλπ). Ένας Διευθυντής που πετυχαίνει την λειτουργία των παραπάνω ανεβάζει αυτομάτως τον πήχη και εξάγει την εικόνα ενός σχολείου που παράγει αποτελέσματα.

Στην έρευνα των Αγγελόπουλου κ.ά. (2002) όμως οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων του Ν. Αχαΐας δεν αξιολογούν την υλικοτεχνική υποδομή ως σημαντικό παράγοντα επιτυχίας του σχολείου. Έρευνα των Crowson και Porter- Gehrie (1980), στο Σικάγο, έδειξε ότι τους δημιουργούν φόρτο εργασίας ο εξοπλισμός του σχολείου με υλικοτεχνικά μέσα και η στελέχωσή του.

Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι δηλώνουν ως πιο σημαντικά χαρακτηριστικά, εκείνα που αφορούν κυρίως τη Βελτίωση του σχολείου.

- Ως το **πιο ασήμαντο** χαρακτηριστικό ενός Διευθυντή, ώστε να είναι αποτελεσματικός, οι Σχολικοί Σύμβουλοι απαντούν το να είναι συγκεντρωτικός. Να θέλει δηλ. όλα να περνάνε από το χέρι του. Στο σημερινό σχολείο είναι ουτοπικό, αν όχι ανέφικτο, να πιστεύει ένας Διευθυντής ότι μπορεί μόνος του να φέρει σε πέρας το πλήθος των υποχρεώσεων και των αναγκών. Ο χώρος του σχολείου είναι πεδίο συνύπαρξης πολλών προσώπων, με τις ιδιαιτερότητές τους. Η συνεργασία και ο σεβασμός των απόψεων καθιστά, αφενός μεν το παραγόμενο έργο αξιόλογο, αφ ετέρου δε την ίδια τη σχολική μονάδα ικανή να ανταποκρίνεται στις αναμενόμενες προσδοκίες. Άλλωστε, δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι σε κάθε σχολείο εργάζονται δάσκαλοι με αυξημένα προσόντα και δεξιότητες. Είναι πρόθυμοι και ικανοί να ανταποκριθούν και να συνεισφέρουν στη βάση της κοινής πορείας. Σε έρευνες των K. Leithwood και D. Montgomery, 1986, σελ. 204-206; Lipsitz, 1984; Richardson, 1999 η αποτελεσματικότητα του Διευθυντή ήταν συνώνυμη με τη συλλογικότητα, τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα από ανάληψη ευθυνών εκ μέρους τους.

Ως δεύτερο πιο ασήμαντο χαρακτηριστικό, οι Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούν την ανταγωνιστική διάθεση ενός Διευθυντή, με σκοπό να ξεχωρίσει είτε ο ίδιος προσωπικά είτε το σχολείο του. Η πρόθεσή του για να ξεχωρίσει τον οδηγεί σε ενέργειες που δε συνάδουν με το σκοπό της εκπαίδευσης: Επίδειξη, συγκρίσεις, αυτοσκοπός η καλή έξωθεν μαρτυρία, επιλογή «καλών» δασκάλων στο σχολείο του κλπ. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι τα γνωρίζουν αυτά και τα απαξιώνουν. Έμμεσα δε, καταθέτουν τον προβληματισμό τους για την πιθανότητα (υπαρκτή) να συμπορευτούν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με το Διευθυντή σε δρόμους έξω από την εκπαιδευτική δεοντολογία (συχνές ‘ηχηρές’ εκδηλώσεις, προβολή μέσω των ΜΜΕ, εστίαση στους βαθμούς των μαθητών κλπ.).

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι καταθέτουν ως τρίτο πιο ασήμαντο χαρακτηριστικό ενός Διευθυντή, ώστε να είναι αποτελεσματικός, την πρόθεσή του να τα έχει καλά με όλο το προσωπικό του σχολείου του. Μήπως όμως, το “να περνάμε καλά και όλα τα άλλα μετά” υποδηλώνει έλλειψη δυναμισμού και αποφασιστικότητας; Μήπως αυτό που τον απασχολεί σε μόνιμη βάση είναι η προσπάθεια αποφυγής κάθε είδους δυσκολίας; Έχει ανάγκη την επιβεβαίωση των δασκάλων του, μέσα από μια χαλαρή διοίκηση εκ μέρους του. Θεωρούμε ότι σημαντικό παράγοντα για αυτό αποτελεί το

γεγονός της ελλιπούς επιμόρφωσης των Διευθυντών σε θέματα εκπαιδευτικά και σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Ακόμα, η επιλογή τους, μετά από συνέντευξη, υπήρξε σε μέγιστο βαθμό μια τυπική διαδικασία, χωρίς να ληφθούν υπόψη προσωπικά χαρακτηριστικά: επίπεδο επικοινωνίας, κουλτούρα, ευρυμάθεια κλπ. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι το γνωρίζουν και το καταθέτουν. Η έρευνα των Αγγελόπουλου κ. ά. (2002) ανέδειξε την προβληματική των παραπάνω.

Ένα ποσοστό 11,5% των Σχολικών Συμβούλων έχει την άποψη ότι η επίσκεψη ενός Διευθυντή μέσα στην τάξη, για προβλήματα διδακτικής μεθοδολογίας ή συμπεριφοράς, είναι ασήμαντο χαρακτηριστικό στην προσπάθειά του να φανεί αποτελεσματικός. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις υπάρχουσες έρευνες (Sergionanni, 2001:9; K. Leithwood και D. Montgomery 1986; Andrews και Soder, 1987; Brookover, 1986; Αναγνωστοπούλου, 2001), όπου ο Διευθυντής είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο. Θεωρούμε ότι πρόθεση των Σχολικών Συμβούλων είναι να δηλώσουν ότι σε θέματα διδακτικής είναι οι ίδιοι αρμόδιοι. Σε θέματα συμπεριφοράς δε, ο εκάστοτε Διευθυντής μπορεί να υπερβεί τη συμβολική όψη της ηγεσίας του και να ενεργήσει προς λάθος κατεύθυνση. Παρακάμπτει δηλ. το Σύμβουλο και τη συνεργασία μαζί του.

Το ίδιο συμβαίνει και με έναν Διευθυντή που επιλέγει τον/την εκπαιδευτικό για την Α' τάξη του σχολείου του: Ένα ποσοστό 11,3% των Σχολικών Συμβούλων δεν επικροτεί την πρωτοβουλία του να προβαίνει στην παραπάνω επιλογή και το θεωρεί ως ασήμαντο, στην προσπάθειά του να φανεί αποτελεσματικός. Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων είναι ακριβώς αυτός: Μαζί με το Διευθυντή να συνεργάζονται και να καταλήγουν σε παρεμβάσεις μέσα στη σχολική μονάδα, με επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια κάθε φορά. Βέβαια, ας μην παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι ο Διευθυντής έχει άμεση επαφή και γνώση των δασκάλων του, με συνέπεια να μεριμνά ειδικά για την Α' τάξη, κρίνοντας ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές της κάθε φορά: αριθμός μαθητών, κοινωνικό επίπεδο, ιδιαίτερες περιπτώσεις κλπ. Είναι φυσικό να θέλει να διδάξει στην τάξη αυτή ένας/μία εκπαιδευτικός με πείρα και όχι κάποιος/α αναπληρωτής ή νεοδιορισμένος.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι ο συγκεντρωτισμός του Διευθυντή και η προσπάθειά του να γίνει ανταγωνιστικός, μέσα από το χώρο του σχολείου του, δεν επικροτείται καθόλου στη συνείδηση των Σχολικών Συμβούλων, σε ποσοστό από 21% έως 26%. Είναι αρκετά σημαντικά ποσοστά, αν τα γενικεύσουμε στο σύνολο

του πληθυσμού. Επίσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαφωνούν με τις όποιες ενέργειες ενός Διευθυντή, οι οποίες εμπίπτουν στον επιστημονικό και παιδαγωγικό τους ρόλο.

- Στα πλαίσια της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, θεσμοθετήθηκαν και εφαρμόζονται, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες καινοτόμες δράσεις: Ολοήμερο δημοτικό και νηπιαγωγείο, Σχολικές Βιβλιοθήκες, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών θεμάτων, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.): Υπουργική Απόφαση Γ2/4867/28-8-1992,(ΦΕΚ 629 τ.Β/ 23-10-1992), Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων και η Ευέλικτη Ζώνη (Υ.Α Φ.12.1/545/85812/Γ1 της 31.08.2005, (ΦΕΚ 1280 τ.Β/ 13-9-2005), με θέμα «Γενίκευση εφαρμογής του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Α/θμια Εκπαίδευση»). Οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι εκείνοι που έχουν την αρμοδιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις καινοτόμες δράσεις και την εφαρμογή τους (σχέδια εργασίας). *Συμφωνούν*, λοιπόν *περισσότερο*, σε ποσοστό 54,7%, με τους Διευθυντές που τους καλούν να συνεργαστούν για την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων. Έρευνες των Hall and Hord, 1987 και Fullan, M. 1993 ωστόσο, υπερτονίζουν τη σπουδαιότητα της παρουσίας και εμπλοκής του Διευθυντή στην εφαρμογή και επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων.

Συμφωνούν επίσης με την προθυμία ενός Διευθυντή, που θέλει να είναι αποτελεσματικός, να τους παρέχει κάθε είδους πληροφορία για όσα συμβαίνουν στο σχολείο του (47,7%). Παρατηρούμε μια τάση από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων να εμπλέκονται άμεσα στη σχολική ζωή. Μέχρι πριν λίγα χρόνια ο ρόλος τους ήταν σχεδόν διακοσμητικός: Κάποιες επισκέψεις στα σχολεία, γενικές συμβουλές και τίποτα περισσότερο. Οι ίδιοι - πρώην δάσκαλοι - τώρα που έγιναν Σχολικοί Σύμβουλοι, ζητούν αυτό να αλλάξει. Θεωρούν ότι υπάρχει κέρδος από όλους και ταυτόχρονα αναβαθμίζουν το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος σε μεγάλο βαθμό παραμένει απαξιωμένος στα μάτια της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Άξιο συζήτησης είναι το γεγονός ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, σε ποσοστό 23%, συμφωνούν με το χαρακτηριστικό του Διευθυντή να είναι επιφυλακτικός και να θέτει όρια στη συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου. Έρευνες των Golding, 1990,1993; K. Leithwood και D. Montgomery, 1986; Golding, 1990,1993

αναδεικνύουν τα ευεργετικά αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας (σχολείου - γονέων, σχολείου - κοινωνίας). Στο ελληνικό σχολείο όμως είναι σύνηθες φαινόμενο η ύπαρξη προβλημάτων μεταξύ σχολείου (εκπαιδευτικών, Διευθυντή) και γονέων. Η έλλειψη καθορισμένου πλαισίου συνεργασίας, η άγνοια των ορίων από τους γονείς (και τους εκπαιδευτικούς) προκαλεί ανώμαλες καταστάσεις, που μπορεί να χρονίσουν και να αποτελούν μια διαρκή αγκύλωση στη λειτουργία του σχολείου.

- Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι το 49,1% των Σχολικών Συμβούλων **διαφωνεί περισσότερο** με τη στάση ενός Διευθυντή, ο οποίος δε δέχεται κριτική από τους εκπαιδευτικούς του. Οι δημοκρατικές διαδικασίες και οι συλλογικές αποφάσεις ενέχουν το χαρακτηριστικό του σεβασμού της προσωπικής γνώμης και δε μειώνουν το κύρος ενός Διευθυντή σχολικής μονάδας. Η εποικοδομητική κριτική είναι αναγκαία και χρήσιμη, αφού στόχο έχει τη βελτίωση και όχι την αποδόμηση. Στα πλαίσια του καλού σχολικού κλίματος αυτή η στάση είναι κατακριτέα στις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων.

Επίσης, διαφωνούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι (38,2%) με το Διευθυντή ο οποίος βλέπει τον εαυτό του ένα σκαλοπάτι παραπάνω από τους άλλους μέσα στο σχολείο του, ώστε να είναι αποτελεσματικός. Η άποψή τους συμπίπτει με τα ευρήματα ερευνών (Gurr. D., Drysdale. L., Mulford. B., 2006; Kardos et al. 2001; Greenfield, 1987:122), όπου διαφαίνονται η σημαντικότητα της ισότητας και τα αρνητικά αποτελέσματα της υποτιμητικής συμπεριφοράς του Διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαφωνούν με τη θέση ενός Διευθυντή ο οποίος πιστεύει ότι δεν μπορούν να τον βοηθήσουν, αφού δε γνωρίζουν τη δυναμική του σχολείου του. Αυτό, από ένα μέρος, είναι σωστό γιατί είναι και λογικό και πραγματικό. Ο επιστημονικός και παιδαγωγικός ρόλος όμως των Σχολικών Συμβούλων πραγματώνεται κυρίως μέσα στη σχολική μονάδα.

- Η πρώτη από τις ερευνητικές υποθέσεις είναι **αν διαφοροποιείται** η σημαντικότητα που αποδίδουν στα διάφορα χαρακτηριστικά οι Σχολικοί Σύμβουλοι, με βάση την προϋπηρεσία τους ή όχι ως Διευθυντές:

Α). Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι αυτό συμβαίνει ως προς το χαρακτηριστικό ενός Διευθυντή να συμμορφώνεται απόλυτα με την πολιτική του Υπουργείου. Το 42,4% των μη εχόντων προϋπηρεσία ως Διευθυντές δηλώνει

ότι αυτό είναι Ασήμαντο και λίγο Σημαντικό. Όσοι όμως έχουν θητεύσει ως Διευθυντές το δηλώνουν ως τέτοιο σε ποσοστό 9,5%. Θεωρούμε ότι οι έχοντες προϋπηρεσία γνωρίζουν από μέσα τη γραφειοκρατική (και θεσμική) λειτουργία της διοίκησης. Έχουν γίνει δέκτες πλήθους εγγράφων, που τους ζητούν άμεση και πιστή εφαρμογή διατάξεων και αποφάσεων. Αποδίδουν πολύ συχνά λόγο στους ανωτέρους τους για τις όποιες ενέργειές τους. Η εφαρμογή και συμμόρφωση τους δίνει ασφάλεια. Είναι ρεαλιστές, όσο και αν αυτό φαίνεται ως αρνητικό ή ανελαστικό. Όσοι όμως Σχολικοί Σύμβουλοι δεν έχουν Διευθυντική πείρα, υποβαθμίζουν τα παραπάνω, προσβλέποντας σε Διευθυντές ευέλικτους.

Β). Διαφοροποιείται η σημαντικότητα που αποδίδουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι στο χαρακτηριστικό ενός Διευθυντή να είναι τυπικός: Όσοι δεν έχουν προϋπηρεσία ως Διευθυντές το αγνοούν ως Πολύ Σημαντικό (0%) τελείως. Όσοι όμως έχουν εργαστεί ως Διευθυντές, θεωρούν ότι είναι Πολύ Σημαντικό, σε ποσοστό 13,5%, γιατί τους καλύπτει σε κάθε δύσκολη κατάσταση και τους δίνει το δικαίωμα να απαιτούν τα δέοντα της νομοθεσίας. Έχουν αντιμετωπίσει περιπτώσεις όπου τα περιθώρια επιλογής εξαντλήθηκαν (εφαρμογή ενδοσχολικών κανονισμών, καταστάσεις έκτακτες κλπ.) και αναγκάστηκαν να κάνουν χρήση - θέλοντας ή όχι - του γράμματος του νόμου. Αντίθετα, οι χωρίς προϋπηρεσία δηλώνουν την ανάγκη ερμηνείας των εκάστοτε εγκυκλίων - καθηκόντων, με γνώμονα τη διαφορετικότητα προσώπων και συνθηκών. Η μη εμπλοκή τους σε θέματα διοίκησης, αλλά και οι τυχόν τριβές τους με τους εκάστοτε Διευθυντές τους - κυρίως σε προσωπικά θέματα - τους προσανατολίζει να θέλουν διοίκηση πιο ανθρώπινη.

Γ). Σημαντικά διαφοροποιούνται οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων - με προϋπηρεσία ή όχι ως Διευθυντές - στο χαρακτηριστικό ενός Διευθυντή να επισκέπτεται την τάξη. Περισσότεροι από τους μισούς (56,2%) χωρίς προϋπηρεσία δηλώνουν ότι είναι ασήμαντο. Η σχολική αίθουσα για αυτούς συνεχίζει να αποτελεί ένα είδος άβατου, όπου υπεύθυνος και αυτάρκης συνεχίζει να είναι ο δάσκαλος. Θεωρούμε ότι θέλουν να δηλώσουν την ανεπάρκεια των Διευθυντών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και συμπεριφοράς. Άλλωστε, μέχρι πριν λίγα χρόνια η κατάληψη της θέσης του Διευθυντή δεν εξαρτάτο από την ύπαρξη προσόντων (βιογραφικό) αλλά κυρίως από τα χρόνια υπηρεσίας. Δε νομιμοποιούνται λοιπόν να παρεμβαίνουν, να ελέγχουν και να προτείνουν σε θέματα που δε γνωρίζουν - με γνώμονα μόνο τη θέση τους. Η καχυποψία των εκπαιδευτικών προς αυτούς

(Διευθυντές) είναι δικαιολογημένη, αφού μόνο ως ελεγκτική πράξη μπορούν να την δεχτούν.

Όσοι όμως έχουν θητεύσει ως Διευθυντές δηλώνουν την ασημαντότητα της επίσκεψης στην τάξη σε πολύ μικρότερο βαθμό (19,5%). Θεωρούν αυτονόητο να γνωρίζουν τα πάντα για τη σχολική τους μονάδα. Τους ενδιαφέρει η απουσία προβλημάτων, ακόμα κι αν χρειαστεί να καταφύγουν σε ενέργειες επιτόπιων ελέγχων. Ως Διευθυντές - και ως υπόλογοι στους ανωτέρους τους - νομιμοποιούνται να προβαίνουν σε κάθε είδους προληπτικό μέτρο, ακόμα και αν δεν τους ζητηθεί. Η μη κατοχή ειδικών προσόντων για τέτοιες παρεμβάσεις δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, αφού πιστεύουν ακράδαντα στην πείρα τους παρά στη θεωρία.

Δ). Διαφορετικά τοποθετούνται οι Σχολικοί Σύμβουλοι - με προϋπηρεσία ή όχι ως Διευθυντές - για την αποτελεσματικότητα της εκχώρησης πολλών αρμοδιοτήτων στον Υποδιευθυντή του σχολείου, εκ μέρους του Διευθυντή. Όσοι έχουν θητεύσει ως Διευθυντές αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αυτής της εκχώρησης αρμοδιοτήτων, αφού ελαφρύνει το φόρτο εργασίας τους, τους διευκολύνει σε τυχόν απουσία τους και τους προσφέρει άμεσο βοηθό μέσα στη σχολική μονάδα.

Όσοι όμως δεν έχουν θητεύσει ως Διευθυντές δείχνουν να υποβαθμίζουν την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στον Υποδιευθυντή. Υπάρχει μια ιδιομορφία στο ρόλο του Υποδιευθυντή, αφού σχεδόν σε κάθε σχολική μονάδα αυτός ο ρόλος είναι διαφορετικός: Άλλοτε είναι πλήρως υποβαθμισμένος. Άλλοτε είναι πρωταγωνιστικός, όπου ο Διευθυντής εκχωρεί πολύ περισσότερα – κυρίως το γραφειοκρατικό κομμάτι - και αποστασιοποιείται από τα καθήκοντά του.

Ε). Διαφοροποιούνται οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων, ανάλογα με την προϋπηρεσία τους ή όχι ως Διευθυντές, στην επιδίωξη ενός Διευθυντή για την «καλή έξωθεν μαρτυρία» από τους γονείς και τον κοινωνικό περίγυρο: Όσοι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν προϋπηρεσία, το θεωρούν σημαντικό χαρακτηριστικό, για έναν Διευθυντή που θέλει να είναι αποτελεσματικός, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από όσους δεν έχουν. Ως πρώην Διευθυντές - και νυν Σχολικοί Σύμβουλοι - απέκτησαν την εμπειρία της επικοινωνίας με τους συλλόγους γονέων και τους εξωσχολικούς φορείς (εκκλησία, πολιτιστικούς συλλόγους, τοπικές οργανώσεις κλπ.) και συνειδητοποίησαν πόσο θετικό είναι η επιδοκιμασία τους. Το ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία δε φτάνει μόνο να είναι παραγωγικό αλλά και να φαίνεται. Άλλωστε, ο Διευθυντής είναι ορατό πρόσωπο στην τοπική κοινωνία και αποζητά τον έπαινο και

την αποδοχή. Είναι πολύ πιο εύκολο να συνδιαλέγεται με γονέα ή φορέα όταν έχει εξασφαλίσει την θετική στάση τους.

Όσοι Σχολικοί Σύμβουλοι όμως δεν έχουν προϋπηρεσία δεν το θεωρούν τόσο σημαντικό: Στέκονται αρκετά καχύποπτοι απέναντι στο Διευθυντή που προσβλέπει σε τέτοιου είδους επιδιώξεις. Θεωρούμε ότι εστιάζουν στην προσωπική του προβολή και εικόνα. Ένα άλλο γεγονός είναι ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που πολλές φορές σηκώνουν το βάρος της προβολής της εικόνας του σχολείου προς τα έξω, με τυπική ενασχόληση του Διευθυντή (γιορτές, εκδηλώσεις, ομιλίες κλπ).

ΣΤ). Παρόλο που οι Σχολικοί Σύμβουλοι πιστεύουν ότι οι Διευθυντές κατά την επαφή τους με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τα επιμορφωτικά σεμινάρια καθίστανται πραγματικά πιο αποτελεσματικοί, από την επεξεργασία των στοιχείων παρατηρήθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις τους: Ειδικότερα, οι μη έχοντες προϋπηρεσία Σχολικοί Σύμβουλοι εκφράζουν ένα είδος δυσπιστίας. Δείχνουν επιφυλακτικοί στο αν οι Διευθυντές ενδιαφέρονται να αλλάξουν τον τρόπο διοίκησής τους.

■ Οι Σχολικοί Σύμβουλοι πιστεύουν ότι μπορούν να **επηρεάσουν** ένα Διευθυντή, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός, σε υψηλό βαθμό. Τα επιστημονικά τους προσόντα τους δίνουν αυτοπεποίθηση και ένα είδος ανωτερότητας απέναντι στον Διευθυντή. Θέτουν όμως έναν αριθμό προϋποθέσεων για να συμβεί αυτό: Να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και καλή συνεργασία. Να γίνονται συχνές συναντήσεις - συζητήσεις με το Διευθυντή. Αναγνωρίζουν επίσης, το σημαντικό ρόλο που παίζουν τα χαρακτηριστικά και η προσωπικότητα του Σχολικού Συμβούλου.

Ένας μικρός αριθμός Σχολικών Συμβούλων δεν πιστεύει ότι μπορεί να επηρεάσει ένα Διευθυντή, διότι αφ ενός μεν τα περιθώρια είναι στενά, αφ ετέρου δε ο Διευθυντής είναι ανεξάρτητος και έχει παγιωμένες αντιλήψεις και στερεότυπα.

■ Οι Σχολικοί Σύμβουλοι πιστεύουν σε υψηλότερο βαθμό (85,7%), ότι οι Διευθυντές, οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τα επιμορφωτικά σεμινάρια **καθίστανται πραγματικά** πιο αποτελεσματικοί. Αποτελέσματα ερευνών (Nance, 1991. U. S. Department of Education, 1987, σελ. 10 στο Πασιαρδής, 1995, σελ. 172-173. και Κίκας, Χρ. 1987), συμφωνούν ότι ο

αποτελεσματικός Διευθυντής είναι διά βίου μαθητής και έχει την ανάγκη της συνεχούς επιμόρφωσης. Οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων είναι δικαιολογημένες - κατά τη γνώμη μας - αφού τα αυξημένα τυπικά προσόντα τους περιλαμβάνουν ερευνητικές δραστηριότητες, οι οποίες αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της επαφής με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Οι ίδιοι δε (Σχολικοί Σύμβουλοι) οργανώνουν συχνά επιμορφωτικά σεμινάρια και γνωρίζουν την αξία τους.

- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι καταγράφουν τα θέματα για τα οποία ζητείται η βοήθειά τους από τους Διευθυντές: Πρώτα, με διαφορά από τα υπόλοιπα, βρίσκονται τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών και τα προβλήματα μαθησιακών δυσκολιών. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (έρευνα των Crowson και Porter- Gehrie , 1980, σχετικά με τους λόγους που δημιουργούν φόρτο εργασίας στους Διευθυντές). Η απουσία επιμόρφωσης αλλά και ο φόρτος εργασίας αναγκάζουν τους Διευθυντές να απευθύνονται στους καθ' ύλην αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους για τα παραπάνω προβλήματα. Η μη αποτελεσματική αντιμετώπισή τους προκαλεί αλυσιδωτές δυσλειτουργίες είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε επίπεδο όλης της σχολικής μονάδας.

Κλείνοντας, θα σημειώσουμε τη στατιστικά σημαντική σχέση που βρέθηκε ανάμεσα στο φύλο των Σχολικών Συμβούλων και τις απόψεις τους για: α) την παρέμβαση ή όχι ενός Διευθυντή στις διενέξεις των εκπαιδευτικών, β) την επίσκεψη ενός Διευθυντή στην τάξη και γ) τη στάση ενός Διευθυντή να δίνει κάθε είδους πληροφορία στο Σχολικό Σύμβουλο για τα τεκταινόμενα στο σχολείο.

Οι άντρες Σχολικοί Σύμβουλοι δηλώνουν ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός Διευθυντή, τη θέλησή του για συλλογικές αποφάσεις στο σχολείο.

Οι γυναίκες Σχολικοί Σύμβουλοι δηλώνουν ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός Διευθυντή, τη βοήθεια και στήριξη που προσφέρει σε κάθε νέο εκπαιδευτικό που εργάζεται στο σχολείο του.

5.3 Προβληματισμοί

Έχουμε τη γνώμη ότι τίποτα στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο. Όλα είναι ζητούμενα. Αυτό το διαρκές γίνεσθαι υποχρεώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη να βρίσκονται σε εγρήγορση και άμεση επικοινωνία. Η εκπαιδευτική κοινότητα απαιτεί ξεκάθαρες πρακτικές, με στόχο πάντα το μαθητή. Πρακτικές περασμένων ετών ακυρώνονται και αυτοαναιρούνται. Η εποχή, κατά την οποία ο Διευθυντής προσποιείτο ότι αποδέχεται το Σχολικό Σύμβουλο (θέλοντας και μη) και την ίδια στιγμή ο Σχολικός Σύμβουλος βαυκαλιζόταν ότι πράγματι γινόταν αποδεκτός, ως κάτοχος της επιστήμης, έχει μόνο ιστορική σημασία...

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου είναι σε μεγάλο βαθμό απαξιωμένος στη συνείδηση των Δασκάλων και των Διευθυντών. Οι λόγοι είναι διάφοροι:

- Αδιαφανείς διαδικασίες για την απόκτηση της θέσης αυτής: Μέσα από συνέντευξη, με την ηλικία να υπερισχύει των τυπικών προσόντων. Αυτό άλλαξε μόνο κατά τις τελευταίες κρίσεις, το 2007 (τυπικά προσόντα, διαγωνισμός, συνέντευξη). Ήταν πολύ σημαντική τομή όσον αφορά το κύρος των Σχολικών Συμβούλων.

- Κατοχή ελάχιστων τυπικών προσόντων από τους Σχολικούς Συμβούλους. Μέχρι πρότινος η Μετεκπαίδευση ήταν αρκετή! Πώς να νομιμοποιηθούν στη συνείδηση των εκπαιδευτικών; Πώς να γίνουν αποδεκτοί ως επιστημονικοί συνεργάτες; Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να είναι καχύποπτοι, παρόλο που υπάρχουν σημαντικές αλλαγές στις προϋποθέσεις για τη θέση του Σχολικού Συμβούλου.

- Αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας, εκ μέρους δασκάλων και Διευθυντών, όσον αφορά την εργασία τους. Άρα, ο Σχολικός Σύμβουλος περισσεύει.

- Στερεοτυπική πεποίθηση, εκ μέρους δασκάλων και Διευθυντών, ότι δεν μπορούν να βοηθηθούν από κάποιον νεότερο ηλικιακά.

- Ύπαρξη Διευθυντών με ανύπαρκτα προσόντα: Υποσυνείδητο αίσθημα κατωτερότητας. Καχυποψία. Αδυναμία επικοινωνίας με το Σχολικό Σύμβουλο.

- Ύπαρξη Διευθυντών με αυξημένα τυπικά προσόντα (περισσότερα από το Σχολικό Σύμβουλο): Υποσυνείδητη απόρριψη. Δυσκολία αποδοχής συμβουλών και προτάσεων από το Σχολικό Σύμβουλο.

- Σχολικοί Σύμβουλοι χωρίς - ή με ελλιπή - επιμόρφωση: Αδυναμία παροχής ουσιαστικής βοήθειας σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Παράγοντες πολιτικοί και συνδικαλιστικοί διαιωνίζουν αντιπαλότητες.
- Η μέχρι πρόσφατα ελάχιστη προσφορά των Σχολικών Συμβούλων. Το παράδοξο της αποστασιοποίησης των Σχολικών Συμβούλων (σε μεγάλο ποσοστό) από τα δρώμενα της σχολικής μονάδας.

5.4 Προτάσεις

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα καταγράφει μια ιδιόμορφη σχέση: Αυτή του Σχολικού Συμβούλου με το Διευθυντή του δημοτικού σχολείου.

Ο Σχολικός Σύμβουλος επισκέπτεται, επικοινωνεί και συμβουλεύει. Ο Διευθυντής τον υποδέχεται, τον ακούει και (συνήθως) συμφωνεί. Αυτό θα ήταν το δέον. Όμως, η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση (;). Η πορεία των δύο στελεχών είναι παράλληλη, ενώ θα έπρεπε να είναι συγκλίνουσα.

Υπάρχουν αρκετές προτάσεις εκ μέρους μας, των οποίων η υλοποίηση θα έφερνε πιο κοντά Σχολικούς Συμβούλους και Διευθυντές. Προτάσεις με αντικειμενικούς στόχους και με προσανατολισμό την εξυπηρέτηση των αναγκών του σημερινού δημοτικού σχολείου:

1. Διευθυντές

Ανάγκη επιμόρφωσης των Διευθυντών σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης.

Ανάγκη επιμόρφωσης των Διευθυντών σε θέματα αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών (μαθητές) και μαθησιακών δυσκολιών.

Ανάγκη επιμόρφωσης των Διευθυντών στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ανάγκη επιμόρφωσης των Διευθυντών στη χρήση των αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)

Ανάγκη επιμόρφωσης των Διευθυντών σε ζητήματα συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Απαλλαγή των Διευθυντών από τα διδακτικά τους καθώς η γραφειοκρατική λειτουργία της σχολικής μονάδας τους εξαντλεί σε μεγάλο βαθμό.

2. Σχολικοί Σύμβουλοι

Προσανατολισμός τους κυρίως στο επιμορφωτικό έργο.

Φυσική παρουσία τους στα σχολεία καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Προγραμματισμένες ενδοσχολικές επιμορφώσεις στα σχολεία.

Προγραμματισμένες συναντήσεις με τους συλλόγους γονέων.

Χάραξη κοινής γραμμής (πορείας) μεταξύ των Σχολικών Συμβούλων της ίδιας περιφέρειας.

Η κατάκτηση της «κορυφής» της εκπαιδευτικής πυραμίδας από τους Σχολικούς Συμβούλους, αντί να αποτελεί το ήσυχο λιμάνι (επιτέλους) της πολύχρονης πορείας τους, αποκαλύπτει ένα νέο κόσμο γεμάτο προκλήσεις, λεπτές ισορροπίες και ευθύνες. Καθήκον του Σχολικού Συμβούλου είναι να βρίσκεται σε ετοιμότητα. Άρτια προετοιμασμένος για να αφουγκράζεται τα πολλαπλά μηνύματα. Έχει δε ένα συνοδοιπόρο στο απαιτητικό εκπαιδευτικό του ταξίδι, το Διευθυντή του σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φωκάς, Ε. (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.

Αθανασούλα- Ρέππα, Α., (1999). Ο Εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, στο Α. Αθανασούλα Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου. Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Γ, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α., (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά Η Παιδαγωγική της Διοίκησης Της Εκπαίδευσης. Αθήνα Εκδόσεις: ΕΛΛΗΝ

Αναγνωστοπούλου, Μ., (2001). Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο. Τα εκπαιδευτικά, τ. 61, σελ. 252-262.

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

Αρχιμανδρίτης, Ι., (1957), Επιθεωρητές και Δάσκαλοι, Τρίπολη

Βεργίδης, Δ., (1984) Το τεχνο-γραφειοκρατικό σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 16, σελ. 42.

Γκάνιος, Γ., (2007) . Διαστάσεις του διαμεσολαβητικού ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαχείριση εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στα πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, σελ. 86-91

Γιοκαρίνης, Κ., (2000). Ο Σχολικός Σύμβουλος. Αθήνα : Γρηγόρης.

Γκότοβος, Θ. - Μαυρογιώργος, Γ., (1986): «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα», στο Γκότοβος, Θ. - Μαυρογιώργος, Γ. -Παπακωνσταντίνου, Π.: *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.

Γκότοβος, Α. - Μαυρογιώργος, Γ. -Παπακωνσταντίνου Π. . Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα, Gutenberg, 1992

Δημητρόπουλος, Ε., (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Δούκας, Χ. κ.ά., (2005). «Ανάλυση και συμπεράσματα της έρευνας ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση και ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, Θεσσαλονίκη, 17 – 18 Απριλίου 2008
1992

ΔΟΕ., Πρακτικά Ημερίδας, «Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπιση τους », ΔΟΕ, Αθήνα, 1987

Δ.Ο.Ε., περ. Διδασκαλικό Βήμα, 1924-1993, Αθήνα.

ΔΟΕ, (1998) Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών, Απάντηση του Δ.Σ. προς τον Υπουργό Παιδείας κ. Γερ. Αρσένη, *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχ. 1090.

Ευαγγελόπουλος, Σ., (1998) *Ελληνική Εκπαίδευση*, τόμ. Α΄, (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Ζαμπέτα, Ε., (1994) *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Α/θμια Εκπαίδευση 1974 - 1989*, (Αθήνα,Θεμέλιο).

Ηλιού, Μ., (1982). “Ο ρόλος της έρευνας στη διαδικασία των εκπαιδευτικών αλλαγών”, *Δελτίο της Εταιρείας Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, τχ. 5, σσ. 24-35

Ηλιάδου, Β., (2004). «Η εικοσάχρονη πορεία του θεσμού του σχολικού συμβούλου», *Μακεδόν*, τ.12 (Χειμώνας 2004), σελ. 121-144.

Θεοφιλίδης, Χ. και Στυλιανίδης, Μ., (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο, Λευκωσία*, , σελ. 21.

Θεοφιλίδης, Χ., (1994). *Εκπαίδευση για το 2020: Διαγραφόμενες προοπτικές και η μεθόδευση της αλλαγής. Πρακτικά Ζ' Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ*, σσ.49-61, Λευκωσία.

Καβούρη, Π., (1999). “Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους”, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 106, σσ. 91-100

Καζαμιάς, Α., (1993). *Η κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία*, στο Α. Καζαμιάς-Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*.

Καραγεώργου, Δ., (1994). «Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα», *Εκπαιδευτικά*, τ. 33, σελ. 34-45.

Κατσίλης, Ι., (1997). *Περιγραφική στατιστική: Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*, Αθήνα, Gutenberg.

Καψάλης, Α., (2005). «Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου», στο Α. Καψάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ.σ. 3-30.

Κίκας, Χρ., (1987). Ο ρόλος του διευθυντή του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών, έτος ΚΣΤ', τ. 48-49, σσ. 24-33

Κουτούζης, Μ., (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Πάτρα, ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ., (1999α). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, τόμος Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ., (1999β) . Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός . Στο: Α. Κόκκος, (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τόμος Α , σελ. 23-45) . Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κωτσίκης, Ε., (1991). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Διδακτικές Σημειώσεις, ΣΕΛΕΤΕ.

Λαΐνας, Α., (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Θεσσαλονίκη.

Μαραθεύτη, Μ., (1981) Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του, στο Νέα Παιδεία, τ. 16/81, Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ., (1988) Τεκμήριο για τις υποτιθέμενες διαπραγματεύσεις: Η περίπτωση των σχολικών συμβούλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 43.

Μαυρογιώργος, Γ., (1993). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Αθήνα : Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μήλιου, Γ., (1986). Εκπαίδευση και εξουσία, Εκδ. θεωρία, 2η έκδοση, Αθήνα,

Μπουζάκης, Σ., (1992). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του '80, στο Πυργιωτάκης, Ι. και Κανάκης, Ι., (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, (Αθήνα, Γρηγόρης). Πανεκπαιδευτική, (1985) τεύχ. 7.

Μπουζάκης, Σ., (1994) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, (τ. Α' και Β'), (Αθήνα, Gutenberg).

Μπουζάκης, Σ. (2003). Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1999). Αθήνα : Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π., (1997-8). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις, *Μακεδόν*, τ.χ. 4, σσ. 3-20

Παπαναούμ, Ζ., (1995). Η διεύθυνση του σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Παπαναούμ, Ζ. και Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ.) (2003). Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: τάσεις και πρακτικές, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Πασιαρδής, Π., (1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 20, 171- 205.

Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή, Γ., (2000). Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία;. Αθήνα, Εκδόσεις : Τυπωθήτω

Πασιαρδή, Γ., (2001). Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του. Αθήνα, Εκδόσεις: Τυπωθήτω

Πασιαρδής, Π. και Σαββίδης, Ι., (2002) (επιμ.). *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία.

Πασιαρδής, Π., (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Αθήνα, Εκδόσεις: Μεταίχμιο

Πυργιωτάκης, Ι. (1992): Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους, Γρηγόρης, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι., (2002). Νέοι ρόλοι στο Ολοήμερο Σχολείο. Ο ρόλος του Δ/ντή στο Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.) *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

Ρεζ, Γ. και Α. Βαρσαμίδου (2007). «Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Ν.Τ.». Ανακοίνωση στο 4ο συνέδριο στη Σύρο- ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Σύρος 4-6 Μαΐου 2007

Ρούσης, Γ., (1984) *Εισαγωγή στη θεωρία της δημόσιας διοίκησης*, (Αθήνα, Gutenberg).

Σαΐτης, Χ., (1992): *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. και Φέγγαρη, Μ. κ. ά., (1997) Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο, *Διοικητική ενημέρωση*, τ.7, σσ.87-108.

Σαΐτης, Χ., (1998). Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη στελεχών στην εκπαίδευση. *Διοικητική ενημέρωση*. τ.11, σσ. 39-59

Σαΐτης, Χ., (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Σαΐτης, Χ., (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαλτερής, Ν., (2001) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Διοικητική Πυραμίδα και ανάδειξη στελεχών εκπαίδευσης, *Ο Πολίτης*, 94, 17-26.

Τουλούπης, Φ., (1983). *Σχολικός Σύμβουλος - μια δυνατότητα για τη συνείδηση και τα έργα του "εμείς"*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε., (Αθήνα Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου).

Τσαπρούνης, Α., (2007). «Η διαχείριση των Ν/Τ και ο ρόλος τους στη Σχολική αποτελεσματικότητα». Ανακοίνωση στο 4ο συνέδριο στη Σύρο- ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Σύρος 4- 6 Μαΐου 2007

Τσάτσος, Δ., (1999). *Ο δάσκαλος*, εφημερίδα «Τα Νέα», 18-19/12/1999, σελ. 6

ΥΠΕΠΘ, (1985). *Πρακτικά σεμιναρίου Επιμόρφωσης σχολικών συμβούλων*, Αθήνα..

Φασουλής, Κ., (2001). «Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ.4, σσ. 186-197

Φράγκος , Χ., (1985). *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε., (Αθήνα, Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου).

Φώκιαλη, Π., (2005). *‘Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού’* στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηδήμου, Δ., (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική – θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*, Θεσσαλονίκη, γ’ έκδοση, εκδοτικός οίκος Α/φών Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. και Π. Στραβάκου (2005). Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). “Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων”, διατριβή επί διδακτορία Α.Π.Θ

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

ΒΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Athanassoula-Reppa, A. (2001). The training of managers in the Greek educational system. In A. Andreou (Ed), *School organization and management*

Athanassoula-Reppa, A. (2005). *Initial training and professional development of teachers in Greece*. In proceedings of the congress “Growth of Educational

Athanasoula-Reppa, A., & Lazaridou, A. (2008) Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus. *European Education*, 40 (3), 65–88.

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

Barth, Ronald (1990). *Improving Schools From Within*. San Francisco: Jossey-Bass

Bennis, W. and Nannus, (1985), “*Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper and Row

Berman, P. & McLaughlin, M. (1978a). Federal programs supporting educational change: Vol. VIII. Implementing and sustaining innovations. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Bredeson, P. & O. Johanson (2000). “The school principal’ s role in teacher professional development”, *Journal of in-Service Education*, vol. 26, no. 1, pp. 385-389

Brookover, W. B. and others. (1979). *School Social Systems and Student Achievement-Schools Can Make a Difference*. Brooklyn, N.Y.: Praeger Publishers

Brooks, D. (1987): *Teachers induction: A new beginning*, Association of Teacher Educators, Reston.VA

Brown, K.M., & Anfara, V.A., Jr. (2002). *From the desk of the middle school principal: Leadership responsive to the needs of young adolescents*. Lanham, MD: Scarecrow.

Campo, Charlotte (1993). "Collaborative School Cultures: How Principals Make A Difference», *School Organisation*, 13 (2), 119-127

Carney, Stephen (2002) " Issues in Teachers' Professional Development: A review of some relevant literature"

Cohen, L., Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετάφραση: Μητσοπούλου Χ., και Φιλοπούλου Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο

Cramer, S.R. & Koskela, R.A. (1992). The Clinical Supervision Cycle: A Component of State Development Programs. Εισήγηση στο Mid- Western Educational Research Association Conference Chicago.

Creemers, B. (1997). Towards a theory of educational effectiveness. In A. Harris, N. Bennett, & M. Preedy (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education* (pp.109-123). Buckingham: Open University Press.

Crowson, R. & Porter- Gehrie, C. (1980). The school Principalship: An organizational stability role. Paper presented at American Educational Research Association annual meeting.

Day, Christopher (2000) "Beyond Transformational Leadership", *Educational Leadership*, 57 (7), 56-9

Day, C. (2003). Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, μτφρ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Day, C. (2005). Principals who sustain success: Making a difference in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 273–290.

Davis, Gary A., and Margaret A. Thomas. (1989). *Effective schools and effective teachers*. Boston: Allyn and Bacon

Deal, Terrence & K. Peterson(1999). *Shaping school culture: The school leader's role*. San Francisco: CA. Jossey- Bass Publishers

Decker, F., (1998) *Teamworking*, München

Drucker, P.F. *Management*. Oxford: Heinemann Professional Publishing 1998, 131-141 p

Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), pp. 15-24

Elmore, R.F. (2002). Hard questions about practice. *Educational Leadership*, 59(8), 22–25.

Everand, K.B. - Morris, G. (1999): *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (επιμ. Α. Αθανασούλα-Ρέππα), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Fernandez, Alicia (2000). “Leadership in an Era of Change: Breaking Down the Barriers of the Culture of Teaching” στο Day, Christopher / Fernandez, A./Hauge, T. & J. Moller (Eds) *The Life and Work of Teachers*. London: Falmer Press, σσ. 239-255

Foster R., & St. Hilaire, B. (2003). Leadership for school improvement: Principals’ and teachers’ perspectives. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 7(3).

Fullan, M. (1986). “The management of change”, in: E. Hoyle & McMahon (eds), *The management of schools*, London: Kogan Page, pp. 73-85

Fullan, Michael (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell

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

Fullan, M. (1993). Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform. London: Falmer Press.

Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st century: Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55(7), 6–12

Gillborn, D. (1989). "Talking to heads: reflections on secondary headship at a time of rapid educational change", *School organization*, vol. 9, no. 1, pp. 65-83

Glatter, R. (1986). "The management of school improvement", in: Hoyle, E./McMahon, A. (eds), *The management of school*, World Yearbook of Education, London: Kogan Paul

Gold, Yvonne (1996) "Beginning Teacher Support, Attrition, Mentoring, and Induction" στο Sikula, John (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, Association of American Teachers New York: Simon & Schuster Macmillan, σσ. 548-594

Golding, E.B. (1990). Elementary school principals as boundary spanners: Their engagement with parents. *Journal of Educational Administration*, 28 (1), 53-63.

Greenfield, W et al. (1987). Instructional Leadership: Concepts, Issues and Controversies. Newton: Allyn and Bacon

Greenfield, W. (1995). Toward a Theory of School Administration. The Centrality of Leadership, *Educational Administration Quarterly*. 49(2), 234-252.

Griffin, G.A. (1985): «Teachers induction: Research issues », *Journal of Teacher Education*, pp. 42-46.

Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006) Models of successful principal leadership, *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395..

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

Hallinger, P. (1992). The evolving role of American Principals: From managerial to instructional to transformational. *Journal of Educational Administration*, 30 (3), 35-48. 22

Hallinger, P., Murphy, J. & C. Hausman (1992). "Restructuring schools: principals' perception of fundamental educational reform", *Educational Administration Quarterly*, vol. 28, no. 3, pp. 330-349

Hargreaves, Andy & M. G. Fullan (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών/ μετ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή*. Αθήνα: Πατάκη

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

Hentig, H., (1994) *Die Schule neudenken*, München

Hersey P/Blanchard K, (1977). *Management of Organizational Behavior*, New Jersey,.

Hoerr, Thomas (1996). "Collegiality: A New Way to Define Instructional Leadership" *Phi Delta Kappan*, 77(5), 380-382.

Hopkins, David / Ainscow, M and M. West (1994). *School Improvement in an Era of Change*. New York: Teachers College Press

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

Huling-Austin, I. (1990): «Teachers induction programs», in Houston, W.R.-Huberman, M. -Sikula, J. (eds): *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, N.Y., pp. 535-548.

Jarzabkowski, Lucy (2003). “Teacher Collegiality in a Remote Australian School”, *Journal of Research in Rural Education*, 18 (3), 139-144

Kardos, M. Susan/ Moore Johnson, S. ./ Peske, H.G./ Kauffman D.& E. Liu (2001). “Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of Their Schools”, *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250-290

Kimbrough, R. and Burkett, C. (1990). *The principalship: Concepts and practices*. New Jersey: Prentice Hall.

Kinnaman, D. (1996). « We need thinking like that! », *Technology and Learning* 16, 2

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

Lam, M., & van der Grift, W. (1995). Het didastisch handelen in het basisonderwijs [Teaching strategies in primary education], *Onderwijs-researchdagen* (Vol. June 19-21,): Groningen, the Netherlands.

Leach, Ch. (1994). “Managing Whole-School Change”, in: A. Osler (eds), *Development Education*, N. York: Cussell

Leach, D., Smith, R., Green, R. & R. Fulton (2003). “Exploring Teacher Perceptions of the Leadership Practices of Middle and High School Principals”, www.usca.edu/esays/vol62003/leach.pdf

Leithwood, K. and Montgomery, D. (1986), *The principal profile*, OISE Press, Ontario,σελ. 204-206

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999), *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.

Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform: The case of England's National Literacy and Numeracy Strategy. *School Leadership & Management*, 24(1), 57–79.

Lezotte, L. W. (1989). *Selected resources compiles for the 7th annual effective school conference*, National School Conference Institute Rimrock, Arizona.

Lezotte, L.W. (1992). *Effective schools practices that work*. Okemos, MI: Effective Schools Products Ltd.

Lipsitz, Joan (1984). *Successful Schools for Young Adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction

Little, Judith Warren (1987). "Teachers as colleagues", στο Richardson- Koehler, V. (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* New York: Longman, σσ. 491-510

Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press

MacBeath, J. (1998). *Effective school leadership: responding to change*. London, GB: Paul Chapman.

Macneil, N., Cavanah R. & S. Silcox (2005). "Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching", *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, vol. 9, no. 2

McGaw, B., Piper, J., Banks, D., & Evans, B. (1992) *Making Schools More Effective*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Miskel, C.G.(1982), “ *Motivation in educational organizations*”, Educational Administration Quarterly, 3 (18), 66-68

Mortimor et.al.(1988). *School Matters: The Junior Years*. Salisbury: Open Books.

National Association of Elementary Schools Principals. (1986). *Proficiencies for principals: Kindergarten through eighth grade*. Reston, Virginia: National Association of Elementary Schools Principals (NAESP).

Newman, Elizabeth and A. Pollard (1994) “Observing Primary School Change: Through Conflict to Whole-School Collaboration?” στο D. Hargreaves & D. Hopkins (Eds) *Development Planning for School Improvement*. London: Cassell, σσ. 100-115

Patterson, J. et al. (1986), *Productive school systems for a nonrational world*” Virginia: Association for Supervision and Curriculum development

Peterson, Kent & L.W. Lezotte (1991). “New Directions in the effective schools movement” στο Bliss, James/ Firestone W. & C. E. Richards (Eds) *Rethinking Effective Schools Research and Practice*. New Jersey: Prentice- Hall σσ.128-137

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

Reynolds, D. et Cuttance, P. 1992). *School effectiveness: Research, Policy and Practice*. London: Cassel

Richardson, Joan (1999) “Harness the potential of staff meetings”
<http://www.nsd.org/library/publications/tools/tools10-99rich.cfm/>

Riley, K. (2000). “Leadership, learning and systemic reform”, *The Journal of Educational Change*, vol. 1, (1), pp. 29-55

Rosenholtz, Susan (1989). "Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs", *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439

Sergiovanni, Thomas (1987). *The principalship, a reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon

Sergiovanni, Thomas J. (1990). *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

Sergiovanni, Thomas (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer

Shein E., (1985), *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*. Sloan Management Review, 25 (2) 3-16

Southworth, G. (2002). Learning-centred leadership in schools. In L. Moos (Ed.), *Educational leadership—Understanding and developing practice* (pp. 33–52). Copenhagen: Danish University of Education.

Stoll, Louise (1994). "School Effectiveness and School Improvement: A Meeting of Two Minds" στο Hargreaves, David & D. Hopkins (Eds) *Development Planning for School Improvement*. London : Cassell, σσ. 129-139

Stoll, L., & Myers, K. (1997) *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*. Lewes: Falmer Press.

Williams, R (2006). "Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a Collaborative Approach?" *Canadian Journal of Educational and Administration Policy*, vol. 53, pp. 23-34

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ερωτηματολόγιο

2. Πίνακες

**3. Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Σχολικών
Συμβούλων και Διευθυντών**

4. Νόμοι / Υ. Α. / Π.Δ.

1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητ συναδελφ

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο τμήμα "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης", επέλεξα ένα θέμα το οποίο μας αγγίζει σχεδόν καθημερινά: Ποιον Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε αποτελεσματικό;

Σκοπεύω να καταγράψω τις απόψεις των συναδέλφων/φισσών Σχολικών Συμβούλων Α/θμιας Εκπ/σης πανελλαδικά, ώστε αυτή η έρευνα να αποτελέσει κάτι παραπάνω από μια τυπική διαδικασία.

Η ανταπόκρισή σου θα με βοηθήσει σημαντικά στο εγχείρημα αυτό.

Είναι αυτονόητη η ανωνυμία της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και η αποδοχή εκ μέρους μου της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων προς εσένα εάν το ζητήσεις.

Οι παρατηρήσεις σου σε οποιοδήποτε σημείο είναι σημαντικές.

Σε ευχαριστώ προκαταβολικά,
Επαμεινώνδας Σ. Φωκάς

► Για λόγους πρακτικούς και μόνο: Σημείωσε τις απαντήσεις σου, βάζοντας Χ δίπλα από τα "κουτάκια" της πρώτης σελίδας και από τους αριθμούς ή επιλογές των υπολοίπων σελίδων.

► Δυνατότητα αποστολής: fokas61@gmail.com ή fokas@uth.gr

■ Πάντα διαθέσιμος στα τηλέφωνα: 2610 225457 και 6938557000

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

ΗΛΙΚΙΑ: 40-50 ετών ☐ >50 ετών ☐

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Πρόγραμμα Εξομοίωσης Πτυχίου: ☐

Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο: ☐

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ: ☐

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης: ☐

Διδακτορικό Δίπλωμα: ☐

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ:

20-25 χρόνια ☐

>25 χρόνια ☐

ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ:

1-3 χρόνια ☐

4-8 χρόνια ☐

>8 χρόνια ☐

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:

.....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΥΘΥΝΗ ΣΑΣ

10-20 ☐

21-30 ☐

>30 ☐

ΕΧΕΤΕ ΥΠΗΡΕΤΗΣΕΙ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ;

Ναι ☐

Όχι ☐

Αν Ναι, πόσα χρόνια; ≤ 4 ☐ 5-8 ☐ >8 ☐

A.

Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω χαρακτηριστικά του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου, ώστε ο ρόλος του να είναι αποτελεσματικός;

Δηλώστε τη δική σας άποψη, βάζοντας X δίπλα από τον αριθμό της επιλογής σας πάνω στην πεντάβαθμη (1-5) κλίμακα, για κάθε μία δήλωση.

**1= Ασήμαντο, 2= Λίγο σημαντικό, 3= Μέτρια σημαντικό,
4=Αρκετά σημαντικό, 5= Πολύ σημαντικό**

		Ασήμαντο	Λίγο Σημαντικό	Μέτρια Σημαντικό	Αρκετά Σημαντικό	Πολύ Σημαντικό
1	Ενδιαφέρεται και παρακολουθεί την πρόοδο (επιδόσεις) των μαθητών του σχολείου του.	1	2	3	4	5
2	Είναι συγκεντρωτικός: Θέλει όλα να περνάνε από το χέρι του.	1	2	3	4	5
3	Βοηθά και στηρίζει ιδιαίτερα κάθε νέο δάσκαλο (αναπληρωτή-νεοδιορισμένο) που εργάζεται στο σχολείο του.	1	2	3	4	5
4	Επιδιώκει να έχει τις καλύτερες σχέσεις με το Σχολικό Σύμβουλο και τους Προϊσταμένους του.	1	2	3	4	5
5	Υποστηρίζει και επιδιώκει την ενδοσχολική επιμόρφωση από το Σχολικό Σύμβουλο.	1	2	3	4	5
6	Συμμορφώνεται απόλυτα με την πολιτική του Υπουργείου.	1	2	3	4	5
7	Στέλνει το ωρολόγιο πρόγραμμα στο Σχολικό Σύμβουλο το γρηγορότερο δυνατόν.	1	2	3	4	5
8	Θέλει να έχει πλήρη εικόνα για τον καθένα από το προσωπικό του.	1	2	3	4	5
9	Είναι τυπικός, έτσι αποφεύγει τις κακοτοπιές και αισθάνεται σιγουριά.	1	2	3	4	5
10	Είναι "ανθρωπιστής" : Πρώτα απ' όλα οι καλές σχέσεις με το προσωπικό. « Να περνάμε καλά και όλα τα άλλα μετά».	1	2	3	4	5
11	Οι υποδείξεις-παρατηρήσεις που δέχεται από το Σχολικό Σύμβουλο για επιστημονικά-παιδαγωγικά θέματα θέλει να είναι δικαιολογημένες.	1	2	3	4	5
12	Επιδιώκει την "καλή έξωθεν μαρτυρία" από τους γονείς και τους τοπικούς φορείς (κοινωνικό περίγυρο).	1	2	3	4	5

13	Στα πλαίσια του καλού σχολικού κλίματος, θέλει οι αποφάσεις να παίρνονται συλλογικά. Να ακούγονται όλες οι απόψεις.	1	2	3	4	5
14	Τον απασχολεί πολύ η καλή λειτουργία των εργαστηρίων (Η/Υ, πειράματα, βιβλιοθήκη).	1	2	3	4	5
15	Επιλέγει ο ίδιος τον/την εκπαιδευτικό για την Α΄ τάξη του σχολείου του.	1	2	3	4	5
16	Κάθε φορά που προκύπτει κάποιο πρόβλημα επικοινωνεί με το Σχολικό Σύμβουλο. Τον θεωρεί ως τον πλέον αρμόδιο για να δώσει τη λύση.	1	2	3	4	5
17	Αν το θεωρήσει αναγκαίο –σε προβλήματα διδακτικής μεθοδολογίας ή συμπεριφοράς - επισκέπτεται μέσα στην τάξη τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να σχηματίσει πραγματική εικόνα.	1	2	3	4	5
18	Προκειμένου να ξεχωρίσει – και προσωπικά και ως σχολική μονάδα – μπορεί να γίνει ανταγωνιστικός.	1	2	3	4	5
19	Αναλύει από την αρχή της σχολικής χρονιάς τους στόχους και τον προγραμματισμό, ώστε να μπορεί να επιμένει για την υλοποίηση-τήρησή τους.	1	2	3	4	5
20	Κάθε σχολική γιορτή αποτελεί "καλλιτεχνικό γεγονός" για το σχολείο του.	1	2	3	4	5

B.

Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τα παρακάτω χαρακτηριστικά (στάσεις) του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου, ώστε ο ρόλος του να είναι αποτελεσματικός;

Δηλώστε τη δική σας άποψη, βάζοντας X δίπλα από τον αριθμό της επιλογής σας πάνω στην πεντάβαθμη (1-5) κλίμακα, για κάθε μία δήλωση.

**1= Διαφωνώ, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ, 4= Μάλλον συμφωνώ
5= Συμφωνώ**

		Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ / Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ
1	Είναι επιφυλακτικός και θέτει όρια στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου του.	1	2	3	4	5
2	Είναι πάντα πρόθυμος να δώσει κάθε είδους πληροφορία στο Σχολικό Σύμβουλο για τα τεκταινόμενα στο σχολείο του.	1	2	3	4	5
3	Εκχωρεί με το παραπάνω αρμοδιότητες στον Υποδιευθυντή του.	1	2	3	4	5
4	Δεν παρεμβαίνει στις διενέξεις-εντάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Τους αφήνει να "τα βρουν" μόνοι τους.	1	2	3	4	5
5	Δε δέχεται κριτική από τους εκπαιδευτικούς του, διαφυλάσσοντας έτσι το κύρος του.	1	2	3	4	5
6	Θα ήθελε να έχει εμπιστοσύνη στο «Ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία» αλλά το τοπίο είναι ακόμα θολό.	1	2	3	4	5
7	Πιστεύει ότι ο Σχολικός Σύμβουλος μόνο λίγο μπορεί να βοηθήσει διότι δε γνωρίζει τη δυναμική του σχολείου του.	1	2	3	4	5
8	Η οικονομική κατάσταση της σχολικής του μονάδας βαρύνει σημαντικά στις καθημερινές αποφάσεις του.	1	2	3	4	5
9	Βλέπει τον εαυτό του ένα σκαλοπάτι παραπάνω από όλους τους άλλους μέσα στο σχολείο.	1	2	3	4	5
10	Για την υλοποίηση προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων συνεργάζεται πάντα με το Σχολικό Σύμβουλο.	1	2	3	4	5

Γ.

Δηλώστε τη δική σας άποψη, βάζοντας X δίπλα από τη λέξη της επιλογής σας

1. Πόσο ικανοποιημένοι είστε γενικά από την ανταπόκριση των Διευθυντών στις προτάσεις-υποδείξεις σας προς αυτούς;

Καθόλου **Λίγο** **Μέτρια** **Αρκετά** **Πολύ**

2. Οι Διευθυντές μοιράζονται γενικά μαζί σας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν;

Ελάχιστοι **Λίγοι** **Αρκετοί** **Πολλοί** **Σχεδόν όλοι**

3. Πιστεύετε ότι η επαφή των Διευθυντών με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τα επιμορφωτικά σεμινάρια τους καθιστά πραγματικά πιο αποτελεσματικούς;

Ναι **Μάλλον Ναι** **Δεν Ξέρω/ Δεν Απαντώ** **Μάλλον Όχι** **Όχι**

4. Πιστεύετε ότι ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να επηρεάσει ένα Διευθυντή, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός;

Ναι **Μάλλον Ναι** **Δεν Ξέρω/ Δεν Απαντώ** **Μάλλον Όχι** **Όχι**

5. Δικαιολογήστε την άποψή σας.

.....
.....
.....

6. Ποια είναι τα πράγματα που σας ζητούν - και τους απασχολούν – συνήθως οι Διευθυντές;

.....
.....
.....

2. ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1^η

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

		ΠΟΛΥ ΣΗΜΑ ΝΤΙΚΟ	%	ΑΣ ΗΜ ΑΝ ΤΟ	%	Μ.Ο
A8	Θέλει να έχει πλήρη εικόνα για τον καθένα από το προσωπικό του.	49	47,6%	0	0%	4,2718
A10	Είναι "ανθρωπιστής" : Πρώτα απ' όλα οι καλές σχέσεις με το προσωπικό. « Να περνάμε καλά και όλα τα άλλα μετά».	5	4,8%	19	18,1%	2,8108
A13	Στα πλαίσια του καλού σχολικού κλίματος, θέλει οι αποφάσεις να παίρνονται συλλογικά. Να ακούγονται όλες οι απόψεις.	79	73,8%	0	0%	4,6916
		ΣΥΜΦ ΩΝΩ	%	ΔΙΑ ΦΩ ΝΩ	%	Μ.Ο
B4	Δεν παρεμβαίνει στις διενέξεις-εντάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Τους αφήνει να "τα βρουν" μόνοι τους.	0	0%	39	36,4%	2,0748
B5	Δε δέχεται κριτική από τους εκπαιδευτικούς του, διαφυλάσσοντας έτσι το κύρος του.	1	0,9%	52	49,1%	1,7642
B9	Βλέπει τον εαυτό του ένα σκαλοπάτι παραπάνω από όλους τους άλλους μέσα στο σχολείο.	1	0,9%	39	38,2%	2,0588

ΠΙΝΑΚΑΣ Β.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2^η

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

		ΠΟΛΥ ΣΗΜΑ ΝΤΙΚΟ	%	ΑΣΗΜ ΑΝΤΟ	%	Μ.Ο
A2	Είναι συγκεντρωτικός: Θέλει όλα να περνάνε από το χέρι του.	4	3,8%	28	26,4%	2,1887
A6	Συμμορφώνεται απόλυτα με την πολιτική του Υπουργείου.	13	12,1%	7	6,5%	3,3364
A9	Είναι τυπικός, έτσι αποφεύγει τις κακοτοπιές και αισθάνεται σιγουριά.	10	9,3%	8	7,5%	3,3178
A14	Τον απασχολεί πολύ η καλή λειτουργία των εργαστηρίων (Η/Υ, πειράματα, βιβλιοθήκη).	58	54,2%	0	0 %	4,4206
		ΣΥΜΦ ΩΝΩ	%	ΔΙΑΦ ΩΝΩ	%	Μ.Ο
B8	Η οικονομική κατάσταση της σχολικής του μονάδας βαρύνει σημαντικά στις καθημερινές αποφάσεις του.	7	6,5%	16	15%	2,8879

ΠΙΝΑΚΑΣ Γ.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 3^η

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

		ΠΟΛΥ ΣΗΜΑ ΝΤΙΚΟ	%	ΑΣ ΗΜ ΑΝ ΤΟ	%	Μ.Ο
A1	Ενδιαφέρεται και παρακολουθεί την πρόοδο (επιδόσεις) των μαθητών του σχολείου του.	38	35,5%	0	0%	4,1887
A3	Βοηθά και στηρίζει ιδιαίτερα κάθε νέο δάσκαλο (αναπληρωτή-νεοδιορισμένο) που εργάζεται στο σχολείο του.	83	77,6%	0	0%	4,7383
A5	Υποστηρίζει και επιδιώκει την ενδοσχολική επιμόρφωση από το Σχολικό Σύμβουλο.	72	67,3%	0	0%	4,5794
A15	Επιλέγει ο ίδιος τον/την εκπαιδευτικό για την Α΄ τάξη του σχολείου του.	11	10,4%	12	11,3%	3,1132
A17	Αν το θεωρήσει αναγκαίο – σε προβλήματα διδακτικής μεθοδολογίας ή συμπεριφοράς - επισκέπτεται μέσα στην τάξη τον/την εκπαιδευτικό, ώστε να σχηματίσει πραγματική εικόνα.	13	12,5%	12	11,5%	3,2019
A19	Αναλύει από την αρχή της σχολικής χρονιάς τους στόχους και τον προγραμματισμό, ώστε να μπορεί να επιμένει για την υλοποίηση-τήρησή τους.	74	70,5%	0	0%	4,6095
		ΣΥΜΦ ΩΝΩ	%	ΔΙΑ ΦΩ ΝΩ	%	Μ.Ο
B3	Εκχωρεί με το παραπάνω αρμοδιότητες στον Υποδιευθυντή του.	21	20,8%	4	4,0%	3,5941

ΠΙΝΑΚΑΣ Δ.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 4^η

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

		ΠΟΛΥ ΣΗΜΑ ΝΤΙΚΟ	%	ΑΣΗΜ ΑΝΤΟ	%	M.O
A12	Επιδιώκει την "καλή έξωθεν μαρτυρία" από τους γονείς και τους τοπικούς φορείς (κοινωνικό περίγυρο).	10	9,5%	2	1,9%	3,4476
A18	Προκειμένου να ξεχωρίσει – και προσωπικά και ως σχολική μονάδα – μπορεί να γίνει ανταγωνιστικός.	2	1,9%	22	21,4%	2,4854
A20	Κάθε σχολική γιορτή αποτελεί "καλλιτεχνικό γεγονός" για το σχολείο του.	9	8,6%	8	7,6%	2,9714
		ΣΥΜΦ ΩΝΩ	%	ΔΙΑΦΩ ΝΩ	%	M.O
B1	Είναι επιφυλακτικός και θέτει όρια στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου του.	24	22,9%	10	9,5%	3,4095
B6	Θα ήθελε να έχει εμπιστοσύνη στο «Ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία» αλλά το τοπίο είναι ακόμα θολό.	5	4,8%	23	22,1%	2,6923

ΠΙΝΑΚΑΣ Ε.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 5^η

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΑΦΕΡΟΝΤΑΙ ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ – ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

		ΠΟΛΥ ΣΗΜΑ ΝΤΙΚΟ	%	ΑΣΗΜ ΑΝΤΟ	%	Μ.Ο
A4	Επιδιώκει να έχει τις καλύτερες σχέσεις με το Σχολικό Σύμβουλο και τους Προϊσταμένους του.	48	44,9%	3	2,8%	4,1308
A7	Στέλνει το ωρολόγιο πρόγραμμα στο Σχολικό Σύμβουλο το γρηγορότερο δυνατόν.	26	24,8%	1	0,9%	3,6857
A11	Οι υποδείξεις-παρατηρήσεις που δέχεται από το Σχολικό Σύμβουλο για επιστημονικά-παιδαγωγικά θέματα θέλει να είναι δικαιολογημένες.	36	34,3%	1	1,0%	4,0000
A16	Κάθε φορά που προκύπτει κάποιο πρόβλημα επικοινωνεί με το Σχολικό Σύμβουλο. Τον θεωρεί ως τον πλέον αρμόδιο για να δώσει τη λύση	15	14,2%	8	7,5%	3,3585
		ΣΥΜΦ ΩΝΩ	%	ΔΙΑΦΩ ΝΩ	%	Μ.Ο
B2	Είναι πάντα πρόθυμος να δώσει κάθε είδους πληροφορία στο Σχολικό Σύμβουλο για τα τεκταινόμενα στο σχολείο του.	51	47,7	8	7,5%	3,9439
B7	Πιστεύει ότι ο Σχολικός Σύμβουλος μόνο λίγο μπορεί να βοηθήσει διότι δε γνωρίζει τη δυναμική του σχολείου του.	1	0,9%	51	48,1%	1,6887
B10	Για την υλοποίηση προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων πάντα συνεργάζεται με το Σχολικό Σύμβουλο.	58	54,7	1	0,9%	4,3585

Πίνακας 1.

ΟΙ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΕΣ

A13

		ΣΥΛΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ			Σύνολο
		ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	2	16	52	70
	ΓΥΝΑΙΚΑ	3	7	27	37
Σύνολο		5	23	79	107
		4,7%	21,5%	73,8%	100,0%

Πίνακας 2.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

A2

		ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ					Σύνολο
		ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	17	26	18	4	4	69
	ΓΥΝΑΙΚΑ	11	17	8	1	0	37
Σύνολο		28	43	26	5	4	106
		26,4%	40,6%	24,5%	4,7%	3,8%	100,0%

Πίνακας 3.

ΠΛΗΡΗ ΕΙΚΟΝΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΑΘΕΝΑ

A8

		ΠΛΗΡΗΣ ΕΙΚΟΝΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΑΘΕΝΑ				Σύνολο
		ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	3	10	23	31	67
	ΓΥΝΑΙΚΑ	1	3	14	18	36
Σύνολο		4	13	37	49	103
		3,9%	12,6%	35,9%	47,6%	100,0%

Πίνακας 4.

ΚΑΛΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

A14

		ΚΑΛΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ				Σύνολο
		ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	2	8	25	35	70
	ΓΥΝΑΙΚΑ	0	1	13	23	37
Σύνολο		2	9	38	58	107
		1,9%	8,4%	35,5%	54,2%	100,0%

Πίνακας 5.

ΣΤΗΡΙΞΗ ΝΕΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

A3

		ΣΤΗΡΙΞΗ ΝΕΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ			Σύνολο
		ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	4	14	52	70
	ΓΥΝΑΙΚΑ	0	6	31	37
Σύνολο		4	20	83	107
		3,7%	18,7%	77,6%	100,0%

Πίνακας 6.

ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

A5

		ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ				Σύνολο
		ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	1	6	17	46	70
	ΓΥΝΑΙΚΑ	0	2	9	26	37
Σύνολο		1	8	26	72	107
		,9%	7,5%	24,3%	67,3%	100,0%

Πίνακας 7

ΜΕ ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΝ ΧΡΕΙΑΣΤΕΙ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ
ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

							Σύνολο
		ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	6 8,7%	11 15,9%	14 20,3%	27 39,1%	11 15,9%	69 100,0%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	6 17,1%	9 25,7%	6 17,1%	12 34,3%	2 5,7%	35 100,0%
Σύνολο		12 11,5%	20 19,2%	20 19,2%	39 37,5%	13 12,5%	104 100,0%

P= 0,040

Πίνακας 8

ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΝ ΧΡΕΙΑΣΤΕΙ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ
ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

							Σύνολο
		ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΗΛΙΚΙΑ	40-50	10 15,2%	18 27,3%	17 25,8%	17 25,8%	4 6,1%	66 100,0%
	50+	2 5,3%	2 5,3%	3 7,9%	22 57,9%	9 23,7%	38 100,0%
Σύνολο		12 11,5%	20 19,2%	20 19,2%	39 37,5%	13 12,5%	104 100,0%

P= 0,000

Πίνακας 9

ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΝ ΧΡΕΙΑΣΤΕΙ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΩΣ Δ/ΝΤΗΣ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟΥ

						Σύνολο
	ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΝΑΙ	3 4,2%	11 15,3%	17 23,6%	29 40,3%	12 16,7%	72 100,0%
ΟΧΙ	9 28,1%	9 28,1%	3 9,4%	10 31,3%	1 3,1%	32 100,0%
Σύνολο P= 0,000	12	20	20	39	13	104

Πίνακας 10

ΗΛΙΚΙΑ ΣΧΟΛ. ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟ Δ/ΝΤΗ

							Σύνολο
		ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΗΛΙ ΚΙΑ	40- 50	17 26,2%	26 40,0%	12 18,5%	10 15,4%	0 ,0%	65 100,0%
	50+	5 13,2%	8 21,1%	12 31,6%	11 28,9%	2 5,3%	38 100,0%
Σύνολο		22 21,4%	34 33,0%	24 23,3%	21 20,4%	2 1,9%	103 100,0%

P= 0,002

Πίνακας 11

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠ/ΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΚΑΙ “ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ”

		ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	Σύνολο
ΣΥΝ ΟΛΙΚΗ. ΕΚΠ. ΥΠΗΡΕ ΣΙΑ	20-25	14 28,6%	24 49,0%	6 12,2%	5 10,2%	0 0%	49 100,0%
	25+	8 14,8%	10 18,5%	18 33,3%	16 29,6%	2 3,7%	54 100,0%
Σύνολο		22 21,4%	34 33,0%	24 23,3%	21 20,4%	2 1,9%	103 100,0%

P=0,000

Πίνακας 12

“ΓΕΓΟΝΟΣ” Η ΚΑΘΕ ΓΙΟΡΤΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Α20

	ΓΕΓΟΝΟΣ Η ΚΑΘΕ ΓΙΟΡΤΗ					Σύνολο
	ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΦΥΛΟ ΑΝΤΡΑΣ	5	18	27	16	3	69
ΓΥΝΑΙΚΑ	3	9	12	6	6	36
Σύνολο	8 7,6%	27 25,7%	39 37,1%	22 21,0%	9 8,6%	105 100,0%

Πίνακας 13

ΕΙΝΑΙ ΘΟΛΟ ΤΟ ΤΟΠΙΟ ΣΤΟ “ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ”

B6

	ΤΟ ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΟΛΟ					Σύνολο
	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦ/ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	
ΦΥΛΟ ΑΝΤΡΑΣ	16	20	9	19	4	68
ΓΥΝΑΙΚΑ	7	5	13	10	1	36
Σύνολο	23	25	22	29	5	104
	22,1%	24,0%	21,2%	27,9%	4,8%	100,0%

Πίνακας 14

ΚΑΛΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ

ΚΑΙ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΥΣ

A4

	ΚΑΛΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΧ ΣΥΜΒ ΚΑΙ ΠΡΟΙΣΤ					Σύνολο
	ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΦΥΛΟ ΑΝΤΡΑΣ	3	3	14	16	34	70
ΓΥΝΑΙΚΑ	0	1	3	19	14	37
Σύνολο	3	4	17	35	48	107
	2,8%	3,7%	15,9%	32,7%	44,9%	100,0%

Πίνακας 15

ΕΓΚΑΙΡΗ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΩΡΟΛΟΓΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Α7

		ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ					Σύνολο
		ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	1	10	21	19	17	68
	ΓΥΝΑΙΚΑ	0	4	7	17	9	37
Σύνολο		1	14	28	36	26	105
		1,0%	13,3%	26,7%	34,3%	24,8%	100,0%

Πίνακας 16

ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ Α11

		ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΑΠΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ					Σύνολο
		ΑΣΗΜΑΝΤΟ	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΜΕΤΡΙΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
ΦΥΛΟ	ΑΝΤΡΑΣ	1	5	14	27	23	70
	ΓΥΝΑΙΚΑ	0	0	9	13	13	35
Σύνολο		1	5	23	40	36	105
		1,0%	4,8%	21,9%	38,1%	34,3%	100,0%

**3. ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ**

ΚΑΙ

**ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ - ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Αριθ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/8.10.02 (ΦΕΚ Β 1340/16-10-02)

Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 6 του Ν. 2986/2002_ (ΦΕΚ 24 Α').
2. Τις διατάξεις του άρθρου 29Α του Ν. 1556/1985_ (ΦΕΚ 137 Α'), όπως προστέθηκε με το άρθρο 27 του Ν. 2081/1992 (ΦΕΚ 154 Α') και αντικαταστάθηκε με το άρθρο 1 του Ν. 2469/1997_ (ΦΕΚ 38 Α').
3. Του άρθρου 2 της ΣΤ5/53/31.10.2001 Απόφασης του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων «Καθορισμός αρμοδιοτήτων των Υφυπουργών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» (ΦΕΚ 1484/13/31.10.2002).
4. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη στον κρατικό προϋπολογισμό, αποφασίζουμε:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄

ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

Άρθρο 7 -Γενικές διατάξεις

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (προσχολικής αγωγής, ειδικής αγωγής και δημοτικής Εκπαίδευσης) έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της Εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους.
2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών του αντίστοιχου κλάδου μιας περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού

Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους.

3. Με εισήγηση του Προϊσταμένου του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης προς τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ανατίθεται στους Σχολικούς Συμβούλους Δ.Ε. η γενική παιδαγωγική ευθύνη συγκεκριμένων σχολείων της έδρας τους ώστε όλα τα σχολεία να ανήκουν σε Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος έχει τη γενική παιδαγωγική ευθύνη. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολεία αυτής της παραγράφου καθώς και οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα σχολεία της περιφέρειας ευθύνης τους έχουν τη γενική παιδαγωγική ευθύνη λειτουργίας των σχολείων τα οποία τους έχουν ανατεθεί. Σε νομούς που εδρεύει ένας μόνο Σχολικός Σύμβουλος αυτός έχει τη γενική παιδαγωγική ευθύνη σε όλα τα σχολεία.

4. Σε περίπτωση που μία περιφέρεια ευθύνης Σχολικού Συμβούλου είναι κενή, αναπληρώνεται προσωρινά ο ελλείπων Σχολικός Σύμβουλος από Σχολικό Σύμβουλο άλλης περιφέρειας που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

5. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης που έχουν έδρα στον ίδιο νομό, συνέρχονται σε κοινές συντονιστικές συσκέψεις για την εξέταση θεμάτων που αναφέρονται σε γενικότερα παιδαγωγικά προβλήματα των σχολείων του νομού, τον γενικότερο συντονισμό, συνολικά ή κατά γνωστικούς τομείς, τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του έργου τους. Οι συσκέψεις αυτές προκαλούνται από τον αρχαιότερο στην υπηρεσία Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος και προεδρεύει.

6. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την αρμοδιότητα της παιδαγωγικής καθοδήγησης προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ή άλλων καινοτόμων προγραμμάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία ευθύνης τους.

7. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την αρμοδιότητα της καθοδήγησης της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Ε.Δ.), η οποία εφαρμόζεται στα Γυμνάσια και της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ.), η οποία εφαρμόζεται στα Ενιαία Λύκεια και Τ.Ε.Ε. στα μαθήματα της ειδικότητάς τους. Επιπλέον, οι Σχολικοί Σύμβουλοι οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (Π.Δ.Σ.) και την Ενισχυτική Διδασκαλία έχουν για τα σχολεία γενικής παιδαγωγικής

ευθύνης την υποχρέωση της παιδαγωγικής καθοδήγησης για τη εύρυθμη λειτουργία τους.

8. Η διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 5 του νόμου 2986/2002.

9. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Το έργο τους συντονίζεται και καθοδηγείται από τον προϊστάμενο του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης.

Άρθρο 8 -Έργο των Σχολικών Συμβούλων

1. Στο έργο των Σχολικών Συμβούλων περιλαμβάνονται βασικά πέντε κύριες λειτουργίες. Ο Σχολικός Σύμβουλος:

α. Διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση. Έχει ως αρμοδιότητα να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους. Αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, επισημαίνει τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνει λύσεις.

β. Ως προγραμματιστής του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή ευθύνης του, προτείνει πρόγραμμα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών για τα μαθήματα της ειδικότητάς του ή φροντίζει για την εφαρμογή του προτεινομένου από το Π.Ι. προγραμματισμού. Συγχρόνως παρακολουθεί και συντονίζει τον παραπάνω προγραμματισμό. Συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία ευθύνης του, ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και συνεργάζεται μαζί τους για την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

γ. Ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης καθώς και του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης στα σχολεία της αρμοδιότητάς του.

δ. Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία. Σκοπός εν γένει της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης είναι η επισήμανση αδυναμιών και δυσκολιών στην

υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η παροχή βοήθειας για την αναίρεσή τους, η ενίσχυση πρωτοβουλιών και η δημιουργία θετικών κινήτρων στην εκπαίδευση.

ε. Όταν ο Σχολικός Σύμβουλος διαπιστώνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου, παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης, προτείνει να εφαρμοστεί πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναλυτικά σε κάθε έναν από αυτούς. Η πρόταση γίνεται προς την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και έχει ως σκοπό να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη βελτίωση στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο από αυτούς τους εκπαιδευτικούς.

2. Στο έργο του Σχολικού Συμβούλου βασικό στοιχείο είναι η συνεχής φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες, για την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής μεθοδολογίας.

3. Τέλος ο Σχολικός Σύμβουλος, ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Άρθρο 9 -Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης τους, ατομικά ή ομαδικά, με σκοπό την ομαλή πορεία της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης, καθώς και την προώθηση νέων, σύγχρονων διδακτικών μεθόδων. Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση επιμέρους προβλημάτων του σχολικού έργου, για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

2.Ειδικότερα:

α. Στην αρχή του διδακτικού έτους οργανώνουν σε συνεργασία με το Διευθυντή Εκπαίδευσης συσκέψεις των εκπαιδευτικών του κλάδου τους κατά σχολείο ή κατά ευρύτερες ομάδες σχολείων ή κατά γνωστικούς τομείς για τον προγραμματισμό και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου.

β. Παρακολουθούν τον αρχικό προγραμματισμό, παρεμβαίνουν διαμορφωτικά κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και συζητούν σε συσκέψεις με τους εκπαιδευτικούς τις αναγκαίες αναπροσαρμογές.

- γ. Επισκέπτονται τα σχολεία της δικαιοδοσίας τους, δημόσια και ιδιωτικά και ενημερώνονται για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο. Συζητούν τα ιδιαίτερα προβλήματα, παρέχουν τις απαραίτητες οδηγίες και υποδείξεις και ενισχύουν νέες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών επιστημονικά και παιδαγωγικά αποδεκτές.
- δ. Συγκαλούν τους εκπαιδευτικούς της περιοχής σε συσκέψεις και οργανώνουν ενημερωτικά σεμινάρια, εκτός του ωραρίου διδασκαλίας τους για να εκτιμήσουν την πορεία του προγραμματισμένου διδακτικού έργου, να μεθοδεύσουν τις αναγκαίες προσαρμογές, να συντονίσουν την ύλη και να εφαρμόσουν νέες μεθόδους. Στις παραπάνω συναντήσεις ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα. Η ενημέρωση μπορεί να γίνει και με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων και παιδαγωγών.
- ε. Ενημερώνουν για τη σημασία της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας και ενθαρρύνουν την εφαρμογή της εξασφαλίζοντας προϋποθέσεις εξοικείωσης.
- στ. Παρακολουθούν, ύστερα από ενημέρωση των εκπαιδευτικών, διδασκαλίες και κάνουν τις αναγκαίες παρατηρήσεις και υποδείξεις σχετικά με τους τρόπους σχεδιασμού, οργάνωσης και πραγματοποίησης της διδασκαλίας.
- ζ. Οργανώνουν οι ίδιοι ή αναθέτουν διδασκαλίες σε εκπαιδευτικούς, τις οποίες παρακολουθούν υποχρεωτικά οι εκπαιδευτικοί του αντίστοιχου γνωστικού αντικείμενου των σχολείων με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την ενημέρωση στις σύγχρονες απόψεις της ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής πρακτικής.
- η. Προωθούν και ενισχύουν ερευνητικές προσπάθειες εκπαιδευτικών για τη δημιουργία παιδαγωγικής και επιστημονικής κίνησης στην περιοχή τους και συνεργάζονται με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ιδιαίτερα σε θέματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών και παιδαγωγικής έρευνας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- θ. Εξετάζουν, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, θέματα επίδοσης και αξιολόγησης των μαθητών. Καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που έχουν σχέση με την αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών, τον τρόπο προφορικής ή γραπτής εξέτασης, τη διαμόρφωση των ερωτήσεων των εξετάσεων, τη διόρθωση των γραπτών και ό,τι άλλο αφορά την αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.
- ι. Καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς για τον ορθό τρόπο επικοινωνίας τους με τους γονείς και τους μαθητές, για την καλή συνεργασία τους ως μελών του Συλλόγου των Διδασκόντων και καλλιεργούν σ' αυτούς πνεύμα συλλογικής ευθύνης για τη

λειτουργία του σχολείου.

ια. Σε κοινές συσκέψεις με τους εκπαιδευτικούς, προβαίνουν σε απολογισμό του ετήσιου διδακτικού προγραμματισμού στο τέλος του διδακτικού έτους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων.

3. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι φροντίζουν ώστε, κατά τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, μία ημέρα την εβδομάδα οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας να έχουν όλοι δύο τουλάχιστον διδακτικές ώρες κενές που να συμπίπτουν. Οι κενές αυτές ώρες χρησιμοποιούνται για συνεργασία με τον αντίστοιχο Σχολικό Σύμβουλο. Όταν δεν χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιούνται για συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, για ενημέρωση των γονέων, για εργασίες του σχολείου που τους έχουν ανατεθεί, για προσφορά υπηρεσίας στα εργαστήρια, για εξοικείωση με τα εποπτικά μέσα και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, για εργασίες στη σχολική βιβλιοθήκη και άλλες συναφείς δραστηριότητες.

Άρθρο 10 -Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους των Διδασκόντων

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους των Διδασκόντων για όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, το συντονισμό, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

2. Ειδικότερα οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

α. Μετέχουν σε κοινές συσκέψεις με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Γραφείων για την εξέταση γενικότερων εκπαιδευτικών θεμάτων μείζονος σημασίας. Την πρωτοβουλία αυτών των συσκέψεων μπορεί να έχει ο Προϊστάμενος του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ή ο αρμόδιος Σχολικός Σύμβουλος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ή ο Προϊστάμενος Γραφείου ή ο Διευθυντής του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση, εάν δεν μετέχει ο προϊστάμενος του οικείου Τμήματος Επιστημονικής

Παιδαγωγικής καθοδήγησης, προεδρεύει ο αρχαιότερος στον κατεχόμενο βαθμό Σχολικός Σύμβουλος ή Διευθυντής Εκπαίδευσης.

β. Ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί να συγκαλεί έκτακτες συσκέψεις των Διευθυντών των σχολείων της γενικής παιδαγωγικής ευθύνης του, ενημερώνοντας τα όργανα διοίκησης και το Σύλλογο Διδασκόντων.

γ. Συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων με σκοπό τον προγραμματισμό των παιδαγωγικών συναντήσεων με το διδακτικό προσωπικό, την οργάνωση της επιμόρφωσής τους (ενδοσχολική επιμόρφωση), τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις, τον προγραμματισμό και απολογισμό του έργου του σχολείου, τον εμπλουτισμό και τη λειτουργία των εργαστηρίων, των βιβλιοθηκών και λοιπών εξοπλιστικών μέσων, την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και γενικά την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος της αρμοδιότητάς του το οποίο ενδεχομένως παρακωλύει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί μόνο από το Διευθυντή ή το Σύλλογο των Διδασκόντων. Η κατανομή των μαθημάτων και των τάξεων γίνεται με απόφαση του Συλλόγου των Διδασκόντων ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή. Σε περίπτωση διαφωνίας το πρόβλημα αντιμετωπίζει ο Διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο.

δ. Συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολείων, τους αξιολογητές σχεδιαστές κάθε σχολείου καθώς και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν, για τη λειτουργία του προγράμματος Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Π.Δ.Σ.).

ε. Παρακολουθούν την εξέλιξη και καθοδηγούν την εφαρμογή της στον ειδικό τομέα του κλάδου τους. Έχουν την παιδαγωγική ευθύνη για την καλή λειτουργία της ενισχυτικής διδασκαλίας καθώς και της πρόσθετης διδακτικής στήριξης στα σχολεία γενικής παιδαγωγικής ευθύνης.

Άρθρο 11 -Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για κάθε θέμα που σχετίζεται με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προκειμένου να υπάρξει παιδαγωγική επιστημονική αλλά και διοικητική στήριξη της λειτουργίας του σχολείου.

2. Ειδικότερα:

α. Εντός του μηνός Σεπτεμβρίου πραγματοποιείται κοινή σύσκεψη όλων των Σχολικών Συμβούλων καθώς και των Διευθυντών Εκπαίδευσης και Προϊσταμένων Γραφείων του νομού. Οι συσκέψεις αυτές συγκαλούνται με απόφαση του Προϊσταμένου του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Εξετάζονται σ' αυτές τα εκπαιδευτικά προβλήματα και προγραμματίζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες για το διδακτικό έτος. Παρόμοιες συσκέψεις μπορεί να γίνονται κατά τη διάρκεια ή και στο τέλος του διδακτικού έτους.

β. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι στα πλαίσια της αρμοδιότητάς τους, εάν επισημαίνουν προβλήματα διοικητικού χαρακτήρα, ενημερώνουν τα όργανα διοίκησης και εισηγούνται τις αναγκαίες ρυθμίσεις. Σε περίπτωση διαφωνίας τους αποφασίζει ο Προϊστάμενος του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής καθοδήγησης, ύστερα από έγκριση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Άρθρο 12 -Αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με άλλους φορείς

1. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεργάζονται με την υπηρεσία Σχολικής Υγιεινής, το Γραφείο Φυσικής Αγωγής, τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και με τα θεσμοθετημένα όργανα της Τοπικής Αυτοδιοίκησης για την αρτιότερη εκπλήρωση της αποστολής τους.

2. Ειδικότερα:

α. Οργανώνουν συγκεντρώσεις Γονέων και Κηδεμόνων μαθητών, για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα προβλήματα αγωγής, μάθησης, συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και για την ενίσχυση και προαγωγή της συνεργασίας σχολείου και οικογενείας. Οι παραπάνω συγκεντρώσεις γίνονται ύστερα από συνεργασία με τους Διευθυντές των σχολείων.

β. Ενισχύουν κάθε προσπάθεια για την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων του σχολείου με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Για την επιτυχία του σκοπού αυτού συνεργάζονται με τις μαθητικές κοινότητες, τους συνδικαλιστικούς φορείς, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους μαζικούς φορείς (Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Συλλόγους Γονέων, πολιτιστικούς και επιστημονικούς συλλόγους κ.α.) ή επιστήμονες και άτομα αναγνωρισμένου κύρους, ανάλογα με τις υπάρχουσες δυνατότητες και τις τοπικές συνθήκες.

Άρθρο 13 -Ειδικές υποχρεώσεις των Σχολικών Συμβούλων

1. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους οι Σχολικοί Σύμβουλοι του νομού σε κοινές συντονιστικές συσκέψεις τους καταρτίζουν ενιαία συνοπτική έκθεση, στην οποία επισημαίνονται τα γενικότερα προβλήματα που έχουν ανακύψει κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στο νομό, καταγράφονται οι ελλείψεις και οι ανάγκες της εκπαίδευσης και προτείνονται τα αναγκαία μέτρα για την αντιμετώπισή τους. Η έκθεση αυτή αποστέλλεται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Προϊστάμενο του οικείου Τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, και κοινοποιείται στο Διευθυντή Εκπαίδευσης και στον Προϊστάμενο του Γραφείου Εκπαίδευσης.

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι στο τέλος κάθε διδακτικού έτους καταρτίζουν προσωπική έκθεση για την άσκηση του επιστημονικού, παιδαγωγικού, ερευνητικού και αξιολογικού έργου τους, στην οποία καταγράφονται οι πρωτοβουλίες και δραστηριότητές τους, επισημαίνονται τα ιδιαίτερα προβλήματα που παρατηρήθηκαν και διατυπώνονται προτάσεις σχετικές με τα προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις μεθόδους διδασκαλίας, την εκπαιδευτική τεχνολογία, την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (Π.Δ.Σ.), την Ενισχυτική Διδασκαλία καθώς και για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Η έκθεση αυτή λαμβάνει υπόψη της την "αυτοαξιολόγηση" του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων. Οι εκθέσεις όλων των Σχολικών Συμβούλων υποβάλλονται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

3. Ειδικότερα οι Σχολικοί Σύμβουλοι:

α) Παρακολουθούν τη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών, των εργαστηρίων και τη χρήση των εποπτικών μέσων. Δίνουν οδηγίες για τη βελτίωση της λειτουργικότητάς τους συνεργαζόμενοι με το Διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό και τις μαθητικές κοινότητες, κατά περίπτωση και διατυπώνουν υποδείξεις για τον εμπλουτισμό ή τη συγκρότησή τους.

β) Αναλαμβάνουν διδασκαλίες μαθημάτων και πρακτικών ασκήσεων στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών.

γ) Ενημερώνονται άμεσα από τη Διεύθυνση Σπουδών του ΥΠΕΠΘ μέσω του Τμήματος Διοίκησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης για τις εγκυκλίους και λοιπές διαταγές του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και φροντίζουν για την εφαρμογή τους στα σχολεία, στα πλαίσια της αρμοδιότητάς τους.

δ) Παρακολουθούν την εξέλιξη του προγράμματος της διδακτέας ύλης και συντονίζουν την πορεία της. Η παρακολούθηση και ο συντονισμός γίνεται με την ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και την υποστήριξη εκπαιδευτικών οι οποίοι

διδάσκουν κάθε μάθημα. Οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης συγκεντρώνουν τα στοιχεία από τα σχολεία και τα θέτουν υπόψη της παραπάνω ομάδας Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών οι οποίοι τα αξιολογούν. Οι παρατηρήσεις της παραπάνω επιτροπής, με ευθύνη των οργάνων διοίκησης, αποστέλλονται στα σχολεία και λαμβάνονται υπόψη στον παραπέρα προγραμματισμό της διδασκαλίας.

ε) Συμμετέχουν στη διαδικασία αναβαθμολόγησης των γραπτών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία.

4. Οι κατά περίπτωση αρμόδιοι Σχολικοί Σύμβουλοι, ανάλογα με τον κλάδο, έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική εποπτεία των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Συνεργάζονται και καθοδηγούν το έργο τόσο των αποκεντρωμένων υπηρεσιών του νομού, ήτοι των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων (Σ.Σ.Ν.), των Κέντρων Συμβουλευτικής Προγραμματισμού (ΚΕΣΥΠ), των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ), των Κέντρων Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), όσο και των περιφερειακών αντιστοίχων, ήτοι των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.ΣΕ.Σ.), των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.). Η συνεργασία των αρμοδίων Σχολικών Συμβούλων με τις παραπάνω υπηρεσίες γίνεται υπό την εποπτεία και καθοδήγηση του οικείου τμήματος Επιστημονικής Παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ - ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Άρθρο 27 -Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

2. Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

α) 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.

β) Καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.

γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

δ) Προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Άρθρο 28 -Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων

1. Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

2. Ειδικότερα:

- α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- β) Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
- γ) 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.
- δ) 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.
- ε) 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.
- στ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.
- ζ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- η) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.
- θ) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του και βοηθείται στο έργο του αυτό από εκπαιδευτικό που ορίζει ο σύλλογος διδασκόντων.
- ι) Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- ια) 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.

ιβ) 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.

ιγ) 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.

ιδ) Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Άρθρο 29 -Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.

2. Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.

3. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.

4. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

5. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

6. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

7. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.

8. Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.
9. Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.
10. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων και τον οικείο Διευθυντή ή Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης.
11. Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.
12. Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.
13. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου.
14. Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.
15. Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Άρθρο 30 - Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου.

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.
2. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.
3. Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.
4. Ενημερώνει τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.
5. Ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Άρθρο 31 -Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.
2. Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον απαιτείται.
3. Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.
4. Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.
5. Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

6. Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.
7. Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλων στα μητρώα ή δημοτολόγια.
8. Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.

Άρθρο 32 -Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου με γραπτή πρόσκληση που την απευθύνει τρεις (3) τουλάχιστον ημέρες νωρίτερα και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη, ύστερα από εισηγήσεις των οργάνων που μετέχουν στο Σχολικό Συμβούλιο.
2. Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.
3. Παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

Άρθρο 33 -Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων

1. Ο Υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας αναπληρώνει το Διευθυντή σε όλες τις λειτουργίες του και τον βοηθεί στο καθημερινό του έργο. Αναλαμβάνει ένα μέρος από τις αρμοδιότητες του Διευθυντή, για να μπορεί αυτός να ασχολείται περισσότερο απερίσπαστος με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου.

2. Ειδικότερα ο Υποδιευθυντής:

α) Αναπληρώνει το Διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται, και παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες.

β) Συνεργάζεται με το Διευθυντή και τον βοηθεί για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

γ) Έχει την ευθύνη για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του σχολείου.

δ) Συντάσσει τα απογραφικά δελτία συμπληρώνει και αποστέλλει στις αρμόδιες υπηρεσίες τα στατιστικά στοιχεία και όσα άλλα ζητούνται από αυτές.

ε) Καταρτίζει το πρόγραμμα για τους επόπτες της ημέρας σε συνεργασία με τους διδάσκοντες και έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του.

στ) Έχει την ευθύνη για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τον διδάσκοντα που ορίζει ο Σύλλογος.

ζ) Τηρεί το βιβλίο υλικού του σχολείου και φροντίζει για την παραλαβή και καλή λειτουργία των εποπτικών μέσων διδασκαλίας και των ειδών εξοπλισμού του σχολείου.

η) Είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των μαθητικών εκδηλώσεων και μαθητικών εκλογών.

θ) Σε περίπτωση απουσίας του Υποδιευθυντή, ο Σύλλογος των Διδασκόντων, αναθέτει σε μέλη του τις παραπάνω αρμοδιότητες του Υποδιευθυντή.

Προεδρικά Διατάγματα

Π.Δ. 214.1984 (Φ.Ε.Κ. 77/τ.Α'), «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων».

Π.Δ. 201/1998, Φ.Ε.Κ. 161^Α/1.7.1998, «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων».

Νόμοι

Ν. ΒΤΜΘ'/1895 (Φ.Ε.Κ. Α' 37), «περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσεως»
Ν.309/1976, Φ.Ε.Κ. 100Α/30.4.1976, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσεως».

Ν.576/1977, Φ.Ε.Κ. 102 Α/13.4.77, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσεως».

Ν. 1304/7/7.12. 82 (ΦΕΚ Α' 144), «Για την επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Ν.1566/1985 (ΦΕΚ Α'167), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 / 13-2-2002), «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Υπουργικές Αποφάσεις

Υ.Α. Φ. 353. 1/ 324 /105657/Δ 1, (Φ.Ε.Κ. 1340 τ. Β/16-10-2002), «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων».