

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ.
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ»**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:
ΣΤΥΛΙΑΝΗ Η. ΚΟΥΝΟΥΚΛΑ, M.ed (A.M 7029)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

Δρ. Αγγελική Λαζαρίδου
Λέκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δρ. Όλγα – Γιασεμή Σαραφίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΒΟΛΟΣ 2011



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

Αριθ. Εισ.: 9818/1
Ημερ. Εισ.: 26-09-2011
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.200 92
ΚΟΥ

«Ηγεσία είναι η τέχνη
να βάζεις κάποιον να κάνει αυτό που **θέλεις**,
επειδή **θέλει** να το κάνει.
για να γίνεις **ηγέτης**,
πρέπει να είσαι **ηγετικός**.
Δηλαδή να ξέρεις τι κάνεις
όταν όλος ο κόσμος γύρω σου
κινείται προς όλες τις κατευθύνσεις
ταυτόχρονα.»

Καθηγητής

Ρόναλντ Χάιφετζ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια επιχειρεί να ρίξει φως και να εξετάσει τη σχέση του υποδιευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Φθιώτιδα με τον υποδιευθυντή ως παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας και θεματοφύλακα και εγγυητή θετικής σχολικής κουλτούρας. Παράλληλα ερευνά το μοντέλο συνεργασίας των δύο αυτών πυλώνων διοίκησης μέσα στη σχολική κοινότητα φωτίζοντας πλευρές της σχέσης τους και τις αντιλήψεις που διαμορφώνονται κυρίως από την πλευρά του υποδιευθυντή για τον προϊστάμενό του διευθυντή. Τα πορίσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της εφαρμογής αποτελεσματικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, ερευνώνται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της αποτελεσματικής ηγεσίας, αλλά και οι ευκαιρίες και οι απειλές που αντιμετωπίζει ο υποδιευθυντής, κυρίως, στον πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό χώρο.

Αναμφισβήτητα, η αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την ποιοτική και ποσοτική εξέλιξη, τόσο σε ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (παιδαγωγική διάσταση), όσο και στη διαχείριση της εξουσίας (διοικητική διάσταση).

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν με την τεχνική της συνέντευξης από 9 διευθυντές και ισάριθμους υποδιευθυντές σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Φθιώτιδας. Ερωτήσεις, επίσης, υποβλήθηκαν και σε ένα τυχαίο

δείγμα εκπαιδευτικών από τα περισσότερα (5 συνολικά) σχολεία που επιλέχθηκαν (σύνολο εκπαιδευτικών 30), οι οποίοι απάντησαν γραπτά σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η ταυτόχρονη παρατήρηση και καταγραφή σε ένα άτυπο ημερολόγιο επιτόπιας παρατήρησης κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στα σχολεία έδειξε ιδιαίτερα χρήσιμο στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τα συμπεράσματα της έρευνας εντοπίζουν τη σημασία της συμβολής του υποδιευθυντή στη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας και την ανάδειξή του σε παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας. Δίνουν έμφαση στην αρμονική συνεργασία, στην καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των δύο πυλώνων εργασίας και αναδεικνύουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του υποδιευθυντή σε βασική παράμετρο αποτελεσματικής ηγεσίας.

Τέλος, αναγνωρίζεται η ανάγκη περιορισμού των διδακτικών καθηκόντων για την πληρέστερη ανταπόκριση του υποδιευθυντή στα καθήκοντά του, αλλά και η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

ABSTRACT

This present dissertation aims to shed light and portray the relationship between the principal and the vice principal in the schools of the primary education in the Prefecture of Fthiotida. The focus is on the role of vice principal as a contributor to the effective leadership and school culture.

It also investigates the collaboration model of the two leading figures in the school area shedding light into less known sides of their relationship. The results of the survey underline the importance of the application of the effective leadership in the school unit.

At the same time, all the strong and weak points of the effective leadership are studied as well as the obstacles and challenges the primary education vice principal encounters.

Undoubtedly, effective leadership is a crucial factor for school effectiveness and its qualitative and quantitative development in the academic results of the students' performance and the administrative authority.

In this present study the qualitative approach was followed.

Research data were collected using the interview technique of nine principals and equal number of vice principals in the schools of primary education in the peripheral union of Fthiotida.

Short interviews in the form of open short written answers were also taken by thirty teachers working in 5 of the sample schools. Moreover, the method of in vivo observation was also used and kept in record during the school visits.

The research results underline the importance of the contribution of the vice principal to the positive school culture and the implementation of effective leadership. They give emphasis on the collaboration of intrapersonal relationships between the two authority poles and stress the qualitative characteristics of the vice principal's personality as the basic factor of the effective leadership. The results of the survey, also state that the vice principal's role is not considered underestimated by the majority of the principals

Finally, the need for the limitation of the working hours in class is stressed so as for the vice principal to be able to respond more effectively to the duties assigned as well as the need for further studies in the field of school management.

στους **Δημιουργούς** μου,
τον πατέρα μου & τη μάνα μου

στα **Δημιουργήματά** μου,
τη *Βέρα* & το *Γιάννο*

&

στον Ηλία

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγή.....	13
1.2. Προβληματική της έρευνας.....	13
1.3 Εντοπισμός ερευνητικής ανάγκης.....	17
1.4 Διατύπωση της προβληματικής - σκοπού και στόχων της έρευνας.....	18
1.5. Σημαντικότητα της έρευνας.....	19
1.6. Περιορισμοί – Όρια της έρευνας.....	20
1.7. Διάρθρωση της εργασίας.....	21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Εισαγωγή.....	23
2.2 ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
2.2.1 Ορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	23
2.2.2 Η ελληνική περίπτωση. Διοικητική οργάνωση σε εθνικό επίπεδο.....	24
2.2.3 Ο συγκεντρωτισμός.....	26
2.2.4 Η γραφειοκρατία	28
2.3 Ιστορική εξέλιξη και θεσμικό-νομοθετικό πλαίσιο του θεσμού της υποδιεύθυνσης.....	31
2.4 Λόγοι που υπαγορεύουν την αναγκαιότητα του θεσμού του Υποδιευθυντή στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας	39
2.5 Προϋποθέσεις της αποτελεσματικής σχολικής υποδιεύθυνσης.....	45
2.6 Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	48
2.6.1 Ο διευθυντής ως ηγέτης	51
2.6.2 Ο διευθυντής ως μάνατζερ	53
2.7 Διευθυντής και Σχολικό κλίμα	56
2.8 Σχολική αποτελεσματικότητα: Εννοιολογική αποσαφήνιση	59
2.9 Αντιλήψεις για το ρόλο του υποδιευθυντή στη διεθνή βιβλιογραφία	64

2.9.1 Ο Διευθυντής ως μέντορας για τον υποδιευθυντή	64
2.9.2 Σύγκρουση Ρόλων	65
2.9.3 Ο Υποδιευθυντής ως μέλος ομάδας διοίκησης: Διαμεσολαβητής ή Διεκπεραιωτής	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	68
3.2 Περιγραφή του δείγματος	69
3.3 Διαδικασία Έρευνας	71
3.3.1 Οι ατομικές συνεντεύξεις	72
3.4 Περιορισμοί της έρευνας	74
3.5 Προσδοκώμενα αποτελέσματα	75
3.6 Παραδοχές της έρευνας	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
4.1 Παρουσίαση του προφίλ των συμμετεχόντων	77
4.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων της συνέντευξης	85
4.2.1 Ερμηνεύοντας τον υποδιευθυντή	85
4.2.2 Ερμηνεύοντας το διευθυντή	104
4.2.3 Ο Διευθυντής και Υποδιευθυντής μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών	115
4.3 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρατήρησης	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
5.1 Συμπεράσματα	125
5.2 Προτάσεις	132
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	135
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	136
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	141
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ.....	144
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ.....	145
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ.....	150
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.....	154
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV: ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ.....	158

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία είναι το αποτέλεσμα της ερευνητικής προσπάθειας, της μελέτης και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται έχουν συλλεχθεί από συγκριτική μελέτη πηγών, βιβλιογραφικών αναφορών και δεδομένων παρατήρησης για την επιστημονική περιοχή του σχολικού management, μία ερευνητική περιοχή που αναπτύσσεται ραγδαία τα τελευταία χρόνια. Όλες αυτές οι πηγές αναφέρονται διεξοδικά στο τέλος της εργασίας.

Στην προσπάθειά μου, όμως, αυτή δεν ήμουν μόνη. Δίπλα μου, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, στάθηκαν αρκετοί, τους οποίους από καρδιάς ευχαριστώ για τη πολύτιμη στήριξή τους.

Πρωτίστως ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Δρ. Αγγελική Λαζαρίδου, Λέκτορα Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, η οποία με παρακίνησε να ασχοληθώ αποκλειστικά με τη μελέτη του υποδιευθυντή σχολικής μονάδας, μιας περιοχής χαμηλού ομολογουμένως, ερευνητικού ενδιαφέροντος και με βοήθησε να ξεπεράσω τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν στην πορεία εκπόνησης της διπλωματικής μου διατριβής. Η αγάπη, η υπομονή, η μεθοδικότητα και η ενίσχυση που μου προσέφερε με έκαναν καλύτερη εκπαιδευτικό, καλύτερο άνθρωπο.

Ευχαριστώ, επίσης, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της και τη δεύτερη επιβλέπουσα Δρ. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Πολλές εγκάρδιες ευχαριστίες ανήκουν σε όλους τους καλούς συναδέλφους και φίλους διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Φθιώτιδας που επετέλεξαν, για τη συμβολή τους στη μεταπτυχιακή μου εργασία. Η φιλοξενία τους, η προθυμία και η συμμετοχή τους ήταν για μένα το μεγαλύτερο κίνητρο για να συνεχίσω την προσπάθεια αυτή.

Ευχαριστώ, επίσης, το καλό μου φίλο, συνάδελφο και συμφοιτητή σε τούτο το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, Εκπαιδευτικό Πληροφορικής, κο. Βασίλη Δρόσο, για την άφογη συνεργασία που είχαμε στην από κοινού εκπόνηση του υλικού των συνεντεύξεων.

Αισθάνομαι, επίσης, την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους δασκάλους που φώτισαν απ' αρχής τη σχολική, πανεπιστημιακή και ακαδημαϊκή μου διαδρομή και οι οποίοι λειτούργησαν προσθετικά σε τούτη την προσπάθειά μου, ιδιαίτερος δε τον αείμνηστο Καθηγητή Πρόεδρο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (όπου και εκπόνησα την πρώτη μου μεταπτυχιακή διατριβή) Παναγιώτη Σιαφαρίκα για την πολύτιμη βοήθειά του και τον Δρ. Ντίνο Τσαμαδιά Αναπληρωτή Καθηγητή του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου για την καθοδήγησή του σε όλα μου τα ακαδημαϊκά εγχειρήματα.

Τέλος, πολλά ευχαριστώ στους γονείς μου, τον αδελφό μου, το σύζυγό μου Ηλία και τα παιδιά μας Βέρα & Γιάννο για τον οικογενειακό χρόνο που τους σέφησα και την ενθάρρυνση και υποστήριξη που μου έδωσαν σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ρόλο του υποδιευθυντή στο σύγχρονο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και ρίχνει φως στη σχέση με το διευθυντή ως παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας και θεματοφύλακα και εγγυητή του καλού σχολικού κλίματος. Παράλληλα ερευνά τις αντιλήψεις που διαμορφώνονται κυρίως από την πλευρά του υποδιευθυντή για τον προϊστάμενό του διευθυντή. Τα πορίσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της εφαρμογής αποτελεσματικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα.

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν με την τεχνική της συνέντευξης από διευθυντές και υποδιευθυντές σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ερωτήσεις, επίσης, υποβλήθηκαν και σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών.

Τα πρωτογενή δεδομένα της έρευνας θα διασταυρωθούν με τα στοιχεία που θα συλλεχθούν από τη σύγχρονη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Στις ενότητες που ακολουθούν, διατυπώνονται οι προβληματισμοί σχετικά με την έρευνα, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η σημαντικότητά της, καθώς και οι περιορισμοί και τα όρια που τίθενται.

1.2. Προβληματική της έρευνας

Το σχολείο είναι η βασική οργανωτική μονάδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και ο κοινωνικός χώρος, μέσα στον οποίο συντελείται η εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία στη βάση συγκεκριμένων σκοπών, όπως αυτοί καθορίζονται από την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική.

Ως οργανωτική μονάδα, το σχολείο εκφράζει ένα σύστημα σχέσεων μεταξύ κοινωνικών θέσεων και ρόλων (οργανωτική δομή) που διέπεται από συγκεκριμένες αρχές και κανόνες.

Αυτό σημαίνει ότι οι εμπλεκόμενοι του συγκεκριμένου συστήματος (θέσεων και ρόλων), γνωρίζουν ποιες είναι οι υποχρεώσεις – καθήκοντα και τα δικαιώματά τους και τι οφείλουν να πράξουν ανά πάσα στιγμή (αναμενόμενη συμπεριφορά = ρόλος).

Η οργανωτική δομή του σχολείου κατά τον Σαϊτή (2011) περιλαμβάνει την ύπαρξη δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, μια ιεραρχική δομή, συγκεκριμένο τρόπο μεταβίβασης της εξουσίας – ευθύνης κλπ., τα οποία καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία (τυπική οργάνωση), ενώ ο συγκεκριμένος τρόπος λειτουργίας τους εξαρτάται από παράγοντες όπως το προσωπικό στυλ, η προσωπικότητα, τα κίνητρα, οι επιδιώξεις και οι ενδεχόμενες συγκρούσεις των ίδιων των διοικητικών οργάνων (άτυπη οργάνωση).

Από την άλλη πλευρά, η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου εκτός από το οργανωτικό σχήμα και τους αναγκαίους ανθρώπινους και υλικούς πόρους, προϋποθέτει και τον παράγοντα εκείνο που θα συντονίσει, θα κατευθύνει, θα ελέγχει, θα προγραμματίζει και θα λαμβάνει αποφάσεις κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Με άλλα λόγια προϋποθέτει ικανή διοίκηση.

Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η διοικητική λειτουργία του σχολείου είναι εξίσου σημαντική με την εκπαιδευτική και μαθησιακή λειτουργία (Σαϊτής, 2000).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (αρθ.11, Ν.1566/85), τη διοίκηση του δημοτικού σχολείου, ασκούν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων.

Σύμφωνα με τις προβλέψεις του Ν.1566/85, ο οποίος καθορίζει και το θεσμικό πλαίσιο διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας καθώς και τον τρόπο λήψης αποφάσεων σε αυτό το επίπεδο, ως όργανα διοίκησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια βαθμίδα, ορίζονται ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων.

Ο διευθυντής μαζί με τον υποδιευθυντή είναι τα μονομελή όργανα τη σχολικής μονάδας, που σύμφωνα με τη νομοθεσία ασκούν διοικητικά, διδακτικά και εποπτικά καθήκοντα.

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

Ακόμη ο διευθυντής πληροφορεί, εισηγείται, διαπραγματεύεται, συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων και ταυτόχρονα τις υλοποιεί.

Στα πλαίσια αυτά, ο διευθυντής ως προϊστάμενη αρχή στο χώρο του σχολείου, έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον – σχολική κουλτούρα- και να καθοδηγήσει τους υφιστάμενους του σε

δημιουργικές δραστηριότητες που καθιστούν το σχολείο ανοικτό στον έξω κόσμο. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, κατέχει καίρια θέση στην ιεραρχική κλίμακα της εκπαιδευτικής διοίκησης, που μπορεί να παίρνει αποφάσεις, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την εργασία των διδασκόντων. Βέβαια, η σωστή λειτουργία του σχολείου εξαρτάται και από τις ικανότητες του διευθυντή να εμπνέει και να εμπυχώνει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και από τη διάθεση των διδασκόντων για ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών (Σαϊτης, 2001, Dunham, R. D. & Pierce L., 1989).

Σύμφωνα με τον νόμο 1566/85, «ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, κ). Έργο του είναι ο σχεδιασμός – προγραμματισμός και η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Οι αποφάσεις του κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας».

Σε ότι αφορά το θεσμό του υποδιευθυντή του δημοτικού σχολείου, ο ίδιος νόμος προβλέπει με σαφήνεια την ύπαρξη θέσεων υποδιευθυντών, τουλάχιστο για μεσαία και μεγάλα σχολεία (δεκαθέσια και πάνω). Το ίδιο όμως δεν μπορεί να ειπωθεί και για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του, αφού ο νόμος δεν προβλέπει καθορισμένο ρόλο. Οι μόνες αρμοδιότητες που του ανατίθενται, είναι αυτές του αναπληρωτή διευθυντή του σχολείου,

όταν ο τελευταίος απουσιάζει ή κωλύεται να ασκήσει τα καθήκοντα του, και του βοηθού κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του διευθυντή. Έτσι παρατηρούμε ότι τα όρια της ευθύνης των υποδιευθυντών τις περισσότερες φορές καθορίζονται από την προσωπική διάθεση των διευθυντών για μεταβίβαση εξουσίας, ενώ είναι γενική η διαπίστωση ότι πολλοί διευθυντές φαίνεται να έχουν λίγη ή καθόλου ικανότητα και διάθεση για μεταβίβαση ευθύνης στον υποδιευθυντή του σχολείου (Θεοδώρου Μ., 1981; Σκούπας Ν., 1983, Σουμέλης Κ., 2002 Burnham P., 1968: 177-179, Dunham, R. D. & Pierce L.,1989).

Όταν όμως δεν προδιαγράφονται επακριβώς οι αρμοδιότητες του κάθε διοικητικού οργάνου μέσα σε οποιοδήποτε οργανωτικό σχήμα ή οργανισμό όπως είναι και το σχολείο, το αποτέλεσμα είναι η συχνή σύγχυση αρμοδιοτήτων και οι συχνές εργασιακές συγκρούσεις (Τζωρτζάκης Κ. – Τζωρτζάκη Α.,1999, Ζαβλανός Μ., 1987).

1.3 Εντοπισμός ερευνητικής ανάγκης

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις και εξαιτίας του απροσδιόριστου ρόλου του θεσμού της υποδιεύθυνσης του δημοτικού σχολείου, η μέχρι σήμερα ελληνική βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί κυρίως στο θεσμικό ρόλο του διευθυντή (Μαυροσκούφης Δ., 1992; Παπαναούμ Ζ., 1995; Σαϊτης Χρ., 1996 Σαϊτης Χρ., Τσιαμάση Φ., Χατζή Μ., 1997; Σαϊτης Χρ., 2002) και λιγότερο στο θεσμό του συλλόγου διδασκόντων (Σαϊτης Χρ., 2001). Αντίθετα διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει αντίστοιχη βιβλιογραφία, εκτός από κάποιες

ελάχιστες εξαιρέσεις (Σαϊτης Χρ., 1998), που να έχει σχέση με το θεσμό της σχολικής υποδιεύθυνσης στην Ελληνική πραγματικότητα.

Έτσι η έλλειψη αξιόλογης Ελληνικής βιβλιογραφίας σε συνδυασμό με τον καθοριστικό ρόλο του θεσμού της υποδιεύθυνσης του δημοτικού σχολείου, καθιστούν αναγκαία τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θεσμού στα πλαίσια της οργανωτικής δομής του Ελληνικού δημοτικού σχολείου.

1.4 Διατύπωση της προβληματικής - σκοπού και στόχων της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής του ρόλου του υποδιευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διερευνά αν είναι παραμελημένος ως ρόλος και ως θεσμός και αν συνιστά κομμάτι αποτελεσματικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα.

Ειδικότερα, η παρούσα εργασία προσπαθεί να εντοπίσει (φωτίσει ή παρακολουθήσει) τη σχέση του Υποδιευθυντή με το Διευθυντή και να εντοπίσει τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία, όπως επίσης και το είδος της σχέσης, αν είναι ανταγωνιστική ή συμπληρωματική. Βασικός πυλώνας στην υπόθεση εργασίας είναι το κατά πόσο ο υποδιευθυντής συμβάλλει με την παρουσία του και τη συμμετοχή του στο σχήμα διοίκησης του σχολείου στη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας.

Εν τέλει, ποιός είναι ο ρόλος του υποδιευθυντή, διεκπεραιωτής ή εν μέρει ηγέτης?

Η βασική υπόθεση εργασίας η οποία κατευθύνει και τη συνολική

προβληματική της παρούσας διπλωματικής εργασίας, είναι η θέση, ότι ο θεσμός του υποδιευθυντή είναι παραμελημένος γιατί η κεντρική διοίκηση δεν φρόντισε για το σαφή καθορισμό αρμοδιοτήτων, κυρίως, όσον αφορά στις σχέσεις του με τα άλλα όργανα διοίκησης που λειτουργούν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (του Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων), ώστε να μπορεί να αναλάβει δημιουργικές πρωτοβουλίες. Ο ρόλος του είναι διεκπεραιωτής χωρίς καμία πρωτοβουλία και η παρουσία του στη σχολική μονάδα δεν συνιστά αυτόνομο πυλώνα ηγεσίας.

Επιπλέον, η μη παροχή κινήτρων (υλικών και μη), ώστε η θέση του να είναι ελκυστική καθιστά το ρόλο του λιγότερο αποτελεσματικό στη σχολική ηγεσία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη διαπροσωπική – επαγγελματική σχέση μεταξύ Διευθυντή και Υποδιευθυντή, όταν δεν είναι αγαστή, δεν συνιστά αποτελεσματική ηγεσία.

Συχνά οι δύο ρόλοι είναι ανταγωνιστικοί.

Τέλος, ο Διευθυντής θα έπρεπε να είναι για τον Υποδιευθυντή πρότυπο μελλοντικής επαγγελματικής ανέλιξης και να έχει το ρόλο του μέντορα, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη διευθυντικών στελεχών για την εκπαίδευση.

1.5. Σημαντικότητα της έρευνας

Η σπουδαιότητα μιας έρευνας, σύμφωνα με τους Bird, Hammersley, Gomm & Woods (1999) έγκειται στη σχετικότητα της σημασίας του ζητήματος και τη συμβολή των αποτελεσμάτων στην ήδη κερκτημένη γνώση. Η χρησιμότητα της παρούσας έντοπίζεται στο γεγονός ότι θα γίνει μία προσπάθεια να

σκιαγραφηθεί και να εντοπιστεί η σημασία του ρόλου του υποδιευθυντή στην αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου και στη διαμόρφωση του καλού κλίματος. Στην περίπτωση μας οι υποδιευθυντές και οι διευθυντές είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενες ομάδες για τις οποίες προορίζονται τα πορίσματα της έρευνας. Αυτά μπορεί να λειτουργήσουν και ως ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία και την εφαρμογή της στην πράξη. Μια άλλη ομάδα ενδιαφέροντος αποτελούν οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι αυτή που καθορίζει και κατευθύνει την επαγγελματική συμπεριφορά των στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά θα πρέπει συνεχώς να επαναπροσδιορίζεται από τα πορίσματα νεότερων ερευνών. Η συμβολή, κατ' ελάχιστο, της παρούσας ερευνάς στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του υποδιευθυντή δημοτικού σχολείου, αλλά και στη δημιουργία νέων ερωτημάτων και προβληματισμών θα αποτελούσε δείγμα επιτυχίας της, γιατί κατά τον Σιάρδο (1997) η έρευνα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά καθοδηγεί παρόμοιες μελλοντικές προσπάθειες.

1.6. Περιορισμοί – Όρια της έρευνας

Σημαντικός περιορισμός ήταν το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας και συλλογής στοιχείων, λόγω της επαγγελματικής ενασχόλησης της ερευνήτριας και της φύσης των συνεντεύξεων. Η γεωγραφική επιλογή διεξαγωγής της έρευνας συμπίπτει με τον τόπο καταγωγής και διαμονής της.

Η έρευνα δεν ήταν δυνατόν να καλύψει όλο το φάσμα των εν ενεργεία διευθυντών και υποδιευθυντών της περιφερειακής ενότητας Φθιώτιδας. Ως εκ

τούτου τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν για όλους τους υποδιευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεν παύουν, όμως, να αποτελούν ισχυρή ένδειξη για το θεσμικό και λειτουργικό ρόλο του θεσμού της υποδιεύθυνσης, μιας και τα σχολεία όλων των περιοχών της Ελλάδας παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους. Επιπλέον, στα 5 σχολεία που πραγματοποιήθηκε παράλληλη μελέτη και στους εκπαιδευτικούς, περίπου οι μισοί ανταποκρίθηκαν (Μ.Ο εκπαιδευτικών ανά σχολείο 15). Οι λόγοι που, κυρίως επικαλούνταν ήταν έλλειψη χρόνου και φόρτος εργασίας, στην ουσία, όμως, ένωσαν άβολα με την εστίαση της έρευνας στον υποδιευθυντή και αυτό έδειχνε να τους δημιουργεί αμηχανία. Η εντύπωση που έμεινε ήταν ότι δεν είχαν διάθεση να θέσουν την άποψη που αυτοί είχαν σχηματίσει για το δίδυμο διευθυντή – υποδιευθυντή δημόσια.

Για το λόγο αυτό θα μπορούσε να δοθεί αφορμή για περαιτέρω έρευνα.

1.7. Διάρθρωση της εργασίας

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

Το πρώτο μέρος αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και περιλαμβάνει τα κεφάλαια για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της αποτελεσματικότητας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, την ιστορική εξέλιξη του θεσμού της υποδιεύθυνσης και το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του, στον ελληνικό χώρο, καθώς επίσης και τους λόγους που υπαγορεύουν την αναγκαιότητα του θεσμού και, τέλος, τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής

λειτουργίας του.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αναφερόμαστε στο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας (σκοπός στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα και τρόπος προσέγγισης του πληθυσμού και του δείγματος) και στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

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

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

Τέλος, στο πέμπτο μέρος της εργασίας, συμπυκνώνουμε τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και παραθέτουμε προτάσεις βελτίωσης του θεσμού του υποδιευθυντή ως παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ελληνικής και διεθνούς, αναφορικά με το ρόλο και τη θέση του υποδιευθυντή στο Δημοτικό Σχολείο. Παρατίθεται η καταγραφή της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι ρόλοι υποδιευθυντή και διευθυντή, οι όροι ηγεσία και management. Εξετάζονται σχετικές θεωρίες, καθώς και η έννοια της αποτελεσματικής ηγεσίας και των προϋποθέσεων για τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος.

2.2 ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

2.2.1 Ορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η δημόσια εκπαιδευτική πολιτική θα μπορούσε να οριστεί ως το σταθερό πλαίσιο δράσης, η ακόμα και μη δράσης, που αποβλέπει στην επίτευξη κάποιου σκοπού είτε με την προώθηση συγκεκριμένων αλλαγών είτε με την αντίσταση σε κάθε προσπάθεια αλλαγής (Σαϊτης, 2008). Όπως και στην καθημερινή πράξη, ο όρος εκπαιδευτική πολιτική εκφράζει κάτι το ευρύτερο από μια συγκεκριμένη απόφαση ή πράξη και χαράσσει, με μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό λεπτομέρειας, τις βασικές κατευθύνσεις και το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιμέρους αποφάσεις και πράξεις θα λάβουν χώρα (Λαϊνας, 1995, σ.251).

2.2.2 Η ελληνική περίπτωση. Διοικητική οργάνωση σε εθνικό επίπεδο

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα διοικείται και εποπτεύεται από το υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Διά Βίου Μάθησης (όπως αυτό προσφάτως μετονομάστηκε από την εκλεγείσα κυβέρνηση της 4^{ης} Οκτωβρίου 2009), το οποίο συστήθηκε το έτος 1822 με την Α΄ Εθνοσυνέλευση στη Επίδαυρο, και έως σήμερα εφαρμόζει και ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης που υπηρετεί. Η διοικητική οργάνωση του ΥΠΕΠΘ ορίζεται από το Π.Δ 147/1976(ΦΕΚ 56τ.Α΄), παρουσιάζει μορφή πυραμίδας, και έχει στην κορυφή τον Υπουργό και τον Υφυπουργό. Σημαντικό ρόλο κατέχει και ο Γενικός Γραμματέας, ο οποίος σύμφωνα με το άρθρο 25 του Ν.1558/85 έχει συντονιστικό ρόλο. Τα όργανα τα οποία είναι υπό την εποπτεία του ΥΠ.Ε. Π.Θ και έχουν αρμοδιότητες σε εθνικό επίπεδο χωρίζονται σε γνωμοδοτικά και διοικητικά. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ένα πολιτικά συγκεντρωτικό σύστημα με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης. Στην νομοθεσία για την εκπαίδευση του 1985 (Νόμος 1566/1985) υποστηρίχθηκε ότι θεμελιώθηκε η αποκέντρωση με τη θεσμοθέτηση οργάνων με τη συμμετοχή εκπροσώπων των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συλλογικών φορέων, η λειτουργία αυτών, όμως δεν ολοκληρώθηκε ποτέ. Στην πραγματικότητα υπήρξε μια εκχώρηση διαχειριστικών αρμοδιοτήτων, κρατώντας η κεντρική εξουσία το δικαίωμα της τελικής απόφασης. Στο σύστημα διοίκησης των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης, η κατανομή της εξουσίας και ευθύνης ακολουθεί την πυραμιδική ή γραφειοκρατική

οργάνωση. Η μορφή αυτή της διάρθρωσης στηρίζεται στις αρχές α) της ιεραρχικής κλίμακας, όπου η εξουσία πηγάζει από τον επικεφαλής του οργανισμού δηλαδή τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και καταλήγει στην κατώτερη βαθμίδα ηγεσίας, δηλαδή στο διευθυντή σχολικής μονάδας και β) της ενότητας της διοίκησης, όπου κάθε εργαζόμενος παίρνει εντολές από έναν προϊστάμενο. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός της διοικητικής αποκέντρωσης στην εκπαίδευση εξαρτάται από τη βούληση του ιεραρχικά υπερκείμενου προσώπου, που εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική. Το πρόβλημα, επομένως, της αποκέντρωσης, τόσο σε κεντρικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι ουσιαστικά πολιτικό και ανάγεται στη δημοκρατική οργάνωση και συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου στα εκπαιδευτικά προβλήματα της χώρας. Η πυραμιδική οργάνωση εξασφαλίζει την ομοιομορφία της εκπαιδευτικής πολιτικής και διαδικασίας καθώς και τον αποτελεσματικότερο συντονισμό και έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δράσης. Ωστόσο, εμφανίζει ένα έντονο ιεραρχικό και εξουσιακό σχήμα, όπου η κεντρική διοίκηση διαθέτει την αποκλειστικότητα στη λήψη αποφάσεων για όλα τα θέματα της σχολικής διοίκησης, είτε αυτά αφορούν τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε ασήμαντες ρυθμίσεις, όπως π.χ. την πρόσληψη καθαριστριών, τη λειτουργία των σχολικών κυλικείων κ.ά. Ο ρόλος των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης στην καθημερινή πράξη, σε κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό και σχολικό επίπεδο συνίσταται κατά ουσία στην ανεύρεση, στην ερμηνεία, στον έλεγχο των προϋποθέσεων, καθώς και

στην εφαρμογή των κανόνων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας που ισχύουν για τις επιμέρους περιπτώσεις, και επομένως δεν υφίστανται ουσιαστικά περιθώρια για την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους τους σε ουσιώδους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λαϊνας, 2000)

2.2.3 Ο συγκεντρωτισμός

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται από τα πλέον συγκεντρωτικά διεθνώς, με συνέπεια να πλήττεται η ίδια η αποτελεσματικότητά του. Αυτό συμβαίνει, γιατί όλες οι ουσιώδεις αποφάσεις λαμβάνονται στο κέντρο από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ τα περιφερειακά όργανα περιορίζονται στην ευθύνη της εφαρμογής των αποφάσεων αυτών. Τα κεντρικά όργανα μάλιστα έχουν την τάση να παρεμβαίνουν ελεγκτικά ακόμη και στα απλούστερα θέματα καθημερινής λειτουργίας των σχολείων, με αποτέλεσμα να ακυρώνεται κάθε προσπάθεια διαμόρφωσης τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, το φαινόμενο αυτό καλλιεργεί στους εκπαιδευτικούς αρνητικές στάσεις, όπως το κλίμα εφησυχασμού και μειωμένης ευθύνης απέναντι στη σχολική αποτελεσματικότητα (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999, σ.102-106). Αυτό συμβαίνει, γιατί με το θεσμό αυτό δεν μεταφέρονται αρμοδιότητες από το Υπουργείο Παιδείας στην περιφέρεια, αλλά μεταβιβάζονται από το νομαρχιακό επίπεδο στο ανώτερο ιεραρχικά περιφερειακό με συνέπεια να αυξάνεται ο χρόνος επίλυσης των ζητημάτων και το απαιτούμενο διοικητικό κόστος, ενώ μειώνεται η παραγωγικότητα, η ευελιξία, η εναρμόνιση με τις ανάγκες της

τοπικής κοινωνίας και τελικά η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαΐτης, 2003, σ. 75-84).

Διαπιστώνουμε λοιπόν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει επιφυλάξει στη σχολική μονάδα το ρόλο απλώς της εφαρμογής της κεντρικά χαρασσόμενης πολιτικής. Κατά συνέπεια, δεν της δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιεί την εμπειρία της σε τοπικό επίπεδο, να αναπτύσσει καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μεθόδους και να αντιμετωπίζει επιμέρους ζητήματα, όπως η κοινωνική ετερογένεια, η σχολική υπο-επίδοση, η παραβατικότητα και η διαρροή των μαθητών (Μαυρογιώργος, 1999α, σ. 138-140) η δημιουργική συνεργασία του με τον υποδιευθυντή και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Αντίστοιχα αποδυναμωμένος στον κυρίαρχο συγκεντρωτισμό είναι ο σχολικός διευθυντής, ο οποίος μπορεί διοικητικά να εντάσσεται στα μονομελή-τοπικά όργανα, στην πράξη, όμως, η αποφασιστική του εξουσία περιορίζεται σε ασήμαντες πτυχές του μικρού επιπέδου του σχολείου, ενώ ακόμα και για την οργάνωση μιας πολιτιστικής εκδήλωσης χρειάζεται την έγκριση ανώτερου ιεραρχικά κλιμακίου. Συνακόλουθα, ελάχιστες είναι οι δυνατότητες του να υλοποιήσει τον πολυδιάστατο ρόλο που έχει προβλέψει για αυτόν η διεθνής πρακτική. Ο έλληνας εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να κινείται μέσα σε ένα ασφυκτικά νομοθετικό πλαίσιο, παιδαγωγικά και αυστηρά καθορισμένο, με ελάχιστα περιθώρια για λήψη αποφάσεων (Παπαναούμ, 2003), με μόνο αποκεντρωμένο υποσύστημα

διοίκησης, αυτό της διαχείρισης των οικονομικών μέσων (Ανδρέου και Παπακωσταντίνου, 1994).

2.2.4 Η γραφειοκρατία

Η γραφειοκρατία με την έννοια που της προσέδωσε ο θεμελιωτής της Weber, είναι ένας τρόπος οργάνωσης που χαρακτηρίζεται από ορθολογισμό, αποτελεσματικότητα, νομιμότητα και κατανομή της εξουσίας στην κλίμακα της ιεραρχίας από την κορυφή ως τη βάση (Ιορδανίδης, 2002, σ.10).

Τα χαρακτηριστικά αυτά, μπορούν να εφαρμοστούν και στην εκπαίδευση, καθώς διακρίνεται για την εξειδίκευση του διδακτικού προσωπικού, τον απρόσωπο προσανατολισμό σε σχέση με τη μεταχείριση των μαθητών, την ομοιόμορφη εφαρμογή κανόνων και κανονισμών και την παρώθηση για καριέρα, αφού κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να αφοσιώνονται στην υπηρεσία και ταυτόχρονα να επιδιώκουν την προαγωγή τους στην ιεραρχική κλίμακα. Βέβαια, οι λειτουργίες αυτές συνδέονται και με αρνητικά φαινόμενα, όπως η ανία, η δυσχερής επικοινωνία, η μειωμένη αποδοτικότητα και η προσήλωση σε επουσιώδεις στόχους σε βάρος των σημαντικών (Πασιαρδής, 2004, σ. 41-44).

Ειδικά στην εκπαίδευση, η γραφειοκρατία αποθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, ενώ παράλληλα καλλιεργεί στους μαθητές της αίσθηση της εξάρτησης, στάση ασύμβατη με τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης να εμφυσά την ελευθερία στο άτομο (Σαϊτης, 2005, σελ. 175).

Έτσι, η γραφειοκρατία παρεμβαίνει στην ίδια την παιδαγωγική διαδικασία, καθώς με τις ρυθμίσεις που επιβάλλει, περιορίζει τη σχέση δασκάλου και μαθητή σε διεκπεραιωτική διαδικασία, αφαιρώντας από τον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να έχει ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της φύσης των παιδαγωγικών λειτουργιών (Μιχαλακόπουλος, 1987, σελ. 175-178). Ωστόσο, παρά τις δυσλειτουργίες της η γραφειοκρατία εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, αφού έχει συνδεθεί με συνθήκες όπως η ανάληψη της μέριμνας για εκπαίδευση από το κράτος και βέβαια ο συνακόλουθος έλεγχός της, η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η σύνδεσή της με ευρύτερα κοινωνικά και οικονομικά αιτήματα και στόχους.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η γραφειοκρατία δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από την εκπαίδευση, δεδομένου ότι χαρακτηρίζει τη λειτουργία της ευρύτερης δημόσιας διοίκησης. Η έκτασή της όμως στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι τόσο ευρεία, ώστε να θεωρείται μαζί με το συγκεντρωτισμό και την πολυνομία ως κύριος παράγοντας της εκπαιδευτικής δυσλειτουργίας στην Ελλάδα (Σαϊτή, 2003, σ. 75).

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με υπέρμετρο συγκεντρωτισμό, όπως το ελληνικό, η γραφειοκρατία δεν θα μπορούσε να μην είναι διογκωμένη, αφού, σύμφωνα με το Μιχαλακόπουλο (1987 σ.172) όπου υπάρχει έντονος συγκεντρωτισμός, εκεί είναι και η γραφειοκρατία πιο έντονη. Επιπλέον, η γραφειοκρατία συνδέεται και με την πολυνομία της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς οι σχέσεις ανταγωνισμού και ανασφάλειας που διέπει τα ιεραρχικά

κλιμάκια, οδηγεί τους προϊσταμένους να αποστέλλουν διαρκώς εγκυκλίους στα κατώτερα στελέχη, ώστε να ρυθμίζουν τη λειτουργία τους και ταυτόχρονα να θεμελιώνουν την εξουσία τους.

Τις εγκυκλίους αυτές επιζητούν όμως και τα κατώτερα στελέχη, προκειμένου να κατοχυρώνουν τη δική τους δικαιοδοσία επιτείνοντας έτσι την ακαμψία και το συντηρητισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπλέον, οι ρυθμίσεις αυτές δεν είναι ιδεολογικά και πολιτικά ουδέτερες, καθώς απηχούν ένα πλέγμα άτυπων σχέσεων και συμφερόντων, που συχνά καλλιεργεί σε παρασκηνακό επίπεδο η γραφειοκρατία και με τον τρόπο αυτό διαιωνίζεται συνήθως σε βάρος της ίδιας της παιδαγωγικής διαδικασίας (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999, σ. 77).

Ευνόητο είναι πως η διογκωμένη γραφειοκρατία επιδρά καταλυτικά και στο ρόλο των σχολικών διευθυντών. Στο διοικητικό αυτό μοντέλο οι διευθυντές ανήκουν στα μεσαία στελέχη, που ρόλο τους έχουν να εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα την κεντρικά χαρασσόμενη εκπαιδευτική πολιτική και να κατευθύνουν τα κατώτερα στελέχη με βάση τις επιλογές της πολιτικής αυτής. Έτσι, οδηγούνται σε τυπική άσκηση εξουσίας, που στερείται πρωτοβουλίας, δημιουργικότητας και καινοτομίας.

Οι υποδιευθυντές, από την άλλη μεριά είναι αυτοί που επωμίζονται ένα μεγάλο μέρος της διαχείρισης της γραφειοκρατίας, και μάλιστα χωρίς να έχουν μείωση διδακτικού ωραρίου, ως συνέπεια των αρμοδιοτήτων που έχουν και αυτών που τους αναθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά, ασκούν το έργο τους μέσα σε ένα συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα, που οι πιο σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται από τους κανόνες της κεντρικής εξουσίας. Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να κινείται μέσα σε ένα ασφυκτικά νομοθετικό πλαίσιο, παιδαγωγικά και αυστηρά καθορισμένο, με ελάχιστα περιθώρια για λήψη αποφάσεων (Παπαναούμ, 2003), με μόνο αποκεντρωμένο υποσύστημα διοίκησης, αυτό της διαχείρισης των οικονομικών μέσων (Ανδρέου και Παπακωσταντίνου, 1994).

2.3 Ιστορική εξέλιξη και θεσμικό-νομοθετικό πλαίσιο του θεσμού της υποδιεύθυνσης

Ο θεσμός του υποδιευθυντή καθιερώθηκε νομοθετικά για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση μόλις το 1914. Όπως όριζε το άρθρο 19 του Ν 240/1914 *«...τους διευθυντές τοις σχολείοις δεν υπάρχουσιν ιδίοι υποδιεθνταί αναπληρούσιν οι εκ των συνυπηρετούντων αρχαιότεροι εν τω βαθμώ...»*.

Όπως φαίνεται από την παραπάνω διατύπωση του νόμου, η αναπλήρωση του διευθυντή του Σχολείου γινόταν πάντα από τον αρχαιότερο σε βαθμό εκπαιδευτικό. Έτσι, η ανάθεση της σχολικής υποδιεύθυνσης, γινόταν αποκλειστικά και μόνο με κριτήριο το χρόνο υπηρεσίας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη επιπλέον άλλα κριτήρια αξιολόγησης.

Αν και ο χρόνος υπηρεσίας εξασφάλιζε σε μεγάλο βαθμό προϋποθέσεις

αξιοκρατίας, εντούτοις δεν αποτελούσε σε καμιά περίπτωση εγγύηση ότι ο αναπληρών εκπαιδευτικός, διέθετε διοικητικές ή άλλες ικανότητες, για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης (Κανελλόπουλος Χαρ., 1990). Με διοικητικές πράξεις στη συνέχεια καθορίστηκαν και τα ειδικότερα καθήκοντα των υποδιευθυντών (ΒΔ της 16^{ης} Απριλίου 1915, 4Α 209/8-5-1978 και 187-26/22-2-78).

Σύμφωνα με την 18726/22-2-78 Υπουργική απόφαση «περί καθηκόντων των Διευθυντών κτλ των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης» ο υποδιευθυντής *«συνεργάζεται με τον διευθυντή για κάθε θέμα που αφορά τη λειτουργία του σχολείου.....»*.

Από τη νομοτυπική διατύπωση της συγκεκριμένης διάταξης, προκύπτει ότι ο υποδιευθυντής δε διαθέτει ουσιαστικές και αποφασιστικές αρμοδιότητες, ενώ η άσκηση των καθηκόντων του πραγματοποιείται στα πλαίσια των άτυπων σχέσεων συνεργασίας με το διευθυντή του Σχολείου. Όταν όμως δεν προβλέπεται από το νόμο σαφής διαχωρισμός αρμοδιοτήτων η διάθεση για συνεργασία, δεν εξαρτάται τόσο από τον ίδιο και τις δικές του προσπάθειες, όσο, κυρίως, από τη θέληση (αλλά και την ικανότητα) του Διευθυντή, ο οποίος έχει την ευχέρεια από το νόμο να καθορίσει το βαθμό και το χαρακτήρα της εν λόγω συνεργασίας.

Με το Ν.1566/85, τέθηκε σε νέα βάση ο τρόπος επιλογής των υποδιευθυντών των σχολείων, χωρίς όμως να αλλοιωθεί ο αναχρονιστικός, σύμφωνα με τα διδάγματα της διοικητικής επιστήμης, τρόπος άσκησης των

καθηκόντων τους.

Αναλυτικά, ορίζεται ότι η επιλογή των υποδιευθυντών γίνεται από τον αρμόδιο περιφερειακό υπηρεσιακό σύμβουλο για τέσσερα χρόνια και με κριτήρια (πέρα των χρόνων προϋπηρεσίας) «την υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, την ικανότητα τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, την κοινωνική τους προσφορά και την προσωπικότητά τους, τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, καθώς και την αξιολογη συγγραφική εργασία (άρθρο 11, Μέρος Β', εδ. 2Ν 1566/85)».

Σύμφωνα με το ίδιο άρθρο ο θεσμός του Υποδιευθυντή προβλέπεται στα πολυθέσια σχολεία 10/θέσιων και άνω.

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

Η διάταξη αυτή αποτελεί οπωσδήποτε μια πρώτη προσπάθεια βελτίωσης του συστήματος διοίκησης της σχολικής μονάδας από την άποψη της Οργανωσιακής Θεωρίας (Χρ. Σαϊτης 1992; Μιχόπουλος, 1993, Χρ. Σαϊτης

1996, 1997, 1998, 2002, κ.α.) αφού πλέον καθορίζονται περισσότερα (πέρα του χρόνου υπηρεσίας) κριτήρια για την επιλογή των υποδιευθυντών των σχολείων. Παρόλο αυτά όμως, κριτήρια όπως «η κοινωνική προσφορά», «η γνώση τους για τα πράγματα της εκπαίδευσης», «η αξιολογη συγγραφική εργασία» είναι σε γενικές γραμμές, αόριστα και οπωσδήποτε «μη μετρήσιμα» (Χρ. Σαϊτης, 1998).

Από την άλλη πλευρά, η νομοθετική ασάφεια στην κατανομή των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων μεταξύ των διοικητικών οργάνων του σχολείου και κυρίως μεταξύ του Διευθυντή και Υποδιευθυντή καταλήγει σε σύγχυση αρμοδιοτήτων και αναποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Τέλος, οι συγκεκριμένες διατάξεις του Νόμου φαίνεται να διαπνέονται από πνεύμα συντηρητισμού αφού, ουσιαστικά, δε μεταβάλλουν το προηγούμενο θεσμικό πλαίσιο στην κατανομή των ρόλων των διοικητικών οργάνων του σχολείου, το πλαίσιο εξουσίας και ευθύνης, και διατηρούν την πρωτοκαθεδρία του θεσμού του διευθυντή, ενώ από την άλλη δεν υιοθετείται καμία στρατηγική για την ανάπτυξη διευθυντικών στελεχών για την εκπαίδευση (Χ. Σαϊτης, 1996, 1997, 1998, 2002).

Με την υπουργική απόφαση Δ1/105657/02 (ΦΕΚ1340/16-10-02) ο Υποδιευθυντής αναπληρώνει το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας σε όλες τις λειτουργίες του.

Βοηθάει το Διευθυντή στο καθημερινό του έργο. Αναλαμβάνει ένα μέρος

από τις αρμοδιότητες του Διευθυντή, για να μπορεί αυτός να ασχολείται περισσότερο απερίσπαστος με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, ο Υποδιευθυντής:

1. Αναπληρώνει το Διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται και παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες.
2. Συνεργάζεται με το Διευθυντή και τον βοηθά για την ομαλή λειτουργία της Σχολικής Μονάδας.
3. Έχει την ευθύνη για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του σχολείου.
4. Συντάσσει τα απογραφικά δελτία, συμπληρώνει και αποστέλλει στις αρμόδιες υπηρεσίες τα στατιστικά στοιχεία και όσα άλλα ζητούνται από αυτές.
5. Καταρτίζει το πρόγραμμα για τους επόπτες της ημέρας σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του.
6. Έχει την ευθύνη για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τους διδάσκοντες.
7. Τηρεί το βιβλίο υλικού του σχολείου και φροντίζει για την παραλαβή και καλή λειτουργία των εποπτικών μέσων διδασκαλίας και των ειδών εξοπλισμού του σχολείου.
8. Είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των μαθητικών εκδηλώσεων και μαθητικών εκλογών.
9. Σε περίπτωση απουσίας του, ο Σύλλογος Διδασκόντων, αναθέτει σε μέλη του τις παραπάνω αρμοδιότητες του.

10. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επειδή ο Υποδιευθυντής αναλαμβάνει πλήρες διδακτικό ωράριο, δεν του ανατίθεται ειδικό διοικητικό έργο.

Η εργασία του υποδιευθυντή είναι διαφορετική από εκείνη των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του σχολείου, η επιλογή τους όμως, που σήμερα ανήκει στην αποκλειστική αρμοδιότητα των περιφερειακών συμβουλίων Π.Υ.Σ.Π.Ε (Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) γίνεται, σχεδόν με αποκλειστικό κριτήριο τα έτη προϋπηρεσίας και όχι βάσει διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων ή ακόμα και άλλους τίτλους σπουδών.

Έτσι, ο συγκεκριμένος τρόπος επιλογής τους, δεν επιτρέπει σε άτομα με αποδεδειγμένη μεγάλη εμπειρία σε διοικητικά καθήκοντα, ή ειδικές γνώσεις σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης να ανελιχθούν επαγγελματικά σε διευθυντικές θέσεις, αφού, όπως είδαμε, ως μοναδικό κριτήριο λογίζεται η συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως άλλων ικανοτήτων ή δεξιοτήτων.

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

Ο Νόμος 3467/2006 «Επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» καθορίζει νέα προσόντα, κριτήρια και διαδικασία επιλογής των διευθυντικών στελεχών στην Πρωτοβάθμια και

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στην αιτιολογική έκθεση του Ν.3467/2006 ορίζεται ότι

«το οποιοδήποτε σύστημα και πολύ περισσότερο το εκπαιδευτικό, για να λειτουργεί εύρυθμα και αποδοτικά απαιτεί, πέρα της βελτίωσης των ποιοτικών του στοιχείων και μια διοικητική οργάνωση, δομημένη κατά τέτοιο τρόπο ώστε, μεταξύ άλλων, να παρέχει ουσιαστικές αρμοδιότητες σ' όλες τις βαθμίδες της διοίκησης και καθοδήγησης».

Στην ίδια αιτιολογική έκθεση επισημαίνεται, επίσης, ότι η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης οφείλει να στηρίζεται σε κριτήρια αντικειμενικά, διαφανή και μετρήσιμα, αποτυπωμένα με συγκεκριμένες αξιολογικές μονάδες.

Ειδικότερα, όσον αφορά τους υποδιευθυντές στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ο νόμος (άρθ. 7, κεφ.Δ) ορίζει ως κριτήριο *επιλογής*

«ιδίως την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αυτή αποτιμάται από την προσωπική συνέντευξη ενώπιον του αρμοδίου συμβουλίου επιλογής».

Σε προηγούμενο άρθρο (άρθ. 3, Ν.3467/2006) αναφέρεται ότι

«κατά τη συνέντευξη εκτιμάται, κυρίως, η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκικά, διοικητικά, οργανωτικά λειτουργικά κτλ) να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους».

Παρά την επισήμανση του νόμου για ανάγκη «ουσιαστικών αρμοδιοτήτων

σε όλες τις βαθμίδες της διοίκησης και καθοδήγησης, εντούτοις, το όλο πνεύμα του νόμου στηρίζεται στη λογική της επιβολής αριθμητικών κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, χωρίς καμία πρόβλεψη για ανακατανομή των αρμοδιοτήτων και ανακαθορισμού του οργανωτικού πλαισίου εξουσίας και ευθύνης.

Ειδικότερα, για την επιλογή των υποδιευθυντών, η αναφορά περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο σε γενικόλογες εκφράσεις όπως «η προσωπικότητα και γενική συγκρότηση», που σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αποτελέσουν το πλαίσιο μιας αξιοκρατικής επιλογής. Από την άλλη, τα κριτήρια επιλογής, όπως, «η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες» ή «να επιλύει προβλήματα - διδακτικά - οργανωτικά κτλ», αποτελούν σχήμα οξύμωρο, αφού πως είναι δυνατόν να κριθεί κάποιος για δραστηριότητες και αρμοδιότητες, που δεν του έχουν παραχωρηθεί.

Με το Νόμο 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» παραμένει η ίδια ασάφεια αναφορικά με τον εντοπισμό και τη θέσπιση μετρήσιμων κριτηρίων επιλογής υποδιευθυντικών στελεχών. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 15 αναφέρεται ότι ως κριτήριο επιλογής ορίζεται *«η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου....., η ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα..... να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους»*. Ωστόσο, ενώ μέχρι εδώ είναι σχεδόν το ίδιο

με το Ν.3467/2006 στο ίδιο άρθρο προστίθεται ως επιπλέον κριτήριο επιλογής και συνυπολογίζεται *«η γνώση του αντικειμένου προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από την επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση του υποψηφίου, το επίπεδο σπουδών του, την ύπαρξη σπουδών ή επιμορφώσεων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και την πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών και Τ.Π.Ε»*. Υπ' όψη, επίσης, λαμβάνεται και *«η υπηρεσιακή κατάσταση και διοικητική εμπειρία από προϋπηρεσία σε άσκηση διοικητικού έργου ή την άσκηση καθκόντων μέντορα»*. Απ' ότι φαίνεται υπάρχει ένας νέος προσανατολισμός κριτηρίων με έμφαση σε γνώσεις διοίκησης της εκπαίδευσης και εμπειρία σε διοικητικό έργο.

2.4 Λόγοι που υπαγορεύουν την αναγκαιότητα του θεσμού του Υποδιευθυντή στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας

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

Το διοικητικό-οργανωσιακό έργο μάλιστα υποστηρίζεται ότι είναι εξίσου σημαντικό με το κατεξοχήν εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο (Σαϊτης, 2000).

Ειδικότερα, όσο αφορά τη σχολική ηγεσία, τα διοικητικά καθήκοντα, αντιπροσωπεύουν τον κύριο όγκο των αρμοδιοτήτων της σε σχέση με τα παιδαγωγικά διδακτικά καθήκοντα.

Σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπως αυτό του Σύγχρονου Σχολείου, που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και απαιτεί ιδιαίτερες

διαχειριστικές-διοικητικές και καθοδηγητικές ικανότητες από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας τίθεται το εύλογο ερώτημα:

Είναι σε θέση ο σημερινός διευθυντής της Σχολικής μονάδας να εκπληρώσει από μόνος του με επιτυχία τα καθήκοντά του και χωρίς τη συνδρομή των λοιπών μελών της σχολικής κοινότητας;

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

Από την άλλη πλευρά, η κατανομή της εξουσίας στα διάφορα επίπεδα της οργάνωσης, αποτελεί βασική αρχή για την αποτελεσματική λειτουργία της εν λόγω οργάνωσης, καθόσον αποτρέπεται η συγκέντρωση του συνόλου της εξουσίας σε ένα πρόσωπο, γεγονός που προσδίδει δυσκινησία και δυσκαμψία στο οργανωτικό σχήμα (Μιχόπουλος, 1993: 70).

Σύμφωνα μάλιστα με τη Βασική αρχή του Taylor, γνωστή και ως «αρχή της εξαιρέσεως (exception principle)», ο προϊστάμενος μιας μονάδας, δεν πρέπει να σπαταλά το χρόνο του, με την επίλυση όλων των θεμάτων που προκύπτουν από την οργανωσιακή δραστηριότητα της μονάδας, αλλά μόνο για εκείνα που έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την οργάνωση (Μιχόπουλος; 1993; Σαΐτης 1992, 1994, 1997, 1998, 2002, Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1997).

Τα μικρότερης σημασίας θέματα, ο διευθυντής-προϊστάμενος της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να έχει την ικανότητα και την επιδεξιότητα να αναθέσει

αρμοδιότητες και να κατανείμει ευθύνη και εξουσία στους υφισταμένους του, απεγκλωβίζοντας τον εαυτό του από θέματα ρουτίνας (Τζωρτζάκης, 2001; Σαϊτης 1996, 1997, 1998, 2001, 2002, Μιχόπουλος, 1993, Ξηροτήρη-Κουφίδου, 1998). Η ανάθεση και κατανομή ευθύνης και εξουσίας, στις οργανωτικές μονάδες πραγματοποιείται μέσα από το μηχανισμό της εξουσιοδότησης ή της μεταβίβασης εξουσίας και ευθύνης (Κ. Τζωρτζάκης- Α. Τζωρτζάκη 1999; Ξηροτήρη-Κουφίδου, 1998; Σαϊτης, 1994, 1996, 1997, 1998, 2001, 2002, Μιχόπουλος, 1993). Εξουσιοδότηση (Ξηροτήρη-Κουφίδου 1998:126) ή μεταβίβαση εξουσίας-ευθύνης είναι η διαδικασία με την οποία περνά η (διοικητική) εξουσία και το αντίστοιχο ποσοστό ευθύνης, από το ένα επίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας στο επόμενο (Κ. Τζωρτζάκης - Α. Τζωρτζάκη, 1999:189) ή από ένα διοικητικό όργανο σ' ένα άλλο (συνήθως υφιστάμενο). Βέβαια, η μεταβίβαση εξουσίας-ευθύνης δεν σημαίνει και αποποίηση ευθυνών. Το προϊστάμενο διοικητικό όργανο παραμένει υπεύθυνο, τόσο για τις δικές του ενέργειες, όσο και για τις ενέργειες των υφισταμένων του, στους οποίους έχει μεταβιβάσει ένα μέρος της εξουσίας του (Κ. Τζωρτζάκης- Α. Τζωρτζάκη, 1999: 189–190; Ξηροτήρη-Κουφίδου, 1998:130-132).

Με βάση την παραπάνω συλλογική, που στηρίζεται στα διδάγματα της διοικητικής επιστήμης (management) ο διευθυντής, ως προϊστάμενο - διοικητικό όργανο της σχολικής μονάδας, θα πρέπει, εκτός των άλλων, (πχ διοικητική εμπειρία, ειδικές γνώσεις, προσωπικότητα κτλ), να έχει και την

ικανότητα να «μοιράζεται» (με τη διοικητική σημασία του όρου) την εξουσία του με τους συνεργάτες του (Σαϊτης 1998: 40).

Βέβαια, όπως είδαμε, η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία, δεν προβλέπει ανάθεση διοικητικής ευθύνης-εξουσία στο θεσμό της υποδιεύθυνσης, παρά μόνο όταν απουσιάζει ή κωλύεται ο Διευθυντής του Σχολείου.

Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί ότι «ο σωστός ηγέτης είναι αυτός που ξέρει να κατανέμει τις αρμοδιότητες του, σ' άλλους και να κρατά για τον εαυτό του, αυτές που δεν θα μπορούσε να εκτελέσει άλλος πιο ικανοποιητικά» (Σαϊτης, 1992: 57). Στα πλαίσια αυτά η συνεργασία μεταξύ διευθυντή και υποδιευθυντή, καθίσταται κάτι παραπάνω από αναγκαία για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανωτικού πλαισίου της σχολικής μονάδας, με την έννοια της ουσιαστικής και διοικητικής δραστηριότητας, αλλά και ως μέσο αποτροπής των συγκρούσεων (Μιχόπουλος, 1993; Ξηροτήρη - Κουφίδου, 1998).

Η αναγκαιότητα καταμερισμού των έργων και συνεπεία αυτού, της ανάγκης κατανομής της εξουσίας και ευθύνης, στα πλαίσια των κοινωνικών οργανισμών, έχει επισημανθεί από πολλούς ειδικούς της διοικητικής επιστήμης (Koontz et al, 1980:160, Ξηροτήρη-Κουφίδου, 1997:133-135).

Οι βασικοί λόγοι, που την υπαγορεύουν είναι οι εξής:

α) Οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις ικανότητες, τις γνώσεις και δεξιότητες τους γεγονός που επιβάλλει την αρχή του καταμερισμού και εξειδίκευσης των έργων και κατανομής της εξουσίας–ευθύνης.

β) Ένα άτομο, δεν μπορεί να εκτελεί δύο εργασίες ταυτόχρονα (χρονικό κριτήριο).

γ) Ένα άτομο, δεν μπορεί να βρίσκεται σε δυο μέρη ταυτόχρονα (κριτήριο του χώρου).

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

Η αρχή της κατανομής της εξουσίας και ευθύνης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Μιχόπουλος, 1993: 72) δεν πρέπει να εξαρτάται όμως από την καλή διάθεση του προϊσταμένου της σχολικής μονάδος, αλλά πρέπει να βρίσκει έρεισμα και στο νόμο.

Το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο όμως, δεν κατανέμει ορθολογικά το οργανωτικό πλαίσιο εξουσίας και ευθύνης, αφού από την μία πλευρά ορίζει σαφώς θέσεις υποδιευθυντών, από την άλλη όμως, δεν προσδιορίζει σαφείς αρμοδιότητες στο θεσμικό αυτό όργανο.

Το περιεχόμενο της διοικητικής δραστηριότητας έχει να κάνει με το τι ανατίθεται στο πρόσωπο που ασκεί διοίκηση και ποιος είναι ο συγκεκριμένος ρόλος του (status) στα πλαίσια του οργανωτικού σχήματος. Στα πλαίσια

μάλιστα του αποκεντρωτικού πνεύματος, από το οποίο φαίνεται να διαπνέεται ο βασικός εκπαιδευτικός νόμος (1566/85), τουλάχιστον όσο αφορά το διοικητικό επίπεδο της σχολικής μονάδας, με την ευρεία παραχώρηση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στο σύλλογο διδασκόντων, η παράβλεψη εκχώρησης αντιστοίχων αρμοδιοτήτων στο θεσμό της υποδιεύθυνσης, εμφανίζεται νομοθετικά άστοχη.

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

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

1. Εξασφάλιση καλύτερου και αποτελεσματικότερου συντονισμού και ελέγχου της σχολικής δραστηριότητας, αφού ως διοικητικό όργανο πρώτης γραμμής, ο υποδιευθυντής αντιπροσωπεύει το συνδετικό κρίκο μεταξύ των δύο άλλων πόλων της σχολικής διοίκησης - του Διευθυντή και των Συλλόγου Διδασκόντων.
2. Δυνατότητα αναπλήρωσης από έμπειρα διοικητικά στελέχη.
3. Παρέχεται στο διευθυντή της σχολικής μονάδας επαρκής χρόνος για να

ασχοληθεί με σοβαρά θέματα και να αναλάβει δημιουργικές πρωτοβουλίες.

Η εφαρμογή της διοικητικής αρχής του καταμερισμού και της εξειδίκευσης των έργων, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, θα συμβάλει έτσι στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της και θα εξοικονομήσει επάρκεια χρόνου για πιο δημιουργικές δραστηριότητες.

4. Μέσα από καταμερισμό και την εξειδίκευση των έργων, εξασφαλίζεται μεγαλύτερη επιδεξιότητα και τεχνογνωσία στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων.

5. Μέσα από την ανάθεση διοικητικών καθηκόντων με αποφασιστικό περιεχόμενο, δίνεται η δυνατότητα στους υποδιευθυντές να προετοιμασθούν για την κάλυψη διευθυντικών ή στελεχιακών θέσεων στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Βέβαια η προετοιμασία για ανάληψη μελλοντικών ηγετικών θέσεων, προϋποθέτει άσκηση καθηκόντων αντιστοίχου περιεχομένου και όχι απλώς εκτελεστικά καθήκοντα γραμματειακής υποστήριξης, όπως συμβαίνει σήμερα. Η ανάληψη διευθυντικών θέσεων, δεν είναι μόνο ζήτημα θεωρητικής κατάρτισης, αλλά πρωτίστως πρακτικής εξάσκησης, σε καθήκοντα που συνεπάγονται άσκησης αποφασιστικών αρμοδιοτήτων.

2.5 Προϋποθέσεις της αποτελεσματικής σχολικής υποδιεύθυνσης.

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

υποδιεύθυνσης;

Καταρχήν, ο υποδιευθυντής (Σαϊτής, 1998:46) πρέπει να διαθέτει αποδεδειγμένη επαγγελματική ικανότητα και διοικητικές δεξιότητες. Οι διοικητικές δεξιότητες δεν αφορούν μόνο την εξειδικευμένη γνώση θεμάτων λειτουργίας των σχολικών μονάδων, αλλά κυρίως ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων, ανάληψη πρωτοβουλιών και ικανότητα να λαμβάνει σωστές αποφάσεις και να δίνει λύσεις σε θέματα που αφορούν, είτε τις εσωτερικές σχέσεις (πχ Διευθυντή - εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών - μαθητών) είτε τις εξωτερικές σχέσεις (πχ Σχολικής μονάδας με γονείς ή την τοπική κοινωνία). Η ασάφεια όμως του νομοθετικού πλαισίου κατανομής αρμοδιοτήτων και ευθύνης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, κυρίως όσον αφορά το ρόλο (status) του θεσμού της υποδιεύθυνσης, δεν είναι όμως η μοναδική αιτία της χρόνιας υποβάθμισης του διοικητικού έργου των υποδιευθυντών. Επιπλέον, στην οργανωτική-διοικητική αυτή υποβάθμιση συμβάλλει και η συμπεριφορά πολλών διευθυντών, που αρνούνται να εκχωρήσουν ή να μεταβιβάσουν μέρος των (αποφασιστικών) αρμοδιοτήτων τους σ' άλλους συναδέλφους τους. Ανεξάρτητα από τους λόγους, που υπαγορεύουν τέτοια συμπεριφορά (πχ επειδή διαπνέονται από συγκεντρωτικές τάσεις, λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης, επαγγελματικής επάρκειας, και αυτοπεποίθησης ή αντίθετα υπέρμετρης αυτοπεποίθησης), το αποτέλεσμα μπορεί να οδηγήσει σε γενικευμένη καχυποψία, έλλειψη διάθεσης συνεργασίας, ενώ δεν λείπουν και οι περιπτώσεις, όπου μια τέτοια συμπεριφορά ενδέχεται να αποτελέσει

πηγή ανταγωνισμού ή ακόμα και ανοιχτής σύγκρουσης. Βέβαια κάτι τέτοιο προϋποθέτει, όπως τονίσαμε, αλλαγή του θεσμικού-νομοθετικού πλαισίου οργανωτικής κατανομής των αρμοδιοτήτων και έργων, και καθορισμό σαφών αρμοδιοτήτων και ρόλων (status) για τα διοικητικά όργανα, τουλάχιστον στο (οργανωτικό) επίπεδο της Σχολικής μονάδας. Και αυτό, προκειμένου να μην εξαρτάται το περιεχόμενο του θεσμικού τους ρόλου, μόνο από τις προσωπικές ικανότητες τους ή την διάθεση για εκχώρηση αρμοδιοτήτων, από την πλευρά της προϊστάμενης αρχής .

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

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

Η ισχυρή προσωπικότητα είναι μια άλλη προϋπόθεση της αποτελεσματικής

σχολικής διεύθυνσης. Περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο, ο υποδιευθυντής δέχεται τις μεγαλύτερες πιέσεις κατά την άσκηση των καθηκόντων του.

Σύμφωνα με τον Dunham (1984:69) οι (συναισθηματικές) πιέσεις, που δέχεται ένας υποδιευθυντής μπορούν να διακριθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες, ανάλογα με την πηγή προέλευσης τους:

α) του μεγάλου όγκου των καθηκόντων του (εκτελεστικά, διαχειριστικά, εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά, κ.λ.π).

β) τη σύγκρουση ρόλων, που αντιμετωπίζει, εξαιτίας της πληθώρας των καθηκόντων του, αλλά και της ασάφειας του επαγγελματικού του ρόλου.

γ) τη δυσκολία χειρισμού των διαπροσωπικών σχέσεων με το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές αυτό που ορίζεται ως διοίκηση ισορροπιών, (Κ. Τζωρτζάκης - Α. Τζωρτζάκη, 1999:271).

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

2.6 Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Οι τρόποι οργάνωσης και διοίκησης του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζουν τη διοίκηση των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναθέτει την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή στο διευθυντή, τον Υποδιευθυντή και στο Σύλλογο Διδασκόντων. Το συντονισμό

όμως των παραγόντων που δρουν σε μια σχολική μονάδα τον επωμίζεται ο διευθυντής του σχολείου. και αναδεικνύεται ως ο πλέον καθοριστικός παράγοντας στη σχολική ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα.

Ο ρόλος του διευθυντή προσδιορίζεται από ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων που προκύπτουν από τη θέση που κατέχει. Δύο είναι όμως οι βασικές κατηγορίες καθηκόντων του, οι οποίες προκύπτουν από τις θεσμικές προδιαγραφές. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τις διοικητικές-γραφειοκρατικές υποθέσεις της σχολικής διαδικασίας και η δεύτερη συνδέεται με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού. Ο διευθυντής διαμεσολαβεί ανάμεσα στην ανώτερη εκπαιδευτική διοίκηση και στο διδακτικό προσωπικό. Από αυτή τη διαμεσολάβηση εξαρτάται η επιτυχία των στόχων του σχολείου (Σαϊτης, 2008).

Χαρακτηριστική είναι η συνολική του ευθύνη για την ομαλή απόδοση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, το συντονισμό και έλεγχο των δραστηριοτήτων των μετόχων της σχολικής μονάδας και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της συνεργατικής σχολικής κουλτούρας, δραστηριότητες οι οποίες αποτελούν στρατηγικής σημασίας λειτουργίες για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου. Προαπαιτούμενα προσόντα για το σκοπό αυτό είναι οι διοικητικές γνώσεις και οι ικανότητες που πρέπει να έχει. Ικανότητες να επιλύει προβλήματα διοικητικά, διδακτικά, οργανωτικά, λειτουργικά, ψυχολογικά,

οικονομικά, εκπαιδευτικά. Δεν είναι λίγα τα προβλήματα του σχολείου σε καθημερινή βάση που απαιτούν ειδικές γνώσεις που πρέπει να έχει ο διευθυντής. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να έχει επιστημονικές, οικονομικές, νομικές και τεχνικές γνώσεις. Επιπλέον, απαιτείται παιδαγωγική κατάρτιση για να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Για παράδειγμα, σε ζητήματα πειθαρχίας καλείται να παίξει το ρόλο του ειδικού, του παιδαγωγού και του εκπαιδευτικού με νομοθετικές και δικαστικές εξουσίες (Σαϊτής, 2007).

Παράγοντες επιτυχούς διοίκησης του σχολείου είναι η αποσαφηνισμένη εξουσία και η κατάρτισή του διευθυντή. Στην πραγματικότητα όμως ο διευθυντής, ούτε αποσαφηνισμένη εξουσία διαθέτει ούτε επαρκή κατάρτιση. Γιατί δεν έχουν καθοριστεί οι συγκεκριμένες αρμοδιότητες του, λόγω έλλειψης σαφούς νομοθετικού πλαισίου κατανομής των αρμοδιοτήτων μεταξύ διοικούντων και διοικουμένων.

Ο διευθυντής σήμερα στο ελληνικό σχολείο είναι εκτελεστικό όργανο. Για να λειτουργήσει, θα πρέπει να έχει ευθύνη και για να έχει ευθύνη, είναι απαραίτητη η εξουσία που δεν τη διαθέτει. Στα ανωτέρω πλαίσια κινείται διαχρονικά και η νομοθεσία στη θέσπιση των κριτηρίων και της μεθόδου επιλογής των διευθυντών (Σαϊτής, 2007).

Ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου μέσα σ' ένα κλίμα αβεβαιότητας και συνεχών αλλαγών καλείται κατά τον Walker (1987), να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου μαζί με τους μετόχους του.

Η ανακάλυψη όμως του κοινού τόπου δεν είναι εφικτή, αν ο διευθυντής είναι προσκολλημένος σε παρωχημένες τεχνικές και δεν διαθέτει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη ή σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις της διοικητικής επιστήμης τα χαρακτηριστικά του μάνατζερ. Χαρακτηριστικά τα οποία αναλύονται στις παρακάτω υποενότητες.

2.6.1 Ο διευθυντής ως ηγέτης

Η ηγεσία, ως όρος, χρησιμοποιείται να περιγράψει ένα ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών, ένα «τρόπο ζωής», που ενθαρρύνουν και προσελκύουν τους άλλους να ακολουθήσουν.

Ηγεσία είναι η ικανότητα, να θέτει κανείς στόχους και να επινοεί τρόπους με σκοπό την επίτευξη τους, επηρεάζοντας για το λόγο αυτό τη συμπεριφορά και τις πράξεις άλλων ανθρώπων. Αντίστοιχα ηγέτης μιας ομάδας είναι το άτομο εκείνο που επιχειρεί να την καθοδηγήσει εφαρμόζοντας ένα σύνολο από πρακτικές (Σαϊτης, 2007).

Θεωρείται ότι οι ηγετικές δεξιότητες και ικανότητες ενός ατόμου δεν διδάσκονται, γιατί η ηγεσία –σύμφωνα με την παραδοχή του Κουτούζη (1999)- είτε ως ιδιότητα, είτε ως διαδικασία, είτε ως τέχνη σημαίνει επιρροή, τίποτε λιγότερο, τίποτε περισσότερο.

Είναι εφικτό, όμως, τα περισσότερα ηγετικά χαρακτηριστικά να καλλιεργηθούν μέσα από τη γνώση των επιστημονικών τεχνικών διοίκησης.

Η σύγχρονη διοικητική επιστήμη μετατοπίζοντας την σκέψη και την πρακτική της από τις αυταρχικές και συγκεντρωτικές μορφές οργάνωσης και διοίκησης, προς τις συλλογικές μορφές αυτορυθμιζόμενης οργάνωσης και διοίκησης, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στα χαρακτηριστικά του διευθυντή ως αποτελεσματικού ηγέτη. Κατά τον Μαρσαγγούρα (2004) δίνει έμφαση σε χαρακτηριστικά όπως: αίσθημα ευθύνης, γνήσιο ενδιαφέρον για την ολοκλήρωση του έργου, ενεργητικότητα, επιμονή στο έργο, διακινδύνευση εναλλακτικών λύσεων, πρωτοτυπία, αντοχή στην ψυχολογική πίεση, ικανότητα άσκησης επιρροής και ικανότητα κινητοποίησης και συντονισμού των άλλων.

Σύμφωνα με τις ανωτέρω αντιλήψεις διαμορφώνονται δύο τύποι ηγέτη

α) ο **διαχειριστικός (transactional)** ο οποίος οργανώνει δραστηριότητες, πρόσωπα και υλικά για να επιτευχθεί με αποτελεσματικότητα και με μικρό κόστος χρήματος, μόχθου και χρόνου το αναμενόμενο έργο.

β) ο **μετασχηματιστικός (transformational)** που δεν βλέπει το αναμενόμενο έργο ως τέλος και τους ανθρώπους ως μέσα για την επιτέλεση του σκοπού, αλλά ξεκινάει από την ανάγκη των ανθρώπων να αποδώσουν σημασία και σκοπό στη δράση τους. Έτσι, μέσα από την προσωπική εμπλοκή των στελεχών προωθείται η αποστολή του οργανισμού (Σαϊής, 2007).

Βασική διαφορά μεταξύ των δύο τύπων ηγέτη είναι ότι ο διαχειριστικός ηγέτης είναι προσανατολισμένος προς τη διεκπεραίωση του έργου, ενώ ο

μετασχηματιστικός προς το κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα της ομάδας της οποίας ηγείται. Με άλλα, λόγια κύριο χαρακτηριστικό του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η συλλογικότητα στην επικοινωνία τον προγραμματισμό και τη δράση.

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως μετασχηματιστικός τύπος ηγέτη και η οργανωτική κουλτούρα που δημιουργεί εκφράζει το γενικότερο πνεύμα και τις πρακτικές της σύγχρονης τάσης διοίκησης της εκπαίδευσης. Μια τάση η οποία εγκαταλείπει τα ιεραρχικά και συγκεντρωτικά σχήματα του παρελθόντος, που ασκούσαν κατά κατακόρυφη φορά την εξουσία, από τον ανώτερο στον κατώτερο, και περιορίζαν στο ελάχιστο βαθμό την οριζόντια επικοινωνία μεταξύ ισόβαθμων. Ασκώντας μια συλλογική εξουσία εμπνέει, καθοδηγεί και συντονίζει τους μετόχους της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2007, 2011).

Ο διευθυντής λειτουργώντας ως διευθυντής-εμπυχωτής-ηγέτης, έχει το φυσικό αίσθημα να υπηρετεί πρώτα και μετά να καθοδηγεί, γιατί δεν είναι δυνατόν να πετύχει τους στόχους του σχολικού οργανισμού μόνος του. Η στάση του προσδιορίζεται και από την επιθυμία του να επικοινωνεί τακτικά με τους εκπαιδευτικούς και τους λοιπούς μετόχους της σχολικής μονάδας, να τους ενθαρρύνει, να δείχνει κατανόηση και να τους βοηθά να κερδίζουν (Σαϊτής, 2007, 2011).

Ο νέος αυτός αναβαθμισμένος ρόλος του διευθυντή ο οποίος λειτουργεί με τα παραπάνω χαρακτηριστικά απαιτεί τα οράματα και οι στόχοι που θέτει να έχουν γίνει ξεκάθαροι.

2.6.2 Ο διευθυντής ως μάνατζερ

Στην προηγούμενη υποενότητα αναπτύξαμε τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ως ηγέτη. Είναι αναγκαίο όμως να γίνει ακολούθως και διερεύνηση της τάσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης, η οποία δέχεται την αντίληψη ότι ο σύγχρονος διευθυντής όχι μόνο πρέπει να έχει ηγετικές ικανότητες αλλά και τις δεξιότητες ενός αποτελεσματικού μάνατζερ.

Προβάλλεται ως επιχείρημα, ότι ένας ικανός ηγέτης δεν είναι απαραίτητα και καλός μάνατζερ, αντιθέτως όμως ένας αποτελεσματικός μάνατζερ πρέπει να διαθέτει σίγουρα και ηγετικές ικανότητες. Μάνατζερ είναι αυτός ο οποίος στη διαδικασία της διοίκησης, όπως αναφέρουν οι Everard & Morris (1999), καθορίζει τι θέλει να συμβεί και το κάνει να συμβεί. Έχοντας υπό την ευθύνη του τον οργανισμό ελέγχει τους πόρους και εξασφαλίζει τη σωστή αξιοποίησή τους, προάγει την αποδοτικότητα με τη συνεχή βελτίωση των εργασιών και τη καλλιέργεια κλίματος που επιτρέπει στους ανθρώπους να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Λειτουργεί ως παράγων αποδοτικής αλλαγής και τέλος αξιολογεί και λογοδοτεί για την ομάδα που διοικεί.

Βάση των παραπάνω ο διευθυντής ως μάνατζερ καλείται να παίξει συγκεκριμένους ρόλους στη διοίκηση της, όπως δέχεται και ο Δήμου (1999), στο να:

Εμψυχώνει το ανθρώπινο δυναμικό της μονάδας, για να πετύχει τη μέγιστη δυνατή απόδοσή του, με την εκπαίδευση, υποκίνηση, παρακολούθηση, καθοδήγηση, αξιολόγηση, ενθάρρυνση και αποτελεσματική χρησιμοποίησή του.

Διοικεί με μεθόδους και μέτρα που αποσκοπούν στη μεγιστοποίηση της απόδοσης των πόρων της μονάδας.

Λειτουργεί ως επιχειρηματίας αναλαμβάνοντας το ρίσκο για την μεγέθυνση της μονάδας.

Δημιουργεί το μέλλον ικανοποιώντας την ανάγκη για συνεχή αλλαγή και επανεκτίμηση των στόχων και

Συμβάλει στην κοινωνική ανάπτυξη και συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό «γίγνεσθαι» της τοπικής κοινωνίας που ζει.

Η εκτέλεση των παραπάνω ρόλων και η αποτελεσματικότητά του διευθυντή, οποίος έχει τα χαρακτηριστικά ενός μάνατζερ, εξαρτάται άμεσα από τρεις βασικές κατηγορίες δεξιοτήτων (Κουτούζης 1999), τις οποίες πρέπει να έχει:

Τεχνικές δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται για την ολοκλήρωση μιας εξειδικευμένης εργασίας όπως αυτής της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτές είναι απαραίτητες στο να μπορεί να θέτει ρεαλιστικούς και προσεγγίσιμους στόχους (κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού) και να εκπαιδεύει, καθοδηγεί, συμβουλεύει πιο αποτελεσματικά τους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς της Σ.Μ.

Διαπροσωπικές δεξιότητες, για να οργανώνει, κατανοεί, καθοδηγεί, παρακινεί, συνεργάζεται και συντονίζει τους μετόχους της Σ.Μ.

Δεξιότητες αφηρημένης σκέψης και συνολικής θεώρησης. Πρόκειται δηλαδή για την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό οργανισμό ως μια ολότητα και να καταλαβαίνει πώς τα διάφορα μέρη του συνδέονται μεταξύ τους.

Έτσι θα μπορεί να προβλέπει τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν στο σύνολο του οργανισμού κάποιες αλλαγές και διάφοροι χειρισμοί στα επιμέρους τμήματα του.

Ο διευθυντής λοιπόν ως ηγέτης ή ως μάνατζερ καλείται να διεκπεραιώσει ένα συγκεκριμένο ρόλο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ρόλο, ο οποίος θα επηρεάσει τα χαρακτηριστικά, την κουλτούρα και τον προσανατολισμό της απομακρύνοντάς της από τον παραδοσιακό της ρόλο

2.7 Διευθυντής και Σχολικό κλίμα

Ο Πασιαρδής (2000), θεωρεί πως το κλίμα είναι για έναν κοινωνικό οργανισμό ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο. Συνεπώς, είναι, ίσως, ο σημαντικότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας ενός σχολείου που δίνει το στίγμα της ίδιας της ύπαρξής του. Μάλιστα, στα χαρακτηριστικά του *καλού* σχολείου, είχαμε αναφερθεί στο σχολικό κλίμα, αναφέροντας πως πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη σημασία σ' αυτό.

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός έχει τα δικά του γνωρίσματα και χαρακτηριστικά, ανεξάρτητα από εκείνα των ατόμων ή των ομάδων που

εργάζονται ή φοιτούν μέσα σ' αυτούς. Το κλίμα σ' ένα σχολείο μπορεί να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή καταθλιπτικό και απωθητικό. Μπορεί να αποπνέει αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας ή φθοράς και απογοήτευσης. Ο οργανισμός μπορεί να σέβεται και να στηρίζει τους υπαλλήλους του ή να αδιαφορεί γι' αυτούς. Ακόμα και το ίδιο το κτίριο που τον στεγάζει μπορεί να είναι καθαρό ή βρώμικο. Τα χαρακτηριστικά αυτά που διακρίνουν ένα εκπαιδευτήριο και καθορίζουν την *ατμόσφαιρα* μέσα σ' αυτό συνθέτουν το κλίμα του οργανισμού. Στο κλίμα αυτό η διεθνής βιβλιογραφία έχει δώσει διάφορες ονομασίες. Οι επικρατέστερες απ' αυτές είναι culture (κουλτούρα), School climate (κλίμα) και School ethos (ήθος).

Το κλίμα διαφαίνεται από την πρώτη επίσκεψη σ' ένα σχολείο. Αντανακλάται στην εικόνα που παρουσιάζει το κτίριο, στις ζωγραφιές ή εκθέσεις των μαθητών που βρίσκονται κρεμασμένες στους τοίχους ή που λείπουν απ' αυτούς, στα πρόσωπα του εκπαιδευτικού, του διευθυντή. Η Norris (1992), στο (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά. 1999, σ. 20), θεωρεί ότι η κουλτούρα ενός εκπαιδευτηρίου είναι μια αναπαράσταση αυτού που τα μέλη του πιστεύουν συλλογικά για τον εαυτό τους.

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σχετίζεται άμεσα με την κουλτούρα, αφού αυτή επηρεάζει ή σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα και καθορίζει τη συμπεριφορά και την επίδοση των ατόμων που τη βιώνουν. Ακόμα και η αισθητική του κτιρίου όπου στεγάζεται ένα σχολείο, παίζει σημαντικό ρόλο στη διάθεση για διδασκαλία και μάθηση. Ποιος δεν αισθάνεται εσωτερικά

ανανεωμένος ύστερα από μια ανακαίνιση του χώρου όπου εργάζεται; Ποιος όμως διαμορφώνει την κουλτούρα;

Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί εδώ την κινητήρια δύναμη. Ανεξάρτητα αν παραλαμβάνει τη διεύθυνση από κάποιον προκάτοχο ή αν διευθύνει τον οργανισμό από την ίδρυσή του, είναι στο χέρι του να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί. Στην πρώτη περίπτωση, αν δηλ. βρεθεί σε μια ήδη εδραιωμένη ατμόσφαιρα, σ' ένα status quo, θα χρειαστεί περισσότερο χρόνο, επιμονή και ενέργεια, επειδή είναι πιθανό ο διευθυντής να μην έχει την ίδια νοοτροπία, την ίδια κουλτούρα με τον πληθυσμό του περιβάλλοντος στο οποίο βρέθηκε. Τότε υπάρχει ο κίνδυνος να επιχειρήσει να αλλοιώσει την ταυτότητα του εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού δυναμικού, γεγονός το οποίο θα στραφεί εις βάρος του διευθυντή, αλλά και του ίδιου του οργανισμού με αρνητικές συνέπειες. Το θετικό κλίμα μέσα στο οποίο προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και διατηρείται η συνοχή του προσωπικού και των μαθητών χαρακτηρίζει το αποτελεσματικό σχολείο. Ανάλογα με την ισορροπία που επιτυγχάνεται ανάμεσα στην ανεπίσημη και στην επίσημη οργάνωση του σχολείου, προκύπτουν τρία είδη σχολικού κλίματος: α) Το τυπικό-απρόσωπο, β) το άτομο και γ) το τυπικό-προσωπικό (Πασιαρδής, 2004).

Το τυπικό-απρόσωπο κλίμα είναι αυτό που συντηρείται στις αυστηρά οργανωμένες γραφειοκρατικές δομές. Στο πλαίσιο αυτού του κλίματος η προσωπική επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στα άτομα υποσκάπτεται και υπονομεύεται από τις τυπικές σχέσεις.

Το άτονο κλίμα εμφανίζεται όταν το εξωτερικό σύστημα είναι αποδυναμωμένο και επισκιάζεται από το εσωτερικό. Σε ένα τέτοιο κλίμα, η σχολική μάθηση και γενικά η όλη σχολική δραστηριότητα παραμελείται, αφού τα άτομα δεν έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων που καλούνται να ασκήσουν στην κοινωνία του σχολείου.

Τέλος το τυπικό-προσωπικό κλίμα είναι αυτό που αρμόζει στα συστήματα που είναι οργανωμένα με δημοκρατικούς τρόπους. Το κλίμα αυτό ευνοεί τη συνεργασία και την ανάδειξη ηγετικών προσώπων που θα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης.

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

Επιπλέον ο διευθυντής σε σχολεία με θετικό κλίμα, ενεργοποιείται προς ένα ακόμη στοιχείο που χαρακτηρίζει τα αποτελεσματικά σχολεία και έχουμε ήδη αναφερθεί σ' αυτό. Την εφαρμογή καινοτομιών και απαραίτητων αλλαγών στη σχολική μονάδα. Ο ίδιος, προσανατολισμένος στο μέλλον, είναι σε θέση να αλλάζει τόσο τους στόχους όσο και τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά για να μπορέσει να υπάρξει συνεχής ανάπτυξη και βελτίωση (Πασιαρδής,2004).

2.8 Σχολική αποτελεσματικότητα: Εννοιολογική αποσαφήνιση

Μέσα σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να εκπληρώσει πληρέστερα την αποστολή του και να βοηθήσει ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι σχολικές του μονάδες.

Τα στελέχη διοίκησης έχουν σημαντικό μερίδιο ευθύνης, αν και κατά πόσο θα βοηθήσουν τους σχολικούς οργανισμούς να λειτουργήσουν ανοικτά και επικοινωνιακά στο διεθνή χώρο, χωρίς τον κίνδυνο να χάσουν την ταυτότητά τους και χωρίς να ασκήσουν ηγεμονία και χειραγώγηση σε άτομα που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες.

Όμως, ποιο είναι το σχολείο εκείνο που θα θεωρηθεί ότι είναι αποτελεσματικό και θα επιβιώσει στο ανοιχτό και πολύπλοκο κοινωνικό περιβάλλον όπως διαμορφώνεται γύρω μας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Η σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από ανθρώπους (Διευθυντής, Υποδιευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές), οι οποίοι βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, μέσα από ένα σύνολο αξιών και κανόνων. Στο σύστημα της σχολικής μονάδας υπάρχουν διάφορα υποσυστήματα (π.χ. τυπική δομή του σχολείου, διδακτικοί χώροι, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, τεχνολογία κ.ά.).

Καθένα από τα συστήματα αυτά πρέπει να επιτελέσει τη δική του λειτουργία και όλα μαζί να συνεργήσουν, ώστε να υπάρξει μια αποτελεσματική σχολική μονάδα η οποία κινείται μεθοδικά προς την πραγμάτωση των στόχων της.

Όμως, με βάση ποιους στόχους θα κριθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στις ιδιαιτερότητες Ποιο θεωρείται αποτελεσματικό ή καλό σχολείο; Το πρόβλημα του αποτελεσματικού σχολείου ενδιαφέρει διάφορες κοινωνικές ομάδες. Πρωτίστως ενδιαφέρει τους μαθητές οι οποίοι περνούν μέσα σε αυτό σημαντικό μέρος της ζωής τους. Επίσης ενδιαφέρει τους γονείς, οι οποίοι από ουσιαστική και νομική άποψη φέρουν την ευθύνη για την αγωγή και την μόρφωση των παιδιών τους. Ενδιαφέρει ασφαλώς και τους εκπαιδευτικούς, αφού το σχολείο αποτελεί το πεδίο της επαγγελματικής τους δράσης και καταξίωσης. Η ποιότητα του σχολείου ενδιαφέρει επίσης τους υπευθύνους της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ακόμη και τους αποδέκτες των *προϊόντων* της εκπαίδευσης, όπως π.χ. τα οικονομικά επιμελητήρια, τα πολιτικά κόμματα, τις θρησκευτικές οργανώσεις. Μπορούμε τέλος να αναφέρουμε γενικώς την κοινωνία, η οποία δημιούργησε και συντηρεί τον θεσμό του σχολείου. Εννοείται ότι καθεμιά απ' αυτές τις ομάδες αναφοράς, περιμένει διαφορετικά πράγματα από το σχολείο.

Προκύπτει κατ' αυτόν τον τρόπο μια ποικιλία αντιλήψεων του *καλού* ή *αποτελεσματικού* σχολείου με άλλοτε μεγαλύτερη και άλλοτε μικρότερη επικάλυψη ή διαφοροποίηση (Καψάλης, 2005).

Η ποικιλία των εικόνων του αποτελεσματικού σχολείου οφείλεται σε μια αντίστοιχη ποικιλία τρόπων θεώρησής του και ανάλογων προσδοκιών απέναντι σε αυτό. Μερικοί π.χ. πιστεύουν ότι το σχολείο πρέπει να παρέχει στους μαθητές κατά βάση χρήσιμες για τη ζωή γνώσεις. Άλλοι πάλι

υποστηρίζουν ότι βασικός σκοπός του σχολείου πρέπει να είναι η καλλιέργεια γενικών ικανοτήτων και η διαμόρφωση της προσωπικότητας, κάτι που ασφαλώς ξεπερνάει τα όρια φοίτησής τους σ' αυτό. Η Τζάννη (1992), υποστηρίζει πως η Αγωγή και η Εκπαίδευση μέσω του σχολείου και ανάλογα με το είδος και την ποιότητα του περιεχομένου της, θα διαμορφώσει τα πρότυπα και τις Αξίες, οι οποίες θα δομήσουν την προσωπικότητα του αναπτυσσόμενου ανθρώπου και θα τον βοηθήσουν να ενταχθεί στην κοινωνία και στη δυναμική των σχέσεων τις οποίες αυτή αναπτύσσει.

Κατά συνέπεια, λοιπόν, αξιολογείται η ποιότητα του σχολείου με βάση τις μακροπρόθεσμες ή βραχυπρόθεσμες επιδράσεις του πάνω στους μαθητές. Σε ό,τι αφορά τις βραχυπρόθεσμες επιδράσεις του σχολείου, μερικοί θεωρούν το σχολείο ως χώρο συμβίωσης και αλληλεπίδρασης, μέσα στον οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους. Οι τελευταίοι αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του σχολείου από την έκταση κατά την οποία η συμβίωση αυτή είναι ενδιαφέρουσα ή πληκτική για εκπαιδευτικούς και μαθητές, συμβάλλει στην ψυχική τους υγεία ή τους δημιουργεί νευρωτικά συμπτώματα, τους εξασφαλίζει ευτυχία ή δυστυχία (Giannakaki, 2003).

Στις μακροπρόθεσμες επιδράσεις του σχολείου συμπεριλαμβάνονται τα αποτελέσματα της αγωγής καθώς και η λειτουργία του ατόμου μέσα στην κοινωνία. Η συμμετοχή των στελεχών διοίκησης της σχολικής κοινότητας είναι ουσιαστική και προαπαιτούμενη (Giannakaki, 2003).

Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος για τον οποίο οι σχολικές επιδόσεις χρησιμοποιούνται από όλες σχεδόν τις σχετικές έρευνες ως μέτρο αξιολόγησης του αποτελεσματικού σχολείου και ως σύνθηρος κριτήριο αναφοράς του *καλού* σχολείου (Καψάλης, 2005).

2.9 Αντιλήψεις για το ρόλο του υποδιευθυντή στη διεθνή βιβλιογραφία

Η σχέση μεταξύ υποδιευθυντή και διευθυντή, οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις των ρόλων, όπως αυτές διαμορφώνονται, έχουν απασχολήσει τη διεθνή, κυρίως βιβλιογραφία. Οι ρόλοι που αποδίδονται στον υποδιευθυντή, όπως υποστηρίζεται βιβλιογραφικώς παρακάτω είναι, κυρίως, του μέντορα, του διαμεσολαβητή, του διεκπεραιωτή.

2.9.1 Ο Διευθυντής ως μέντορας για τον υποδιευθυντή

Ο ρόλος του διευθυντή ως μέντορας στον υποδιευθυντή απασχολεί τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς οι συνεχείς αλλαγές στο ρόλο που του επιβάλλουν να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της ειδικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας και του προγράμματος σπουδών, καθώς και μια αυξανόμενη ανάγκη να συμμετέχει εκθέσεως στα πολιτικά πράγματα - συμμετοχή του σχολείου στις δραστηριότητες της τοπικής κοινωνίας - (Portin et al., 1998) αναγκάζουν τον υποδιευθυντή να αναλαμβάνει, σχεδόν εξ' ολοκλήρου, τη διαχείριση των καθημερινών λειτουργιών του σχολείου (Mendez, 1987). Εάν ένας υποδιευθυντής σκοπεύει να παραμείνει σε αυτή τη θέση στην επαγγελματική του σταδιοδρομία, αυτό είναι καλό γιατί αποκτά πολύτιμη εργασιακή εμπειρία.

Αν φιλοδοξεί να χρησιμοποιήσει τη θέση αυτή ως πάτημα για τη σχολική διεύθυνση, τότε οι ευθύνες είναι αρκετές γιατί η εκπαίδευση για τη θέση αυτή είναι ελάχιστη (Kelly, 1987). Η διαδικασία του μέντορα έχει χαρακτηριστεί ως χρήσιμο εργαλείο για τους υποδιευθυντές, που προετοιμάζονται για μελλοντικά διοικητικά καθήκοντα (Marshall, 1990; Stavrakos Theodorou, 1993; Winn, 1993). Πολλοί ισχυρίζονται ότι η συμμετοχή τους στη διαδικασία μέντορα ήταν κρίσιμη και καθοριστική για την επιτυχή πορεία τους. Οι Anderson & Harris (1998) υποστηρίζουν ότι το mentoring είναι χρήσιμο εργαλείο για τους υποδιευθυντές στο να εξοικειωθούν καλύτερα με το αντικείμενό τους, τη στιγμή, μάλιστα που δεν υπάρχουν συγκεκριμένες διαδικασίες επιμόρφωσης για τη θέση του υποδιευθυντή. Ο ίδιος ο Διευθυντής εκ θέσεως λειτουργεί ως μέντορας για τον υποδιευθυντή και του προσφέρει πολύτιμη γνώση και εμπειρία.

2.9.2 Σύγκρουση Ρόλων

Οι υποδιευθυντές, μερικές φορές, έχουν την αίσθηση ότι πιέζονται να βοηθήσουν τους μαθητές, μόνο και μόνο γιατί τους ζητείται να είναι οι εκτελεστές των κανόνων. Η σύγκρουση ρόλων μπορεί να υπάρξει όταν οι καθημερινές απαιτήσεις δουλειάς εμπλέκονται με τα καθήκοντα που επιφέρουν επαγγελματική και προσωπική ικανοποίηση (Marshall, 1992). Εν τέλει, η σύγκρουση προκαλείται όταν ο υποδιευθυντής δεν μπορεί επαρκώς να φέρει εις πέρας τα καθήκοντά του. Όταν η σύγκρουση ρόλων συμβαίνει σε σχέση με

τη σύγχυση ρόλων, υπάρχει μία αύξηση στο εργασιακό άγχος που επηρεάζει την επαγγελματική απόδοση (Bauer & Simmons, 2000; Fried et al., 1998).

2.9.3 Ο Υποδιευθυντής ως μέλος ομάδας διοίκησης: Διαμεσολαβητής ή Διεκπεραιωτής

Ένας από τους παράγοντες που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του υποδιευθυντή είναι η αντίληψή του ότι μαζί με το Διευθυντή αποτελούν μέρος μιας ομάδας στη δομή διοίκησης της σχολικής μονάδας. Έρευνες στον επιχειρηματικό τομέα έχουν δείξει ότι οι ομαδικά διευθυντικά σχήματα ξεπερνούν σε απόδοση τα μεμονωμένα άτομα στο να φέρουν αποτελεσματικές και επαρκείς επιδόσεις και να συμβάλλουν στην αλλαγή στόχων και νοοτροπιών (Katzenbach & Smith, 1993), φυσικά προς το καλύτερο.

Η κοινωνία και η εκπαίδευση, γενικότερα, προσανατολίζονται στο να δημιουργήσουν ομαδικές δομές διοίκησης, αξιοποιώντας και ενισχύοντας την ομαδική γνώση, τις δεξιότητες και τη λήψη αποφάσεων με σκοπό να αυξήσουν την παραγωγικότητα (Lawler, 1986).

Ωστόσο, η απροθυμία εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Christensen (2002) να στελεχώσουν δομές διοίκησης στα σχολεία ακριβώς επιβεβαιώνει την επιθυμία τους να είναι μέρος μιας ομάδας διοίκησης, ώστε να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους.

Οι Katzenbach & Smith, (1993), επίσης αναφέρουν ότι οι ομάδες διοίκησης θα έπρεπε να είναι το βασικό κομμάτι σε κάθε οργανισμό, και στα σχολεία.

Επισημαίνουν, επίσης την ανάγκη ο υποδιευθυντής να είναι αναπόσπαστο

κομμάτι της εκπαιδευτικής δομής διοίκησης, με σκοπό να βοηθήσει το Διευθυντή να διαχειριστεί όλες τις αλλαγές, εσωτερικές και εξωτερικές, καθώς και τις καθημερινές υποχρεώσεις. Ο ρόλος του εδώ ορίζεται ως διεκπεραιωτής εργασιακών απαιτήσεων και καθηκόντων που αποφορτίζουν το διευθυντή και του αφήνουν το περιθώριο να ασχοληθεί με θέματα γενικότερης πολιτικής της σχολικής μονάδας (εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, προφίλ σχολείου στην τοπική κοινωνία). Σε έρευνά τους σε ομαδικά σχήματα διοίκησης σχολείων οι Anderson, Kelly, Pellicer, Keefe και Mc Cleary (1988) κατέληξαν ότι οι διακριτοί ρόλοι, η κατανομή αρμοδιοτήτων, η λογοδοσία και η ομαδική διαχείριση της σχολικής μονάδας συντελούσαν στην αποτελεσματική διαχείριση του σχολείου. Όταν η διοίκηση του σχολείου λειτουργεί ως ομάδα, διευθυντής και υποδιευθυντής έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν ηγεσία σε θέματα διαχείρισης (Michel, 1996). Στην έρευνά του σε σχολεία του Connecticut ο Michel (1996) κατέληξε ότι τα καλά σχολεία απαιτούν βελτιωμένα ηγετικά ομαδικά σχήματα. Τόσο ο Michel (1996), όσο και ο Hurley (1992) υποστηρίζουν ότι η συνεργασία διευθυντή και υποδιευθυντή εγγυώνται τη σχολική αποτελεσματικότητα. Βέβαια, όταν οι Scoggins και Bishop αναφέρθηκαν στους ρόλους και τις υποχρεώσεις των υποδιευθυντών (1993) κατέληξαν ότι οι ρόλοι σε αρκετά σημεία συγχέονται και θέματα, όπως σχολική πειθαρχία, επίβλεψη και φροντίδα είναι κοινά και ο χρόνος που αφιερώνουν διευθυντής και υποδιευθυντής για αυτά είναι δυσανάλογος με το

βαθμό ευθύνης. Εδώ εντοπίζεται ο υποδιευθυντής ως διαμεσολαβητής ανάμεσα σε μαθητές και προσωπικό και διευθυντή.

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον υποδιευθυντή έχουν να κάνουν και με στοιχεία της προσωπικότητάς του τα οποία προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό το ρόλο του στη σχολική κοινότητα. Αυτά προδιαγράφουν και το πλαίσιο στο οποίο κινείται και διαμορφώνει τις σχέσεις του με διευθυντή και εκπαιδευτικούς. Ο Μπουραντάς (2010,σελ. 62) αναφέρει ότι για να είναι αποτελεσματικός κάποιος που διαχειρίζεται εξουσία θα πρέπει να διακατέχεται –παραφράζοντας τον Gardner- από την *υπαρξιακή νοημοσύνη* για να ξεκαθαρίσει ποιος είναι και τι προσανατολισμό έχει, την *κοινωνική νοημοσύνη*, για να επιλέξει τους δικούς του ανθρώπους που θα συνεργάζεται, την *πολιτική νοημοσύνη* για να αναπτύξει πολιτική σκέψη και δράση κάνοντας σωστές επιλογές και τη *λογική νοημοσύνη* που θα αξιοποιήσει το μυαλό για τις σωστές επιλογές. Αυθαίρετα, θα μπορούσε κανείς να δει τον υποδιευθυντή μέσα από αυτά τα είδη νοημοσύνης και να ορίσει τη συμπεριφορά του μέσα στο πλαίσιο αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι επιστημονικές έρευνες διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές, με κριτήριο τον τρόπο συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης και παρουσίασης δεδομένων.

Οι ποσοτικές έρευνες αναζητούν συνήθως σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, σχεδιάζουν και χρησιμοποιούν τυποποιημένα μέσα έρευνας και έχουν ως στόχο τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων, τα οποία χειρίζονται με τεχνικές στατιστικής ανάλυσης.

Αντίθετα, οι ποιοτικές έρευνες ενδιαφέρονται για τις σημασίες, τις απόψεις και την κατανόηση των γεγονότων, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία, την πολυπλοκότητα, τη ροή και την ανάδυση νέων στοιχείων (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999).

Ο Κοτρίδης (2009) παραθέτοντας τους Θεοφιλίδη (1995) & Σιάρδο (1997) αναφέρει ότι υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μιας ή της άλλης προσέγγισης. Αναφορικά με την επιλογή της κατάλληλης έρευνας για τη μελέτη ενός ερευνητικού προβλήματος δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες, αλλά συνυπολογίζονται τα δυνατά ή αδύνατα σημεία κάθε προσέγγισης και ο βαθμός ανταπόκρισης στο πρόβλημα μαζί με τα διαθέσιμα μέσα, τους περιορισμούς, αλλά και τις ικανότητες του ερευνητή.

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση με επίκεντρο τους συμμετέχοντες υποδιευθυντές και διευθυντές σχολικών μονάδων. Στόχος

ήταν, πέρα από τις απόψεις τους, τον τρόπο που ερμηνεύουν τις καταστάσεις και τη σημασία που προσδίδουν στη ίδια τους τη συμπεριφορά (Woods, 1999, σ.152) να δοθεί έμφαση στη διερεύνηση σε βάθος και διεξοδικά των στάσεων, εμπειριών και αντιλήψεων των υποδιευθυντών, διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το υπό διαπραγμάτευση θέμα της έρευνας. Άλλωστε, η ποιοτική προσέγγιση αποσκοπεί στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης επί τη βάσει πλαισίων και λεπτομερών στοιχείων, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο (Mason, 2003, σ. 20-25).

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

3.2 Περιγραφή του δείγματος

Στην Περιφερειακή Ενότητα Φθιώτιδας υπάρχουν 78 δημόσιες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 1 ιδιωτική. Σε όσα από αυτά τα σχολεία είναι εννέαθέσια και άνω, υπάρχουν υποδιευθυντές.

Η έρευνα έλαβε χώρα σε 9 από αυτά. Το δείγμα αποτελούν 9 διευθυντές δημοτικών σχολείων και 8 υποδιευθυντές αντίστοιχα (το ένα σχολείο δεν είχε υποδιευθυντή επειδή ήταν εξαθέσιο).

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω, κρίθηκε σκόπιμο να προστεθεί

και να μελετηθεί ένα τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών σε μερικά από τα σχολεία, όπου πραγματοποιήθηκαν οι δομημένες συνεντεύξεις σε διευθυντές και υποδιευθυντές. Έτσι, συνολικά, 31 εκπαιδευτικοί σε 5 από τα σχολεία που έγινε η συλλογή των στοιχείων ανταποκρίθηκαν και δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Πρόκειται για μία δειγματοληψία που επιλέχθηκε λόγω εντοπιότητας, αλλά και μόνιμης κατοικίας του ερευνητή. Κυρίως, όμως, γιατί λόγω της εργασιακής εμπειρίας του ερευνητή αλλά και λόγω της ύπαρξης μέλους του οικογενειακού του περιβάλλοντος υπήρχε ήδη μία καλή σχέση –ενίοτε και φιλική– μεταξύ αυτού και των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών και υποδιευθυντών. Έτσι υπήρχε η δυνατότητα πρόσβασης και αποδοχής της έρευνας στα σχολεία της περιοχής με μεγαλύτερη ευκολία.

Η επιλογή των συγκεκριμένων υποδιευθυντών και διευθυντών έγινε με βάση πληροφορίες του ερευνητή για την ποιότητα εργασίας τους και την ηγετική τους αναγνωρισιμότητα, λόγω του ότι ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας ήταν επαρχία και τα πρόσωπα ήταν οικεία μεταξύ τους, αλλά και με βάση τη δυναμικότητα σε αριθμό μαθητών των υπό μελέτη σχολικών μονάδων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δόθηκε στα πολυδύναμα σχολεία, λόγω του εύρους των υποχρεώσεων και λειτουργιών.

Επίσης επελέγησαν και δύο περιφερειακά σχολεία, ώστε να υπάρχει μία όσο το δυνατόν πιο σφαιρική και αντικειμενική εικόνα για τα σχολεία του νομού ενώ τα υπόλοιπα είναι από την πρωτεύουσα του νομού. Ο Κοτρίδης (2009)

παραπέμποντας στον Woods (1999 σ. 169) το χαρακτηρίζει «δείγματο-χιονοστιβάδα» δηλαδή ένα δείγμα που αναπτύσσεται μέσω προσωπικών επαφών και συστάσεων.

3.3 Διαδικασία Έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2011. Αρχικά πραγματοποιήθηκε προσωπική επικοινωνία είτε τηλεφωνικά ,είτε με επίσκεψη γνωριμίας. Θεωρήθηκε αναγκαίο στη διάρκεια της πρώτης επικοινωνίας οι συμμετέχοντες διευθυντές και υποδιευθυντές να ενημερωθούν σχετικά με την επικείμενη έρευνα, να τους γνωστοποιηθεί ο σκοπός της, αλλά και να παρουσιαστεί σύντομα η διαδικασία και τα μέσα εκπόνησής της. Για να καλλιεργηθεί πνεύμα εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες επισημάνθηκε ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μεταπτυχιακής εργασίας και δόθηκαν οι σχετικές διαβεβαιώσεις για την εμπιστευτικότητα, την ανωνυμία και τη μη δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων. Ακολούθησε μια ολιγόλεπτη προσωπική επαφή αλληλογνωριμίας με όσους διευθυντές και υποδιευθυντές δεν υπήρχε γνωριμία μέχρι εκείνη τη στιγμή, έτσι ώστε να δημιουργηθεί εξοικείωση, αλλά και να επιλυθούν οποιεσδήποτε απορίες και διευκρινίσεις για την πληρέστερη προετοιμασία των συμμετεχόντων. Στη συζήτηση έγινε σαφές ότι η έρευνα δεν έχει στόχο να εξετάσει τις γνώσεις τους, αλλά να διερευνήσει τις στάσεις και απόψεις τους. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην προσωπική επαφή και δόθηκαν εγγυήσεις για την ανωνυμία και το εμπιστευτικό της διαδικασίας. Στην άμεση επαφή και τη διαδραστικότητα που αναπτύσσεται

κατά τη διάρκεια της συζήτησης με το υποκείμενο της συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα – αυτό, άλλωστε, είναι και ένα από τα θετικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας – στον ερευνητή να ερμηνεύσει τη στάση, το ύφος και τη διάθεση του ομιλητή και να προσαρμόσει ανάλογα τη συνέντευξη, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις.

3.3.1 Οι ατομικές συνεντεύξεις

Ο Σιάρδος (1997) ορίζει τη συνέντευξη ως την τεχνική οργάνωση μιας προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, κατά την οποία ο συνεντευκτής προσπαθεί να αποσπάσει από τον ερωτώμενο πληροφορίες επί του συγκεκριμένου αντικειμένου, προκειμένου να εκπληρωθεί ο σκοπός που έχει καθοριστεί εκ των προτέρων.

Το είδος της συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε ήταν η δομημένη συνέντευξη. Ο Κοτρίδης (2009) παραπέμποντας στην Κομίλη (1994, 143-144)) αναφέρει ότι για τη δομημένη συνέντευξη όλες οι ερωτήσεις τίθενται πάντα με την ίδια σειρά και διατύπωση σε όλους τους ερωτώμενους, ο συνεντευκτής δεν έχει τη δυνατότητα να θέσει νέες ερωτήσεις, καταγράφει τις απαντήσεις του υποκειμένου σύμφωνα με προκαθορισμένους τύπους απαντήσεων που έχουν κωδικοποιηθεί εκ των προτέρων σε ένα τυποποιημένο έντυπο. Τα πλεονεκτήματα της δομημένης συνέντευξης είναι ότι η διαδικασία είναι η ίδια για όλα τα υποκείμενα έτσι που είναι δυνατή η σύγκριση των συνεντεύξεων στοιχείο προς στοιχείο.

Για την εξασφάλιση όσο το δυνατόν πιο ασφαλών συμπερασμάτων για την παρούσα έρευνα εκπονήθηκαν τρία διαφορετικά είδη δομημένων συνεντεύξεων – ένα για τους υποδιευθυντές, ένα για τους διευθυντές και ένα για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Οι ερωτήσεις εστιάζουν στο πως αυτοί κάθε φορά αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ διευθυντή – υποδιευθυντή, το βαθμό διαμεσολάβησής του στη σχέση διευθυντή και εκπαιδευτικών και, τέλος, στο πως αυτοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους συμβάλλοντας, έτσι, στη διαμόρφωση θετικής κουλτούρας για το σχολείο και αποτελώντας παράδειγμα αποτελεσματικής ηγεσίας.

Χαρακτηριστικό της πρώτης συνάντησης γνωριμίας με τους υποδιευθυντές και υποδιευθυντές ήταν η διστακτικότητα σε αρκετούς να απαντήσουν αμέσως στις ερωτήσεις. Γι αυτό προτάθηκε σε όλα τα ζεύγη διευθυντών και υποδιευθυντών να γίνει πρώτα μια συζήτηση επί των ερωτήσεων και μετά ο καθένας να παραδώσει το τελικό κείμενο των απαντήσεων σε εύλογο χρονικό διάστημα.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, όσοι ανταποκρίθηκαν, ενημερώθηκαν για τα σχετικά με την έρευνα και τους δόθηκε εύλογος χρόνος, ώστε να περιγράψουν αυτό που εισπράττουν μέσα στη σχολική κοινότητα από τη συνεργασία διευθυντή και υποδιευθυντή, καθώς και το κλίμα που επικρατεί.

Δημιουργήθηκαν τρία σετ συνεντεύξεων (Υποδιευθυντής-Διευθυντής-Εκπαιδευτικοί) και οι ερωτήσεις του κάθε σετ, όπως παραθέτονται στο παράρτημα, χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Έτσι στο Παράρτημα Ι (ερωτήσεις

στον Υποδιευθυντή) η Α ομάδα (ερωτήσεις 1-10) διερευνά την αντίληψη του ρόλου του υποδιευθυντή ως παράγοντας διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας. Η Β ομάδα (ερ.1-6) ερευνά την αντίληψη του υποδιευθυντή για τη σχέση του με το Διευθυντή και στην Γ ομάδα (ερ. 1-6) δίνεται η δυνατότητα να δοθούν προτάσεις για το μέλλον.

Στο Παράρτημα II (ερωτήσεις στο Διευθυντή) η Α ομάδα (ερ. 1-8) διερευνά την αντίληψη του Διευθυντή για το ρόλο του Υποδιευθυντή ως παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας και διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας. Η Β ομάδα (ερ. 1-4) μελετά τις σχέσεις διευθυντή με τον υποδιευθυντή και στην Γ ομάδα (ερ. 1-3) δίνεται η δυνατότητα να δοθούν προτάσεις για το μέλλον.

Στο Παράρτημα III οι ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς (ερ. 1-6) διερευνούν το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ διευθυντή και υποδιευθυντή και το σχολικό κλίμα.

3.4 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα δεν ήταν δυνατόν να καλύψει όλο το φάσμα των εν ενεργεία διευθυντών και υποδιευθυντών του νομού Φθιώτιδας. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν για όλους τους υποδιευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεν παύουν, όμως, να αποτελούν ισχυρή ένδειξη για το θεσμικό και λειτουργικό ρόλο του θεσμού της υποδιεύθυνσης, μιας και τα σχολεία όλων των περιοχών της Ελλάδας παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους. Επιπλέον, ενώ στο σύνολό τους οι απαντήσεις που αντλήθηκαν ήταν εξόχως

ειλικρινείς, οι περισσότεροι υποδιευθυντές, έδειχναν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, λιγότερο άνετοι από τους διευθυντές. Προσπαθούσαν, δηλαδή, να κρατήσουν μία ισορροπία στη σχέση τους με το Διευθυντή που θα περνούσε και μέσα από τη συνέντευξη και πρόσεχαν τις απαντήσεις τους.

Επιπλέον, στα 5 σχολεία που πραγματοποιήθηκε παράλληλη μελέτη και στους εκπαιδευτικούς, περίπου οι μισοί ανταποκρίθηκαν (Μ.Ο εκπαιδευτικών ανά σχολείο 15). Οι λόγοι που, κυρίως επικαλούνταν ήταν έλλειψη χρόνου και φόρτος εργασίας, στην ουσία, όμως, εκτιμάται ότι ένιωθαν άβολα με την εστίαση της έρευνας στον υποδιευθυντή και αυτό έδειχνε να τους δημιουργεί αμηχανία. Η εντύπωση που έμεινε ήταν ότι δεν είχαν διάθεση να θέσουν την άποψη που αυτοί είχαν σχηματίσει για το δίδυμο διευθυντή – υποδιευθυντή, δημόσια.

3.5 Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Η εργασία αυτή επιδιώκει τη διερεύνηση της συμβολής του θεσμού της υποδιεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο. Η ασάφεια του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου αναφορικά με τις διοικητικές αρμοδιότητες που ανατίθενται στον υποδιευθυντή σκιαγραφεί την υφιστάμενη σύγχυση αρμοδιοτήτων, αλλά και επιβάλλει την ανάγκη αλλαγής του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου. Για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος οι προτάσεις βελτίωσης του θεσμού της υποδιεύθυνσης που θα προκύψουν μέσα από την έρευνα θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση του θεσμού του υποδιευθυντή δημοτικού σχολείου αποτελώντας τη βάση

ανάπτυξης ικανών διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα θα αποτελέσουν το έναυσμα για ανάδειξη περαιτέρω προβληματισμών και ερωτημάτων.

3.6 Παραδοχές της έρευνας

Βασική παραδοχή της έρευνας είναι πως όλοι οι ερωτηθέντες διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό εμπειρία αναφορικά με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, ώστε να έχουν διαμορφώσει μια συγκεκριμένη στάση και άποψη σε ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία του θεσμού. Με βάση τα παραπάνω οι απαντήσεις των ερωτηθέντων συνιστούν αξιόπιστη πηγή για την εξαγωγή συμπερασμάτων στα ερωτήματα της έρευνας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Παρουσίαση του προφίλ των συμμετεχόντων

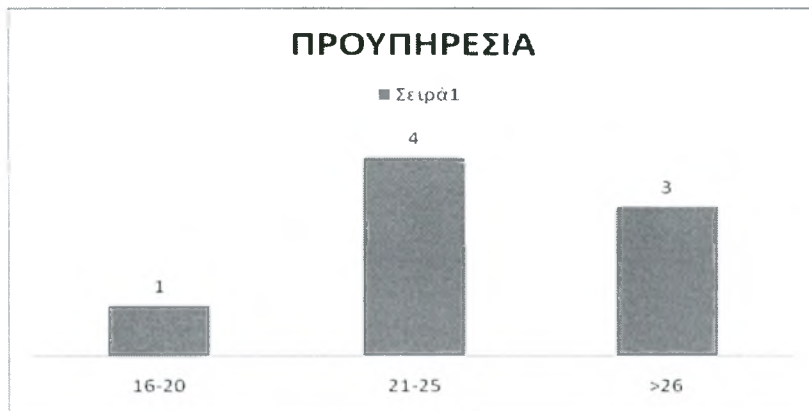
Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 47 ερωτώμενοι, εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφερειακή ενότητα Φθιώτιδας. Αναλυτικά, 8 υποδιευθυντές, 9 διευθυντές (το ένα σχολείο δεν είχε υποδιευθυντή) και 30 εκπαιδευτικοί από 5 από τα σχολεία του δείγματος. Από την ανάλυση του προκαταρκτικού τμήματος της συνέντευξης προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία σχετικά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Σχετικά με τους υποδιευθυντές, στον πίνακα 4.1 φαίνεται η αναλογικά η συμμετοχή ανδρών και γυναικών. Οι άνδρες είναι 3 (37%) και οι γυναίκες 5 (63%).



Αναφορικά με το συνολικό χρόνο υπηρεσίας, από τους ερωτηθέντες υποδιευθυντές, σύμφωνα με τον πίνακα 4.2, 1 απαντά 16-20 χρόνια (12,5%), 4

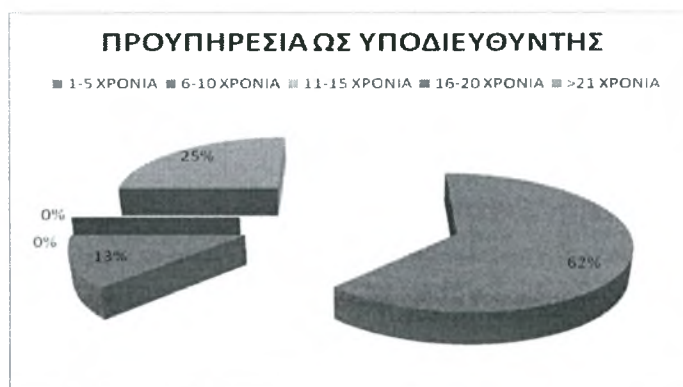
απαντούν 21-25 χρόνια (50%) και 3 (37,5%) άνω των 26.



ΠΙΝΑΚΑΣ 4.2

Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα υποδιευθυντών έχει αναλυτικά: 1 (12,5%) είναι έγγαμος και 7 (87,5%) είναι έγγαμοι με παιδιά.

Τα χρόνια υπηρεσίας που οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως υποδιευθυντές /ντριες απεικονίζονται στον πίνακα 4.3.



ΠΙΝΑΚΑΣ 4.3

Το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή 5 (62%) υπηρετούν «1-5» έτη, 2 (25%) υπηρετούν «άνω των 21» ετών και μόνο 1 (13%) υπηρετεί «6-10» έτη.

Στην ερώτηση αν έχουν κάνει εξομοίωση και ο 8 (100%) απάντησαν θετικά.

Όσον αφορά τις απαντήσεις στην ερώτηση για άλλες σπουδές εκτός από τις βασικές, όπως δείχνει ο πίνακας 4.4 το 50% (4 υποδιευθυντές) των ερωτηθέντων απάντησε καταφατικά.

Από αυτούς το 25% έχει πτυχίο ΤΕΙ, το άλλο 25% Μαράσλειο, το άλλο 25% τρίμηνο ΠΕΚ και το υπόλοιπο 25% δεύτερη ξένη γλώσσα.



ΠΙΝΑΚΑΣ 4.4

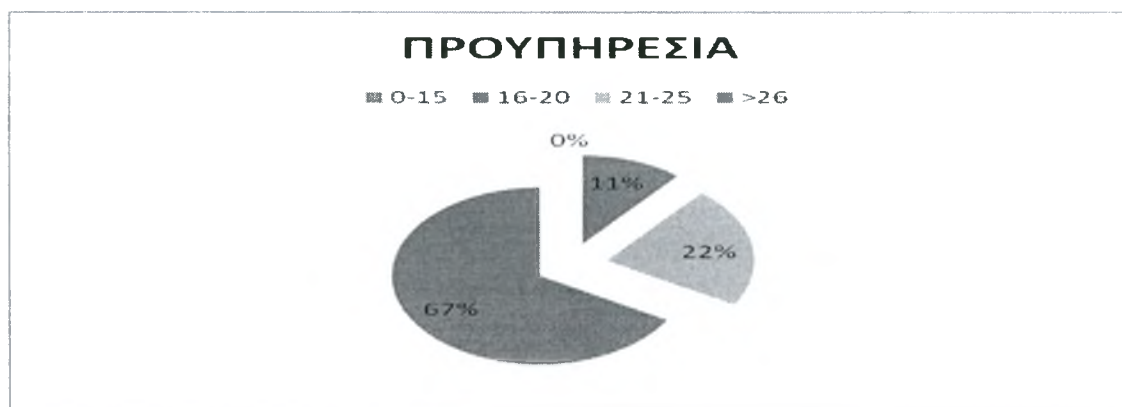
Στο ερώτημα της έρευνας αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σε θέματα «Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης» το 50% (4 υποδιευθυντές) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης και το υπόλοιπο 50% όχι.

Όσοι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, κλήθηκαν να προσδιορίσουν τη διάρκεια των σεμιναρίων αυτών. Και οι 4 (100%) απάντησαν ότι ήταν βραχύβια σεμινάρια μιας εβδομάδας.

Σχετικά με τους διευθυντές, στον πίνακα 4.5 φαίνεται η αναλογία και συμμετοχή ανδρών και γυναικών. Οι άνδρες είναι 4 (44%) και οι γυναίκες 5 (56%).



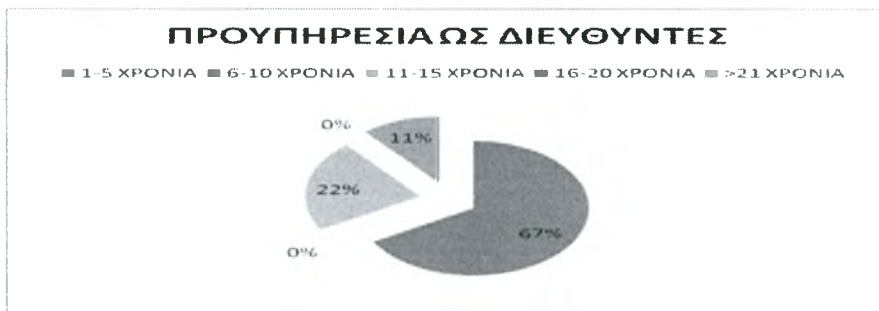
Αναφορικά με το συνολικό χρόνο υπηρεσίας, από τους ερωτηθέντες διευθυντές 1 απαντά 16-20 χρόνια (11%), 2 απαντούν 21-25 χρόνια (22%) και 6 (67%) άνω των 26 ετών. Τα αποτελέσματα φαίνονται καθαρά στον πίνακα 4.6



ΠΙΝΑΚΑΣ 4.6

Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών, όπως αποτυπώνεται στις απαντήσεις τους αναφέρει ότι από αυτούς 2 (15%) είναι έγγαμοι και 7 (85%) είναι έγγαμοι με παιδιά.

Τα χρόνια υπηρεσίας που οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υπηρετούν ως διευθυντές/ντρίες απεικονίζονται στον πίνακα 4.7.



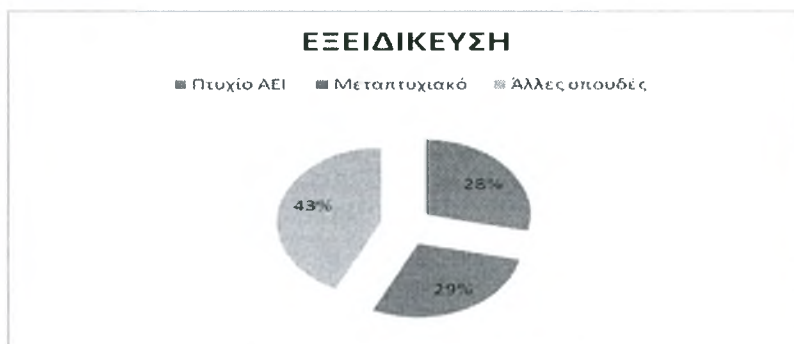
ΠΙΝΑΚΑΣ 4.7

Το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή 6 (67%) υπηρετούν «1-5» έτη, 1 (11%) υπηρετεί «άνω των 21» ετών και 2 (22%) υπηρετούν «11-15» έτη.

Στην ερώτηση αν έχουν κάνει εξομοίωση, άπαντες (100%) απάντησαν θετικά.

Όσον αφορά τις απαντήσεις στην ερώτηση για άλλες σπουδές εκτός από τις βασικές, μόνο οι επτά (7) διευθυντές απάντησαν καταφατικά. Οι υπόλοιποι δυο (2) προφανώς δεν έχουν κάνει για αυτό και δεν απάντησαν.

Από αυτούς, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.8 το 28% έχει πτυχίο ΑΕΙ (2 διευθυντές), το άλλο 29% Μεταπτυχιακό (2 διευθυντές), και οι υπόλοιποι τρεις (43%) άλλες σπουδές, δηλαδή ΣΕΛΔΕ και Μαράσλειο.



ΠΙΝΑΚΑΣ 4.8

Στο ερώτημα της έρευνας αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σε θέματα «Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης», στον πίνακα 4.9

αποτυπώνεται ότι το 67% (6 διευθυντές) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης και το υπόλοιπο 33% (3 διευθυντές) όχι.



ΠΙΝΑΚΑΣ 4.9

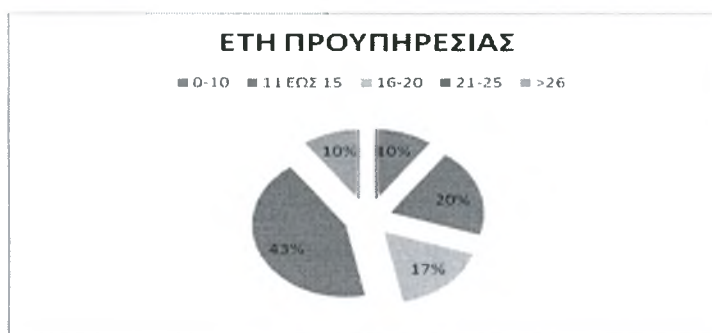
Όσοι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, κλήθηκαν να προσδιορίσουν τη διάρκεια των σεμιναρίων αυτών. Ένας απάντησε ότι ήταν εβδομαδιαίο, 2 απάντησαν ότι ήταν 2 εβδομάδων, 1 σημείωσε ότι ήταν μηνιαίο και 2 ανέφεραν ότι ήταν ετήσιο.

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στον πίνακα 4.10 φαίνεται αναλογικά η συμμετοχή ανδρών και γυναικών. Οι άνδρες είναι 7 (23%) και οι γυναίκες 23 (77%).



Αναφορικά με το συνολικό χρόνο υπηρεσίας, στον πίνακα 4.11 φαίνεται ότι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, 3 (10%) απαντούν «0-10 έτη», 6 (20%)

απαντούν «11-15 έτη», 5 (17%) απαντά «16-20 χρόνια» (%), 13 (43%) απαντούν «21-25 χρόνια» και 3 (10%) «άνω των 26 ετών.»



ΠΙΝΑΚΑΣ 4.11

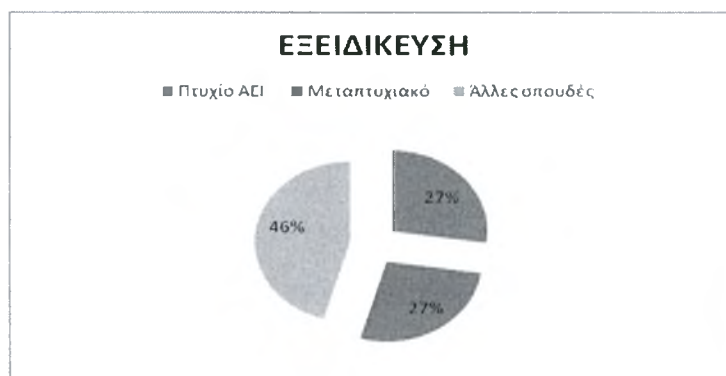
Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ποσοστιαία περιλαμβάνει 4 (13%) που είναι έγγαμοι, 20 (66%) που είναι έγγαμοι με παιδιά, 4 (13%) που είναι άγαμοι και 2 (6%) διαζευγμένοι με παιδιά. Στην ερώτηση αν έχουν κάνει εξομοίωση 18 (60%) απάντησαν θετικά, 5 (17%) αρνητικά και 7 (23%) είπαν πως δεν χρειάστηκε (πίνακας 4.12).



ΠΙΝΑΚΑΣ 4.12

Όσον αφορά τις απαντήσεις στην ερώτηση για άλλες σπουδές εκτός από τις βασικές, το 37% (11 εκπαιδευτικοί) των ερωτηθέντων απάντησε πως έχει κάνει. Το υπόλοιπο προφανώς δεν έχει κάνει για αυτό και δεν απάντησε.

Στον πίνακα 4.13 αποτυπώνεται ότι από αυτούς, οι 3 (27%) έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, 3 (27%) έχουν μεταπτυχιακό και 5 (%) έχουν άλλα (3 Μαράσλειο, 1 ΣΕΛΔΕ, 1 ξένη γλώσσα).



ΠΙΝΑΚΑΣ 4.13

Στο ερώτημα της έρευνας αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης σε θέματα «Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης» το 27% (8 υποδιευθυντές) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης και το υπόλοιπο 73% (22 εκπαιδευτικοί) όχι (πίνακας 4.14).



ΠΙΝΑΚΑΣ 4.14

Όσοι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, κλήθηκαν να προσδιορίσουν τη διάρκεια των σεμιναρίων αυτών. 4 εκπαιδευτικοί (50%) απάντησαν πως ήταν

ετήσιο, 2 (25%) μηνιαίο. 1 (12,5%) πως ήταν 2 εβδομάδων και 1 (12,5%) εβδομαδιαίο.

Συνοπτικά, θα μπορούσε κανείς να πει ότι το δείγμα γυναικών αριθμητικά είναι μεγαλύτερο από το δείγμα ανδρών, μιας και στην πρωτοβάθμια οι γυναίκες είναι περισσότερες. Αυτό αντιστακώνεται και σε θέσεις διοίκησης. Επιπλέον, από τα δημοσκοπικά χαρακτηριστικά προκύπτει ότι οι περισσότεροι έχουν εμπειρία στις θέσεις που υπηρετούν και ότι οι γυναίκες έχουν κάνει περισσότερες σπουδές. Τέλος κοινή είναι η ελλιπής επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης, στοιχείο το οποίο θα αναλυθεί διεξοδικά στο ακόλουθο κεφάλαιο.

4.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων συνέντευξης

Ακολουθούν αναλυτικά τα 3 σετ ερωτήσεων συνέντευξης σε υποδιευθυντές, διευθυντές και ομάδες εκπαιδευτικών μαζί με τις απαντήσεις τους και αποσπάσματα αυτών.

4.2.1 Ερμηνεύοντας τον Υποδιευθυντή

Οι υποδιευθυντές τοποθετήθηκαν αναφορικά με την αντίληψή τους για το ρόλο τους, τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας, στο κατά πόσο αποτελούν παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας και στο αν βλέπουν τη τωρινή θέση τους ως πρόκριμα για μελλοντική εξέλιξη. Έμφαση δόθηκε και στον εντοπισμό της ανάγκης τους για επιμόρφωση, αλλά και στην αντίληψή τους για τη σχέση τους με το διευθυντή.

*A) Αντίληψη του Υποδιευθυντή για το ρόλο του στη σχολική μονάδα
(υποβαθμισμένος ή μη;)*

Ξεκινώντας από το πώς αντιλαμβάνονται οι υποδιευθυντές το ρόλο τους, υπήρξε ένας πλουραλισμός στη δομή των απαντήσεων από τους υποδιευθυντές, οι οποίες ήταν αποτέλεσμα των εμπειριών τους από τη σχέση τους με το διευθυντή, κυρίως. Όλες δείχνουν ότι οι ίδιοι εκτιμούν το ρόλο που τους έχει ανατεθεί και χρησιμοποιούν τις δεξιότητές τους προς όφελος της σχολικής κοινότητας. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία δείχνουν όρεξη για δουλειά και εκτιμούν ότι συμβάλλουν όχι μόνο στη διεκπεραίωση καθημερινών διοικητικών πράξεων, αλλά και στη διαμόρφωση της θετικής σχολικής κουλτούρας. Κανένας, όμως δεν θεωρεί τον εαυτό του ανεξάρτητο, αλλά ως ένα κομμάτι μιας επιτυχημένης ομάδας διοίκησης και το διευθυντή «μαέστρο της ορχήστρας». Τονίζουν, κυρίως, την πολυετή εργασιακή τους εμπειρία ως παράγοντα αποτελεσματικής συμμετοχής στη διοίκηση και δείχνουν ότι ξέρουν. Η εμπειρία τους αντανακλάται και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, κυρίως με το διευθυντή, ο οποίος, βέβαια είναι ο μέντοράς τους, όπως, τουλάχιστον αφήνεται να εννοηθεί από τα λεγόμενά τους.

Χαρακτηριστικά ο Υ1.Β3 αναφέρει:

«Ο ρόλος μου στο σχολείο, λόγω της πολυετούς μου παρουσίας σε αυτό είναι να λειτουργεί όσο το δυνατόν καλύτερα, να υπάρχει δημιουργική διάθεση και να καλλιεργώ αίσθημα ασφάλειας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.»

Εδώ φαίνεται ότι η γνώση και η εμπειρία εγγυώνται ασφάλεια και απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου. Ανάμεσα στους ορισμούς που οι ίδιοι δίνουν ξεχωρίζουν ο σημαντικός, αποσυμφορητικός, καθοριστικός, υπεύθυνος, έντιμος, ουσιαστικός, υποβοηθητικός. Υπάρχει σε μία συνέντευξη (Υ4) η διάσταση ότι όποτε χρειαστεί, προχωρά και πέρα από τα συγκεκριμένα καθήκοντα και το εντάσσει στο πλαίσιο της αποτελεσματικής διοίκησης και της ενίσχυσης της θετικής κουλτούρας.

Η πλειοψηφία των υποδιευθυντών (5 στους 8) δήλωσαν πως οι αρμοδιότητες είναι επαρκείς, ακριβώς επειδή είναι εκ του νόμου συγκεκριμένες και καθορισμένες συμπληρώνουν, όμως, ότι η αποτελεσματικότητα έχει να κάνει με το βαθμό ελευθερίας και την «άνεση» που τους αφήνει ο διευθυντής.

«...ο χρόνος όχι. Στους υποδιευθυντές θα έπρεπε να γίνεται μείωση του διδακτικού τους ωραρίου για να έχουν το χρόνο που απαιτείται για την άσκηση των καθηκόντων τους.» Υ1. Α1

«...λόγω της θέσης μας αναλαμβάνουμε από μόνοι μας πολύ περισσότερες αρμοδιότητες σε συνεργασία με το διευθυντή. Παίζει σημαντικό ρόλο να έχει περάσει κανείς από τη διεύθυνση ολιγοθέσιων σχολείων στα πρώτα χρόνια της καριέρας μας που σίγουρα έχει έρθει σε επαφή με το αντικείμενο, όπως έχει συμβεί και σε μένα.» Υ2. Α1

Οι υποδιευθυντές εμφανίζουν σύγκλιση απόψεων σε ό,τι αφορά τον καθορισμό αρμοδιοτήτων στο λειτουργικό κομμάτι του σχολείου, όπως τήρηση αλληλογραφίας, πρωτόκολλο, ηλεκτρονική υποστήριξη (ΕΠΑΦΟΣ – server), πρόγραμμα εφημεριών, αναπαραγωγή έντυπου υλικού, παροχή βοήθειας σε ότι ζητηθεί από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, τήρηση

ωραρίου, κυλικείο, βιβλίο μαθητών, διανομή βιβλίων και σχολικές εορτές. Για τη συμμετοχή τους στο διαχειριστικό κομμάτι της λειτουργίας του σχολείου 2 στους 8 υποδιευθυντές απάντησαν ξεκάθαρα ότι δεν συμμετέχουν καθόλου στη διαχείριση του σχολείου, ενώ οι υπόλοιποι, επιβεβαιώνοντας ένα καλό κλίμα συνεργασίας με το διευθυντή τους περιέγραψαν μια σχετική ελευθερία και συμμετοχή στη διαχείριση. Έντονη ήταν και η αναφορά στην αναπλήρωση που κάνουν στο διευθυντή, όταν απουσιάζει και τη διάσταση που δίνουν σε αυτή, όταν την αναλαμβάνουν. Επιπλέον, όταν υπάρχει φόρτος εργασίας, δείχνουν ότι «αναλαμβάνουν δράση».

Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα από τις απαντήσεις που δόθηκαν:

«Λειτουργώ σε συνεργασία με το διευθυντή σε ό,τι χρειαστεί.» Y2.A2

«Όταν ο διευθυντής έχει φόρτο εργασίας, τότε μπορώ να διαχειρίζομαι και τη λειτουργία του σχολείου, σε ορισμένους τομείς.» Y3.A2

«Όταν χρειαστεί, ο Διευθυντής μου εμπιστεύεται την εποπτεία και την παρέμβαση σε όλη τη λειτουργία του σχολείου.» Y4.A2

Αναφορικά με το αν πιστεύουν ότι ο ρόλος τους είναι υποβαθμισμένος, η πλειοψηφία των υποδιευθυντών απαντούν αρνητικά. Συγκεκριμένα, 6 στους 8 επιμένουν ότι δεν έχουν αυτή την άποψη και το υποστηρίζουν λέγοντας ότι

«εξαρτάται από την προσωπικότητα του αν ο ρόλος του είναι εμφανής και ζωτικός για το σχολείο

επίσης και οι σχέσεις του με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας.» Y1.A4

Το γεγονός ότι του αποδίδουν στο σύνολό του γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, αλλά και το φόρτο των 18 ωρών διδασκαλίας δεν δείχνει να τον υποβαθμίζουν, όμως δηλώνει ότι αυτά τους προβληματίζουν ως προς το βαθμό επάρκειας της θέσης της υποδιεύθυνσης. Επιπλέον, ένας ερωτώμενος

υποδιευθυντής αριθμεί και το στοιχείο της χαμηλής αμοιβής και αναφέρει την ιδέα μεγαλύτερου επιδόματος θέσης ως αντιστάθμισμα, μεταξύ άλλων, για τη μη υποβάθμιση του ρόλου του. Εντύπωση, επίσης, προκαλεί αυτό που χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«... αν η γραφειοκρατία που, κυρίως του επιβάλλεται τον υποβαθμίζει, τότε πρέπει ο ίδιος με την προσωπικότητά του να παλέψει για να ανατρέψει την κατάσταση αυτή» Υ8.Α4

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, συγκεκριμένα 6 στους 8 από τους υποδιευθυντές, απάντησαν ότι δεν υπήρξε απόκλιση σε αυτό που προσδοκούσαν να αντιμετωπίσουν. Μάλιστα, χαρακτηριστική είναι η αιτιολόγηση υποδιευθύντριας, η οποία για δεύτερη φορά στη συνέντευξή της επικαλείται την προηγούμενη θητεία της ως διευθύντρια σε ολιγοθέσιο σχολείο ως λόγο ομαλής μετάβασης στην κατάσταση διοίκησης του σχολείου.

Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ήξερα τι θα αντιμετωπίζα, βλέποντας τους συναδέλφους των άλλων ετών και επειδή είχα αναλάβει τη διεύθυνση ολιγοθέσιων σχολείων για 8 χρόνια στο παρελθόν.»

Υ2.Α7

Οι υποδιευθυντές στο σύνολό τους δείχνουν σιγουριά ως προς τα καθήκοντα και την κατάσταση που εκτιμούσαν ότι θα αντιμετωπίσουν. Πιθανή αιτία για αυτό θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι εκ του νόμου η υποδιεύθυνση που αναλαμβάνει κάποιος θα πρέπει να είναι στο σχολείο που ο ίδιος έχει οργανική θέση. Αυτό σημαίνει ότι για τον υποδιευθυντή το περιβάλλον του είναι, αν μη τι άλλο, γνώριμο, όπως ανέφερε η Υ2.Α7 πιο πάνω, ή όπως προσθέτει ο Υ5.Α7:

«γνώριζα τα αντικείμενα, έτσι για μένα δεν ήταν δα και τόσο δύσκολο. Εξάλλου στο σχολείο αυτό είμαι πάνω από 15 χρόνια, ενώ η διευθύντρια ήρθε μόλις πριν 4 χρόνια, όταν ανέλαβε δηλαδή τη διεύθυνση.»

Η σύμπτωση απόψεων, από την άλλη πλευρά είναι κάτι που το επαναλαμβάνουν αρκετοί (Υ6,Υ4, Υ,7) αιτιολογώντας, έτσι την ετοιμότητά τους. Ίσως γι αυτούς να είναι και ένα δίκτυ ασφαλείας στην εξάσκηση των καθηκόντων τους. Αυτό, όμως που χρήζει περαιτέρω προβληματισμού, είναι οι τοποθετήσεις των δύο υποδιευθυντών, που στην ουσία ανατρέπουν ό,τι υποστήριξε η πλειοψηφία (6) των υποδιευθυντών. Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Όταν κάποιος αναλαμβάνει το ρόλο Διευθυντή-Υποδιευθυντή πάντοτε εισέρχεται εις το μάτι του κυκλώνα. Η απόκλιση αναφέρεται μόνο στις σχέσεις του με ορισμένα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.» Υ1.Α7

«Υπήρχε αρκετά μεγάλη απόκλιση, κυρίως ως προς τη σχέση μου με το Δ/ντή Εκτιμούσα ότι θα υπήρχε η διάταξη πρώτος μεταξύ ίσων. Όμως ο διευθυντής επιμελώς φροντίζει να μην γίνεται εμφανές το μέγεθος της δικής μου προσφοράς, όποια και αν είναι αυτή. Επιπλέον, κάποιοι συναδέλφοι, που από παλιά ήμασταν μαζί σε τούτο δω το σχολείο, άλλαξαν συμπεριφορά απέναντί μου από την ανάληψη των καθηκόντων μου και με αντιμετωπίζουν με δυσπιστία.» Υ8.Α7

Είναι προφανές ότι οι δύο υποδιευθυντές βάζουν μια νέα διάσταση, αυτή των διαπροσωπικών σχέσεών τους με το διευθυντή και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Εντοπίζουν το στοιχείο των συναισθημάτων των γύρω τους και της αντίληψής τους γι αυτούς ως κριτήριο για την εξάσκηση των καθηκόντων τους και το βαθμό απόκλισης από τον τρόπο άσκησης αυτών. Είναι χαρακτηριστικό ότι νιώθουν «σίγουροι» για το διοικητικό κομμάτι και επικεντρώνουν την απόκλιση στις σχέσεις τους είτε με το διευθυντή (Υ8), είτε με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Υ1). Αντίθετα ο Υ5 συνεκτιμά τα έτη υπηρεσίας και συνύπαρξης με τους συναδέλφους στο

ίδιο σχολείο ως κριτήριο για τη μη απόκλιση από αυτό που περίμενε.

B) Υποδιευθυντής διεκπεραιωτής ή εν μέρει ηγέτης;

Αναφορικά με τις δεξιότητες διαχείρισης και ικανότητας να ηγούνται ομάδας ατόμων, και οι 8 υποδιευθυντές αναγνώρισαν τη δεξιότητα διαχείρισης ως βασική προϋπόθεση για την εξάσκηση των καθηκόντων τους. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα από τις τοποθετήσεις τους:

«Ο υποδιευθυντής επιβάλλεται να έχει αυτές τις δεξιότητες για να ανταπεξέλθει επαρκώς στα καθήκοντά του.» Y1.A6

«Σίγουρα, αλλά με διακριτικό, λεπτό τρόπο και πολλές φορές διπλωματικό.» Y2.A6

«Αυτό νομίζω ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση.» Y3.A6

«Ναι, γιατί ο υποδιευθυντής αναπληρώνει το διευθυντή όταν χρειάζεται και πρέπει να έχει τα ανάλογα προσόντα.» Y4.A6

«Απόλυτα ναι, εξάλλου, κατ' εμέ ο υποδιευθυντής είναι ηγέτης.» Y8.A6

Γ) Συνεργασία με το διευθυντή – δύο ρόλοι συμπληρωματικοί ή ανταγωνιστικοί;

Οι υποδιευθυντές περιγράφουν την αντίληψή τους για το διευθυντή και προσδιορίζουν τη σχέση τους μαζί του. Οι 4 από τους 8 υποδιευθυντές χαρακτήρισαν απεριφραστα τη σχέση τους με το διευθυντή ως άριστη, χωρίς περισσότερους χαρακτηρισμούς και επεξηγήσεις. Είναι αυτοί που καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν ιδιαίτερα χαρούμενοι και άνετοι με τη διαδικασία και αυτοί που στην πρώτη ενότητα ερωτήσεων περιέγραφαν το καλό σχολικό κλίμα και την ομαδική διαχείριση του σχολείου. Ωστόσο, υπάρχουν και οι πιο συγκρατημένοι, οι οποίοι δείχνουν ότι οι σχέσεις τους

είναι τυπικές και καλές, σχέσεις κατανόησης και αλληλοεκτίμησης. Οι υποδιευθυντές διαπιστώνουν ότι :

«Οι σχέσεις μου με το διευθυντή του σχολείου είναι καλές και υπάρχει συνεργασία.» Υ1.Β1

«Οι σχέσεις μου είναι άριστες, απ' ό τι σκέφτομαι, αλλά και απ' ό τι φαίνεται στη λειτουργία του σχολείου.» Υ2.Β.1

«Πολύ καλή με την ανάλογη αλληλοκατανόηση και εκτίμηση.» Υ6.Β1

Η έννοια της υποχωρητικότητας αναφέρεται μόνο σε μία απάντηση ενός υποδιευθυντή, την οποία αναθέτει επάνω του και την ορίζει ως το στοιχείο που εξισορροπεί την επαγγελματική τους σχέση όταν οι καταστάσεις οδηγούνται στα άκρα. Στην ερώτηση για το αν υπάρχει σαφής διαχωρισμός καθηκόντων η συντριπτική πλειοψηφία των υποδιευθυντών (7 στους 8) απάντησε θετικά ισχυριζόμενοι ότι αυτό αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας. Μόνο ένας υποδιευθυντής (Υ1) δήλωσε ότι δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός και συνήθως ο υποδιευθυντής κάνει τα περισσότερα.

Οι 7 από τους 8 υποδιευθυντές τονίζουν ότι ο Διευθυντής βασίζεται στη γνώση, την ειδίκευση και την εμπειρία τους για την άσκηση των καθημερινών λειτουργικών καθηκόντων του και περιγράφουν με μεγάλη ικανοποίηση αυτή την κατάσταση. Ξεχωρίζει η τοποθέτηση υποδιευθύντριας (Υ2), η οποία ομολογεί:

«Ο διευθυντής μας είναι ικανότατος, με πολυετή ενασχόληση στη διεύθυνση αρκετών σχολείων, αλλά δεν έχει πρόβλημα να δεχθεί μια άλλη λύση-πρόταση, αν είναι πιο

εύστοχη κι όχι μόνο από εμένα, αλλά και από τους συναδέλφους. Λειτουργεί

δημοκρατικά.»

Μόνο μία υποδιευθύντρια δηλώνει ότι ο διευθυντής απλά της ζητά να επικυρώσει ότι αυτός έχει ήδη σχεδιάσει και αποφασίσει. Στην ερώτηση για τα χαρακτηριστικά μιας δυνατής σχέσης οι υποδιευθυντές στο σύνολό τους τόνισαν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχέσης τους σε διαπροσωπικό επίπεδο. Δεν αναφέρθηκαν ούτε στις αρμοδιότητες, ούτε στους ρόλους, ούτε στη διαχείριση του σχολείου. Η απόκλιση των απαντήσεων είναι μικρή. Εστιάζεται η προσοχή τους σε σχέση ειλικρίνειας, απρόσκοπτη, αμοιβαίας εμπιστοσύνη, διακριτοί ρόλοι, αμοιβαία κατανόηση, αλληλοσυμπλήρωσης, κλίμα εμπιστοσύνης, αμοιβαίου σεβασμού κοινού οράματος για τη σχολική μονάδα. Μόνο ένας υποδιευθυντής (Υ7) απλά δήλωσε ότι θα ήθελε οι ρόλοι να είναι ξεκάθαροι:

«Ο Διευθυντής να είναι υποδιευθυντής και ο Διευθυντής να είναι Διευθυντής.»

Δ) Παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας

Στην καταγραφή των προϋποθέσεων για να είναι κάποιος αποτελεσματικός υποδιευθυντής, παρατηρήθηκε μία μεγάλη σειρά χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και συμπεριφορών που αναγνωρίζουν οι υποδιευθυντές της έρευνας. Αποδεικνύεται ότι δίνουν πολύ μεγάλη έμφαση στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του υποδιευθυντή και στην εργασιακή του εμπειρία. Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια αγαστής σχέσης με τον υποδιευθυντή, τον οποίο στη συντριπτική τους πλειοψηφία (7 στους 8)

δείχνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται. Αξίζει εδώ να αναφέρουμε ότι η έμφαση στα συναισθήματα και στα στοιχεία του χαρακτήρα που θα αναφέρουν πιο κάτω οι υποδιευθυντές παραπέμπει στο συλλήγησας, Διοίκηση Μέσω Συναισθημάτων (Πασιαρδής, 2004), δεξιότητα που και για τη Harris (2004,) είναι εξίσου σημαντική προϋπόθεση αποτελεσματικής διοίκησης. Καταρχάς, δίνεται μεγάλη βαρύτητα στη δημιουργία καλού κλίματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον τονίζεται η σημασία της ενσυναίσθησης, της ικανότητας, δηλαδή του υποδιευθυντή να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί σύμφωνα με τον Goleman (σ. 273) τα συναισθήματα των ατόμων γύρω του (διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών) και να φέρνει τον εαυτό του στη θέση τους πριν ενεργήσει. Χαρακτηριστικά αναφέρει ένας υποδιευθυντής:

«Να καταφέρνει να δίνει ο κάθε εκπαιδευτικός το καλύτερο και δημιουργικότερο κομμάτι του...» Υ1.Α3

Αυτό προϋποθέτει ικανότητα να μπαίνεις τη θέση του εκπαιδευτικού και να τον κατευθύνει στη δημιουργική σκέψη και δράση.

Σημασία επίσης δίνεται στην ισορροπία σχέσεων, δηλαδή στην ικανότητα του υποδιευθυντή να εξισορροπεί καταστάσεις για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, κάτι που ο Μπουραντάς (2005, 225) θεωρεί πολύ σημαντικό στη διοίκηση. Στις πιο σημαντικές προϋποθέσεις ξεχωρίζουμε τη μεθοδικότητα και ευστροφία, διακριτικότητα και λεπτότητα, καλή συνεργασία με διευθυντή, εμπειρία στη διδακτική πράξη και καλή διαχείριση προβλημάτων που υπάρχουν ή προκύπτουν και ικανότητες διαχείρισης σχολικών μονάδων.

Χαρακτηριστική επίσης είναι η αίσθηση της δικαιοσύνης, της εντιμότητας, της ευσυνειδησίας και εργατικότητας που 3 υποδιευθυντές αναφέρουν, ως τη βασική προϋπόθεση για αποτελεσματική υποδιεύθυνση. Ο υποδιευθυντής ως προσωπικότητα αποδεκτή από το σύνολο της σχολικής κοινότητας με χαρακτηριστικά υπευθυνότητας οργανωτικότητας και ενημέρωσης προβάλλει ιδιαίτερα ισχυρό στην έρευνα. Η ειλικρίνεια από την άλλη πλευρά ακούγεται ως ιδιαίτερα σημαντικό ποιοτικό χαρακτηριστικό.

Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί η μονολεκτική απάντηση υποδιευθυντή (σε όλη σχεδόν τη συνέντευξη απαντά μονολεκτικά) ο οποίος δηλώνει ως προϋπόθεση ο υποδιευθυντής «να είναι υπό όλων ...» (Υ7.Α3), προκαλώντας τον προβληματισμό του ερευνητή, καθώς δεν κατανοεί την αίσθηση υποτέλειας που προσάπτεται στον υποδιευθυντή. Τέλος, χαρακτηριστικό απόσπασμα για προϋποθέσεις αποτελεσματικής υποδιεύθυνσης είναι και το παρακάτω:

«Καλό θα ήταν να είναι τόσο απαραίτητος, όσο και απαραίτητος..... να είναι ο σάκος του μποξ μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών... να προσέχει να μην ξεπερνά τον εαυτό του και το διευθυντή.» Υ8.Α3

Ε) Η συμβολή του Υποδιευθυντή στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας

Στον ορισμό της σχολικής κουλτούρας κοινή είναι η διαπίστωση ότι μιλάμε για το «κλίμα», το «αρμονικό περιβάλλον», «πολιτισμό», «καλή επικοινωνία».

Ενδεικτικά παραθέτουμε σημεία από τις τοποθετήσεις των υποδιευθυντών:

«... η διαμόρφωση στο σχολείο ενός περιβάλλοντος με πνευματικά, παιδαγωγικά, πολιτιστικά στοιχεία, τέτοια που να δίνουν ένα ανώτερο και θετικό αποτέλεσμα.»

Υ1.Α8

«... το γενικότερο κλίμα που οριοθετεί ή υπαγορεύει την εύρυθμη λειτουργία του.»

Υ2.Α8

«... ένα πλαίσιο καλής επικοινωνίας και σχέσεων μεταξύ διοίκησης του σχολείου, μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών.» Υ3.Α8

«... σημαίνει πολιτισμός στο σχολείο,..., καθώς και πνευματική και ηθική καλλιέργεια.» Υ4.Α8

«... είναι το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο. Με την καλή συνεργασία Διευθυντή, εκπαιδευτικών, γονείς και παιδιά, με την ευρύτερη κοινωνία.» Υ5.Α8

«..αρμονικότητα σχέσεων σχολικής ζωής.» Υ6.Α8

«... η κουλτούρα δεν κομματιάζεται.» Υ7.Α8

«... είναι το ύφος, το προφίλ του σχολείου. Διαμορφώνεται, κυρίως, από τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων, διευθυντή, υποδιευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών.» Υ8.Α8

Στο σκέλος της ερώτησης για το βαθμό συμβολής τους στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας μόνο 4 από τους 8 προέβησαν σε περαιτέρω ανάλυση και περιγραφή. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

«... εντάσσω και τη λύση προβλημάτων πάντα σε κλίμα συναίνεσης και κατανόησης.» Υ3

«Συμμετέχω σε μεγάλο βαθμό και είναι στις προτεραιότητές μου η επίτευξη αυτού του στόχου.» Υ4

«Γίνεται προσπάθεια για συνεργασία και αρμονική αποδοχή απόψεων. Επίσης διαλογικός τρόπος συζήτησης για την επίλυση προβλημάτων.» Υ6

«... είμαστε όλοι συνυπεύθυνοι στη διαμόρφωση αυτής- θετικής ή αρνητικής.» Υ8

Προκύπτει ότι εντάσσουν τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας σε ένα επίπεδο συλλογικής συμμετοχής και, φυσικά, δεν αποκλείουν τον εαυτό τους από αυτό. Από όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται ότι θεωρούν τη σχολική κουλτούρα πολύ σημαντικό παράγοντα καλής διοίκησης σχολείου και δουλεύουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Αποκλίσεις εμφανίζονται και στην προσέγγιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι υποδιευθυντές στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν

θετική σχολική κουλτούρα. Οι απαντήσεις τους ποικίλουν και οι υποδιευθυντές δείχνουν να εντοπίζουν ως πρόβλημα την ισορροπία, μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή, όπως αυτοί αναφέρθηκαν πιο πάνω, δηλαδή, διευθυντής, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές και γονείς. Με εξαίρεση τη μονολεκτική, ξανά, απάντηση του Υ7, ο οποίος δεν θέλησε να προβεί σε επεξήγηση και ανέφερε την καθημερινότητα ως το μεγαλύτερο πρόβλημα στη θετική σχολική κουλτούρα, η πλειοψηφία των υποδιευθυντών αναφέρθηκαν σε αλλαγή των καθιερωμένων, της νοοτροπίας, την ακαμψία των γονέων, την καχυποψία συναδέλφων και τα μικροσυμφέροντά τους. Μία υποδιευθύντρια αναφέρει ότι θεωρεί τον εαυτό της ως παράδειγμα που με τη δικιά της πρακτική θα παρακινήσει τους συναδέλφους στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Αναδεικνύεται, λοιπόν, εδώ με τον καλύτερο τρόπο η σημασία και η συμβολή της προσωπικότητας και των στοιχείων του χαρακτήρα του υποδιευθυντή στη σχολική κουλτούρα και η συμβολή του σε αυτή. Έντονη, επίσης, είναι και η διάθεσή τους για ανανέωση και αλλαγή νοοτροπίας, για ένα νέο αέρα και αναθεώρηση των σχέσεων.

Ενδεικτικά μπορούν να παρατεθούν σημεία των λόγων τους:

«Οι προκλήσεις προέρχονται από τα μικροσυμφέροντα των άλλων εκπαιδευτικών.»

Υ1.Α9

Πολλές φορές ήταν η αρνητική διάθεση των συλλόγων γονέων ή σπάνια μερικών συναδέλφων.» Υ3.Α9

«Σημαντική πρόκληση είναι η αλλαγή των καθιερωμένων. Θέλει προσπάθεια, διπλωματία και καλή θέληση και πρώτα να γίνεις ο ίδιος παράδειγμα για να πείσεις και τους άλλους.» Υ4.Α9

«Η στάση ορισμένων εκπαιδευτικών και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι

συνάδελφοι.» Υ5.Α9

«Αλλαγή της νοοτροπίας των γονέων ως προς την αντίληψη της σημαντικής θέσης του υποδιευθυντή ισάξια του διευθυντή.» Υ6.Α9

«Το άγρυπνο μάτι του Διευθυντή που προσπαθούσε να δει τι προσδοκώ με κάθε μου κίνηση και η ακαμψία του σε θέσεις που εξέφρασα σε αυτόν σε θέματα διαχείρισης εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών.» Υ8.Α9

Αναφορικά με το βαθμό συμβολής τους στη σχολική κουλτούρα, χαρακτηριστικός είναι ο όρος *διαμεσολάβηση* που αρκετοί χρησιμοποιούν, τον οποίο εντοπίσαμε νωρίτερα σε αρκετά σημεία της βιβλιογραφίας. Αξιολογούν ως ιδιαίτερα σημαντική τη διαμεσολάβησή τους σε ομάδες επικοινωνίας ή και στους γονείς (το τονίζει ο Υ5, λόγω εντοπιότητας, όπως επαναλαμβάνει). Ο Υ1.Α10 χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Ασκώ μεγάλη επίδραση στη διαμεσολάβηση σε ομάδες επικοινωνίας στην αναγνώριση και απονομή επαίνων σε μαθητές και προσωπικό...»

Οι 3 στους 8 υποδιευθυντές δηλώνουν απερίφραστα ότι έχουν εμπλοκή σε όλες τις παραμέτρους που τίθενται στην ερώτηση και δηλώνουν ότι πάντα είναι σε άμεση και αγαστή συνεργασία με το διευθυντή, ανάγοντας τη σχέση τους σε κινητήρια δύναμη του σχολείου. Άλλοι 3 επίσης, περιορίζουν την παρέμβασή τους στη διαχείριση παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών, μία υποδιευθύντρια, μάλιστα, τη χαρακτηρίζει ως «ήπια παρέμβαση». Μόνο ένας υποδιευθυντής, αναφέρει ότι έχει τη μικρότερη επίδραση στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας, υπονοώντας προφανώς ότι το μεγαλύτερο διαχειριστικό κομμάτι επωμίζεται ο διευθυντής. Όλοι οι ερωτηθέντες συμφώνησαν πως μπορεί και αξίζει να αφιερωθεί ένας υποδιευθυντής στην καλλιέργεια καλής σχολικής κουλτούρας απέναντι σε ένα αρτηριοσκληρωτικό

διευθυντή. Προσέθεσαν, όμως, ότι κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει με υπομονή, τεκμηρίωση, σεβασμό, σύνεση, καλή θέληση, διάλογο, καλλιεργώντας κλίμα εμπιστοσύνης, και αλλάζοντας σταδιακά νοοτροπία

Τελειώνοντας, στις προτάσεις τους οι υποδιευθυντές για το βαθμό παρέμβασής τους στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας παρουσιάζουν απόκλιση και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ρόλων. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη διοργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων, τη συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων με σχολεία άλλων χωρών, το συντονισμό της συνεργασίας του σχολείου με ειδικούς επιστήμονες για εκπαιδευτικά θέματα, την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, με την ευθύνη για τη μεταφορά της επικαιρότητας και της νέας τάξης πραγμάτων στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Εντύπωση προκαλεί η τοποθέτηση ερωτώμενου που αποδίδει στον υποδιευθυντή το ρόλο του μέντορα. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Θα μπορούσε να αναπτύξει διάυλους επικοινωνίας με την τοπική κοινωνία. Να υποστηρίξει νέους συναδέλφους στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και, γενικότερα, να παίζει το ρόλο του μέντορα.» Υ5.Γ6

Τέλος η απάντηση της Υ2 συμπυκνώνει το όλο νόημα της σημασίας της προσωπικότητας του υποδιευθυντή και της δικής του αντίληψης για τη θέση στη συμβολή του στη θετική σχολική κουλτούρα:

«...έτσι κι' αλλιώς ασχολείται με όλα, οπότε τι να χρειαστεί άλλο; Προσωπικά, μέχρι και τη δουλειά των άλλων προσφέρομαι να κάνω αν χρειαστεί, συνειδητά, όμως, όχι από εκμετάλλευση.

Αν διαθέτεις «φρέσκο μυαλό» είσαι από μόνος σου καινοτόμος.» Υ2.Γ6

ΣΤ) Πρόκριμα για μελλοντική ανέλιξη

Αναφορικά με τα κίνητρα για τη διεκδίκηση θέσης οι περισσότεροι

υποδιευθυντές δήλωσαν ότι οι βασικοί λόγοι που τους ώθησαν να συμμετάσχουν στις θέσεις των υποδιευθυντών ήταν η μοριοδότηση της θέσης που θα μπορούσε να τους χρησιμεύσει στη μετάβασή τους σε θέση διευθυντή, το επίδομα θέσης, που οικονομικά σε σχέση με τις μηνιαίες απολαβές των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο υψηλό, είναι όμως αρκετό, αλλά και την απόκτηση πολύτιμης εργασιακής εμπειρίας. Στις άλλες δύο συνεντεύξεις απορρίπτεται το κίνητρο του επιδόματος και τονίζεται η αγάπη προς τους συναδέλφους και η καλή προσωπική σχέση με το διευθυντή που την ανάγκασε μεσούσης της σχολικής περιόδου να αναλάβει θέση υποδιεύθυνσης αντικαθιστώντας συνάδελφο υποδιευθυντή.

Ενδεικτικά αναφέρουμε:

«Για μένα ήταν crash test.» Υ7.A5

«... Η αντίληψή μου για το ρόλο του υποδιευθυντή ως προπαρασκευαστικός για μελλοντική θέση διευθυντή και η προσμονή απόκτησης πολύτιμης εργασιακής εμπειρίας στη διοίκηση με οδήγησαν να συμμετάσχω...» Υ8.A5

Χαρακτηριστικό είναι εδώ ότι μόνο μία υποδιευθύντρια δηλώνει ξεκάθαρα ότι δεν κινήθηκε από φιλοδοξία για τη θέση αυτή, ενώ στους υπόλοιπους υπονοείται η αντίληψη της θέσης αυτής ως σκαλοπάτι για επαγγελματική ανέλιξη (μοριοδότηση, εργασιακή εμπειρία, αμοιβή).

Ζ) Ο διευθυντής σε ρόλο μέντορα για τον υποδιευθυντή

Ο διευθυντής στη διεθνή βιβλιογραφία λειτουργεί ως μέντορας των υποδιευθυντών στην προετοιμασία τους για τα διευθυντικά τους καθήκοντα. Στη σχετική ερώτηση που τέθηκε υπήρξε μεγάλη απόκλιση στις απαντήσεις που δόθηκαν. Θα περίμενε κανείς οι υποδιευθυντές να αναγνώριζαν στο

πρόσωπο του διευθυντή τον αυριανό τους εαυτό. Ωστόσο μόνο οι 4 ερωτηθέντες το αναγνώρισαν αποδίδοντάς τους τεράστια διοικητική εμπειρία. 3 ήταν ξεκάθαρα αρνητικοί και μόνο ένας διακριτικά σχολίασε ότι του συμβαίνει σε μικρό βαθμό.

H) Προτάσεις για το μέλλον - Ανάγκη για επιμόρφωση

Ολοκληρώνοντας με την τρίτη ενότητα τη συνέντευξη για τους υποδιευθυντές, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ποιες είναι οι απόψεις τους για τη μελλοντική τους πορεία και το θεσμό του υποδιευθυντή. Στην ερώτηση αν είναι ικανοποιημένοι από την υφιστάμενη κατάσταση και τι προτείνουν για την αναβάθμιση του θεσμικού ρόλου του υποδιευθυντή υπάρχει διασπορά στις απαντήσεις, όμως οι 4 στους 8 εστιάζουν την πρότασή τους για αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή στη μείωση – δικαίως – του ωραρίου, καθώς είναι πραγματικά πολύ δύσκολο να καταφέρει με την υφιστάμενη κατάσταση ο υποδιευθυντής να έχει την πλήρη ευθύνη μιας τάξης ως δάσκαλος και ταυτόχρονα να ασκεί και τα διοικητικά του καθήκοντα. Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος, αυτό είναι και μια αιτία μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην πλήρωση θέσεων υποδιευθυντών. Και οι 4 ερωτώμενοι ορίζουν αυτό ως το μόνο στοιχείο για βελτίωση. Ένα άλλο χρήσιμο προς επεξεργασία στοιχείο είναι το οικονομικό κίνητρο, εύκολα αντιληπτό, αν σκεφθεί κανείς την εργασιακή σχέση των υποδιευθυντών και τη σύνδεση της θέσης με την αμοιβή. Ομολογουμένως, η αμοιβή των υποδιευθυντών είναι χαμηλή, οπότε είναι λογικό να το χρησιμοποιούν ως επιχείρημα για την

κατεύθυνση αναβάθμισης του ρόλου τους. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του Υ1, ο οποίος, μεταξύ άλλων, αναφέρει ότι:

«Θα ήθελα ο ρόλος του να γίνει και πιο αποτελεσματικός. Να του ανατεθούν καθήκοντα τέτοια που να τον κάνουν δημιουργικότερο και ισχυρότερο.»

Η θεσμική θωράκιση και αναβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή είναι το ζητούμενο, προφανώς, για τους ερωτηθέντες γιατί το ορίζουν ως προϋπόθεση αποτελεσματικής ηγεσίας.

Στην ερώτηση για το αν υπάρχει πρόβλεψη επιμόρφωσης πάνω σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, αν είναι επαρκείς οι γνώσεις που έχουν και τι είδους επιμόρφωσης χρειάζονται και οι 8 υποδιευθυντές - εδώ υπάρχει πλήρης ταύτιση απόψεων – δήλωσαν ότι οι γνώσεις που έχουν σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού δεν είναι επαρκείς και εκπορεύονται, κυρίως, από προηγούμενη εργασιακή εμπειρία σε θέση υποδιευθυντή. Σχολίασαν αρνητικά το γεγονός ότι δεν υπάρχει πρόβλεψη επιμόρφωσης και επιμένουν ότι πρέπει να έχουν συνεχή και σε τακτά χρονικά διαστήματα επιμόρφωση. Εξειδικεύουν ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι σε όλους τους τομείς της σχολικής κουλτούρας, σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων και ανθρώπινου δυναμικού, διαχείρισης κρίσεων, οργάνωσης σχολικών μονάδων. Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής υποδιευθυντών, οι 5 από τους 8 υποδιευθυντές απάντησαν ότι είναι ικανοποιημένοι με τα κριτήρια επιλογής, ενώ μόνο 2 δεν είναι ικανοποιημένοι. Μάλιστα, ο ένας υποστηρίζει ότι (Υ8) έχει ενστάσεις όσον αφορά τον τρόπο κρίσης (μέσα από πρόταση του συλλόγου διδασκόντων). Θεωρεί ότι θα έπρεπε να προτάξουν τα κριτήρια επιστημονικής

κατάρτισης και παιδαγωγικής επάρκειας και η τελική επιλογή να γίνει μέσα από το ίδιο σύστημα επιλογής διευθυντών. Στην ερώτηση αυτή υπάρχει σύγκλιση απόψεων και οι μισοί (4 στους 8) καταλήγουν ότι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση εξειδικεύοντας σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, σε προγράμματα ανάπτυξης ηγετικών συμπεριφορών, και ικανοτήτων. Παράλληλα, μιλούν για αναβάθμιση του ρόλου του και μέσα από ανάθεση περισσότερων αρμοδιοτήτων.

Ωστόσο, 2 ερωτώμενοι απαντούν πως δεν θεωρούν ότι ο ρόλος τους χρειάζεται αναβάθμιση, ο μιν ένας, προφανώς γιατί σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης δεν έδειχνε και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον και γιατί επιβεβαίωνε το ότι τη θέση αυτή τη βλέπει τυπικά, χωρίς να ενδιαφέρεται για τη μελλοντική του εξέλιξη ή τη βελτίωση της θέσης του. Στον αντίποδα αυτής της τοποθέτησης είναι η επίσης αρνητική απάντηση μια άλλης υποδιευθύντριας, που όμως βάζει μια άλλη προσέγγιση:

«Ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι αυτός που πρέπει και τον αναβαθμίζει ο ίδιος με την προσφορά του και την προσωπικότητά του.» Υ4.Γ5

Εδώ γίνεται προφανές ότι η έμφαση στην προσωπικότητα είναι το κυρίαρχο στοιχείο αναβάθμισης. Με άλλα λόγια ο άνθρωπος κάνει τη θέση και όχι η θέση τον άνθρωπο.

4.2.2 Ερμηνεύοντας το Διευθυντή

Ξεκινώντας από την πρώτη ενότητα ερωτήσεων ως προς το πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές το ρόλο του υποδιευθυντή ως παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας και διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας, υπήρξε ένας πλουραλισμός στη δομή των απαντήσεων από τους διευθυντές, οι οποίες ήταν αποτέλεσμα των εμπειριών τους από τη σχέση και συνεργασία τους με τον υποδιευθυντή, κυρίως. Αναλυτικά οι απαντήσεις τους καταχωρούνται ως εξής:

A) Αντίληψη για το ρόλο του Υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα (υποβαθμισμένος ή μη;)

Ξεκινώντας την τοποθέτησή τους οι διευθυντές αναφορικά με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους υποδιευθυντές στην πλειοψηφία τους είπαν πως δεν αναθέτουν άλλες αρμοδιότητες, παρά μόνο, ό,τι προβλέπει ο νόμος. Κάποιοι αιτιολόγησαν την άποψή τους, όπως χαρακτηριστικά τονίζει η Δ6. A1: ...

«... μικρές καθημερινές δραστηριότητες, γιατί δεν ανταποκρίνεται ούτε στις οριζόμενες αρμοδιότητες από το νόμο. Έρχεται τελευταία και φεύγει πρώτη(8.10-11.30). Είναι κοντά στη σύνταξη, με παλιά μυαλά και από σεβασμό δεν την ενοχλώ πολύ.»»Δ6.A1

Είναι αρκετά ενδιαφέρον να δούμε την αιτιολόγηση των διευθυντών στην τοποθέτησή τους ότι δεν προβαίνουν σε περαιτέρω αναθέσεις αρμοδιοτήτων στους υποδιευθυντές τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

«Καμιά. Από τις αρμοδιότητες που προβλέπονται,... (σε μερικές περιπτώσεις)... όταν υπάρχει φόρτος εργασίας και έχω το χρόνο το κάνω εγώ. Υπάρχει απόλυτη ταύτιση.» Δ2.A1

«Δεν αναθέτω καμιά αρμοδιότητα. Δεν υπάρχει ανάγκη, γιατί τα κάνω όλα μόνος μου.» Δ3.A1

Στο σύνολο των απαντήσεων ξεχωρίζουν, επίσης και δύο απαντήσεις που αναφέρουν ότι εκχωρούν κάποιες αρμοδιότητες. Ο Δ4 αναφέρει ότι αναθέτει στην υποδιευθύντριά του το Βιβλίο Πρακτικού Συλλόγου Διδασκόντων και τις προμήθειες πετρελαίου. Σε περαιτέρω διευκρίνιση που ζητήθηκε από την ερευνήτρια, ο Διευθυντής απάντησε ότι «εκχωρεί» τη διαχείριση, μόνο σε επίπεδο εκτέλεσης και εγγύησης καλής λειτουργίας, γιατί η διαδικασία προμήθειας πετρελαίου είναι χρονοβόρα και του αφαιρεί χρόνο. Επιπλέον, σχολίασε, ότι της αφήνει περιθώριο, γιατί της εμπιστεύεται αυτό το κομμάτι που έχει σχέση με οικονομικά, ένα ευαίσθητο σημείο στη διοίκηση του σχολείου και, ιδιαίτερα λεπτό για μεγαλύτερης ηλικίας διευθυντές πρωτοβάθμιας, που - λέγεται - ότι κουβαλούν και νοοτροπίες σφιχτές, όσον αφορά την οικονομική διαχείριση. Βέβαια η κεντρική απόφαση προμήθειας πετρελαίου γίνεται από τη σχολική επιτροπή. Η υποδιευθύντρια αναλαμβάνει την εκτέλεση και τη συνεννόηση με τον προμηθευτή.

Αποστάσεις από τον υποδιευθυντή της δείχνει να κρατά η Δ5, που διοικεί ένα περιφερειακό σχολείο, στο οποίο για πρώτη φορά πήγε εκεί ως διευθύντρια και στο οποίο ο υποδιευθυντής είναι ντόπιος και επί σειρά ετών εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα.

«Συνήθως αναθέτω και εκχωρώ αρμοδιότητες, όμως ο υποδιευθυντής νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια όταν δεν χρειάζεται να παίρνει πρωτοβουλίες.» Δ5.Α1

Στην καταγραφή των απόψεων περί υποβαθμισμένου ρόλου του υποδιευθυντή οι 5 από τους 9 διευθυντές απάντησαν ότι δεν θεωρούν το ρόλο υποβαθμισμένο. Μάλιστα, η αιτιολόγηση της Δ6 ως προς τον όγκο

εργασίας είναι χαρακτηριστική:

«Και βέβαια δεν είναι υποβαθμισμένος. Αν είναι δυνατόν. Ίσα-ίσα, οι αρμοδιότητες για όποιον τις κάνει είναι πολλές, δεδομένου ότι παίρνει και τάξη. Αν συμβαίνει κάτι τέτοιο, τότε είναι έλλειψη χρόνου, γνώσης και ίσως διάθεσης.» Δ6.Α3

Ωστόσο οι άλλοι 4 διευθυντές δηλώνουν και εκφράζουν επιφυλάξεις για την αναγνώριση και την πραγματική διάσταση του ρόλου του υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παρουσιάζουν αποκλίσεις στην αιτιολόγησή τους. Κυρίαρχη είναι η επιχειρηματολογία για το χαμηλό οικονομικό όφελός και το μεγάλο εργασιακό ωράριο. Ο Δ4, επίσης, βάζει ως δικλείδα ασφαλείας την προϋπόθεση να έχει εκπαιδευτική εμπειρία τουλάχιστον 8 ετών, ώστε να ανταποκριθεί με επάρκεια στα καθήκοντά του.

Η Δ5 εκτιμάται ότι με την απάντησή της συμπυκνώνει τους λόγους του υποβαθμισμένου ρόλου στα παρακάτω:

«Είναι υποβαθμισμένος, όντως, γιατί και θεσμικά είναι υποβαθμισμένος, αλλά και οι περισσότεροι υποδιευθυντές περιορίζονται στις αρμοδιότητές τους και αν ασχολούνται και μ' αυτές, με τη δικαιολογία του ωραρίου της τάξης, χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες. Τις περισσότερες φορές το κίνητρο για τον υποδιευθυντή είναι οικονομικό και μόνο.» Δ5.Α3

Οι Δ5 και Δ6 υπονοούν ότι θα ήθελαν ένα πιο δραστήριο υποδιευθυντή και πιο υπεύθυνο, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στο σύστημα διοίκησης του σχολείου. Βέβαια από το συνδυασμό των συνεντεύξεων του ζεύγους διευθυντή –υποδιευθυντή των δύο αυτών σχολείων φαίνεται ότι οι δύο υποδιευθυντές είναι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας, προς την ολοκλήρωση της καριέρας τους και, μάλλον, χωρίς σχέδια μελλοντικής ανέλιξης. Αντίθετα οι δύο αυτές διευθύντριες δείχνουν να έχουν διάθεση για

δουλεία και ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα στη διοίκηση των σχολείων τους και θέλουν και επιζητούν την παρουσία του υποδιευθυντή στο σχήμα διοίκησης ως εγγυητή της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.

Τέλος η τοποθέτηση της Δ7 βάζει μια άλλη διάσταση, ίσως παραμελημένη από τη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο υπαρκτή. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...όταν η επιλογή του υποδιευθυντή δεν έχει τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων, τότε ο ρόλος του θα είναι υποβαθμισμένος.» Δ7.Α3

Εδώ τίθεται ευθέως η διάσταση ισχύος και εγκυρότητας των κριτηρίων επιλογής των υποδιευθυντών, που θα αναλυθεί στην επόμενη ερώτηση. Η απάντηση υπονοεί ότι προϋπόθεση επιλογής είναι η σύμφωνη γνώμη των υπολοίπων συναδέλφων. Πόσο αντικειμενικό και ποσοτικά και ποιοτικά μετρήσιμο είναι αυτό; Ο υποδιευθυντής παρουσιάζεται ανίσχυρος και πλήρως εξαρτημένος από την «καλή θέληση» των συναδέλφων. Αυτή η διάσταση της Δ7 είναι ρεαλιστική. Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής υποδιευθυντών η πλειοψηφία (6 στους 9) διευθυντές απάντησαν θετικά. Αντίθετα, μόνο 3 είπαν ότι δεν συμφωνούν, απέφυγαν, όμως, να διευκρινίσουν.

Παραθέτονται δύο απόψεις διευθυντριών που προσδιορίζουν τη θετική τους κρίση και θέτουν προϋποθέσεις επιλογής.

«Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα μετρήσιμα κριτήρια, αλλά και η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων και του Διευθυντή. Όταν μεταξύ υποψηφίων η απόκλιση στα μετρήσιμα είναι μικρή, πρέπει να υπερισχύει η γνώμη του συλλόγου.» Δ6.Α4

«Συμφωνώ, όμως απαραίτητα πρέπει να επιμορφώνεται σε θέματα 'Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης.» Δ5.Α4

Ερωτώμενοι για τη σχέση του υποδιευθυντή με τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου και οι 9 διευθυντές την περιγράφουν με τον πιο ωραίο τρόπο. Τη

χαρακτηρίζουν από πολύ καλή έως άριστη. Υπάρχει σύγκλιση στις απόψεις και, μάλιστα, ένας διευθυντής εύστοχα σημειώνει ότι ο υποδιευθυντής είναι ο συνδετικός κρίκος, ο διαμεσολαβητής. Ξανά οι Δ5 & Δ6 εντοπίζουν και εδώ την παράμετρο της εντοπιότητας και της παλαιότητας ως μεταβλητή της σχέσης του υποδιευθυντή με προσωπικό και μαθητές. Αποσπάσματα μεταφέρουμε:

«Φιλική με τους ντόπιους εκπαιδευτικούς, περισσότερο επιφυλακτική με τους άλλους και με τους μαθητές προσπαθεί να γίνει αρεστός και είναι χαλαρός.» Δ5.Β4

«... τους κάνει να νιώθουν ότι είναι ο δικός τους άνθρωπος που θα μεταφέρει τα θέλω τους 'πιο ψηλά'.» Δ6.Β4

Β) Διεκπαιρωτής ή ηγέτης; (ρόλοι για τον υποδιευθυντή και διευθυντή)

Αναφερόμενοι, αρχικά, στην έννοια της ηγεσίας και την οριοθέτησή της στα όρια της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται ιδιαίτερα σαφές το γεγονός ότι υπάρχει ένας πλουραλισμός στις απαντήσεις, ωστόσο διαπιστώνεται μια σύγκλιση στις απόψεις τους σχετικά με τον αποτελεσματικό ηγέτη. Διαπιστώνουμε ότι οι θέσεις τους για την αποτελεσματική ηγεσία εμφανίζονται εξίσου πλουραλιστικές σε σχέση με απόψεις των θεωρητικών ερευνητών της ηγεσίας που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος. Επίσης, συμφωνούν με τα πορίσματα έρευνας σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα οι διευθυντές σχολείων (Παπαναούμ: 2001 σ.109).

Οι διευθυντές θεωρούν ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι έμπειρος, γνώστης διοίκησης, εγκρατής, ισορροπιστής, παράδειγμα μίμησης, να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να προσπαθεί να εμπνεύσει και να καθοδηγήσει

τους συνεργάτες του προς την κατεύθυνση αυτή, έτσι ώστε να επιτευχθεί το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Παραθέτουμε ενδεικτικά αποσπάσματα από τις αναφορές τους:

«... να είναι διορατικός, αποφασιστικός και συνεργάσιμος.» Δ1.Α2

«... παράδειγμα εργατικότητας. Οργανωτικός, συνεπής, να είναι εγκρατής, να διατηρεί ισορροπίες στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, το σωστό καταμερισμό των αρμοδιοτήτων. Να είναι δίκαιος, να δίνει λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν. Να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και συνεργασίες.» Δ2.Α2

«Να είναι παράδειγμα προς μίμηση. Δάσκαλος μάχιμος τάξης και όχι πολυθρόνας. Να συνεργάζεται με όλους και να μη δίνει εντολές.» Δ3.Α2

«Εμπειρία σαν δάσκαλος με 10 χρόνια τουλάχιστον υπηρεσία.

Να έχει υπηρετήσει σε μεγάλα σχολεία. Πρέπει να γνωρίζει τους νόμους και τα διατάγματα που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να είναι διαλλακτικός με συναδέλφους και γονείς.» Δ4.Α2

«Αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που αξιοποιεί στο μέγιστο τις δυνατότητες των συνεργατών του. Επίσης να διαθέτει την ικανότητα του συνεργάζεσθαι, την επαγγελματική ικανότητα και την αντιληπτική ικανότητα.» Δ5.Α2

«Αυτός που εμπνέει και δραστηριοποιεί τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων για να ανταποκριθούν καλύτερα στους στόχους που έχουν βάλει σαν ομάδα. Αυτός μπορεί να προσαρμόζει τις ανάγκες του σχολείου (πάντα με υψηλό στόχο) με τις προσωπικές ανάγκες των δασκάλων και, τέλος, αυτός που καταφέρνει να επιλύει διαφορές (δασκάλων-παιδιών-γονέων) με τον πιο ήρεμο τρόπο.» Δ6.Α2

«Θα πρέπει να είναι σεβαστός από όλους, φιλικός και εγκάρδιος μαζί τους, να μπορεί να επιβάλλεται. Όταν μπορεί και δημιουργεί στο σχολείο ευχάριστο κλίμα εργασίας τους εμπνέει στο έργο τους.» Δ7.Α2

«Αποφασιστικότητα, δημοκρατική ευαισθησία, διάθεση για εργασία.» Δ8.Α2

« Ο Διευθυντής θα πρέπει να έχει ενσυναίσθηση και να δίνει άμεση λύση προβλημάτων. Ταυτόχρονα θα πρέπει να στηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό.» Δ9.Α2

Οι διευθυντές Δ5, Δ6 και Δ9 δείχνουν να θεωρούν ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει υψηλές προσδοκίες από τους συνεργάτες του (Πασιαρδής, 2004, σ.39), αλλά και ότι δεν αισθάνεται να απειλείται από αυτούς. (Mac Beath, 2001, σ.157).

Είναι σαφές ότι τον ηγέτη οι διευθυντές τον βλέπουν μόνο στον εαυτό τους, όσο και αν αυτοί δεν το ομολογούν. Στον υποδιευθυντή βρίσκουν «συμμετοχή» στο σύστημα που, όμως, αυτοί θέτουν τα όρια.

Γ) Ο υποδιευθυντής παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας

Οριοθετώντας τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής ηγεσίας του υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα σε συνδυασμό με τη δική τους συνεργασία μαζί του η πλειοψηφία των διευθυντών θέτει την καλή διάθεση και συνεργασία, καθώς επίσης και η γνώση από εμπειρία διοίκησης. Οι διευθυντές αναγνωρίζουν ως προϋποθέσεις:

«Να γνωρίζει το νόμο και να έχει καλή συνεργασία με το Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων.» Δ1.Α5

«Να έχει γνώσεις οργάνωσης και διοίκησης. Να συνεργάζεται με όλους και να μην ξεχνά ότι είναι δάσκαλος τάξης.» Δ3.Α5

«Εμπειρία και συνεργασία με Διευθυντή. Να υπηρετεί στο ίδιο σχολείο τουλάχιστον 3 χρόνια για να γνωρίζει καλύτερα τα προβλήματα και συναδέλφους.» Δ4.Α5

«Να είναι συνεργάσιμος, πρόθυμος να δουλέψει και να μην είναι ανταγωνιστικός.» Δ5.Α5

«Να έχει επικοινωνιακό χάρισμα, διάθεση προσφοράς, να ακούει τους συναδέλφους του και να λειτουργεί ως μεσάζοντας μεταξύ αυτών και του διευθυντή.» Δ6.Α5

«Να έχει υπάρξει και πετυχημένος δάσκαλος μέσα στη σχολική κοινότητα.» Δ7.Α5

Δ) Συνεργασία με το διευθυντή – δύο ρόλοι συμπληρωματικοί ή ανταγωνιστικοί;

Σε ευθεία ερώτηση περί ανταγωνιστικής σχέσης οι 7 από τους 9 υποδιευθυντές απάντησαν απερίφραστα ότι ο ρόλος των υποδιευθυντών τους δεν είναι ανταγωνιστικός, ενώ διευκρίνισαν ότι ο σωστός υποδιευθυντής στέκεται δίπλα στο διευθυντή. Η Δ6 τονίζει:

«Είναι απαραίτητος, γιατί τα θέματα με τα οποία έχει να ασχοληθεί ο Διευθυντής είναι πάρα πολλά και δεν προλαβαίνει να ασχοληθεί με τη γραμματειακή δουλεία, με αποτέλεσμα να πηγαίνει στο σχολείο το απόγευμα ή να τα παίρνει σπίτι.» Δ6.Α6

Αντίθετα, 2 Διευθυντές ήταν κάθετα αρνητικοί, προφανώς από την τωρινή τους εμπειρία στο σχολείο και αποδίδουν εν μέρει στα αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του υποδιευθυντή προβλήματα λειτουργίας στο σχολείο.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα αναφέρουμε παρακάτω:

«Όταν ο χαρακτήρας του είναι εγωκεντρικός και ανταγωνιστικός, τότε θα διατελέσει και αναποτελεσματικός υποδιευθυντής.» Δ7.Α6

«Σε κάποιες περιπτώσεις σίγουρα, ίσως στις περισσότερες. Αποτελεί τροχοπέδη, δυσκολεύει το έργο του διευθυντή και την ομαλή διοίκηση του σχολείου.» Δ5.Α6

Συνεχίζοντας με τη δεύτερη ενότητα ερωτήσεων, όπου ζητείται να αποτυπωθεί αναλυτικά η σχέση των δύο πυλώνων διοίκησης της σχολικής μονάδας οι διευθυντές περιγράφουν την αντίληψή τους για τον υποδιευθυντή και προσδιορίζουν τη σχέση τους. Στο σύνολό τους οι διευθυντές περιγράφουν τη σχέση τους με τα καλύτερα λόγια, με μια μόνο μικρή απόκλιση - τη χλιαρή απάντηση 2 ερωτώμενων. Οι χαρακτηρισμοί τους κυμαίνονται από καλή, πολύ καλή, άριστη, άψογη. Η Δ7 σχολιάζει ότι ο υποδιευθυντής της την αντικαθιστά επάξια όταν αυτή απουσιάζει, τη συμβουλεύει στις αποφάσεις που πρέπει να πάρει και την αποφορτίζει από όγκο δουλειάς. Ενδιαφέρουσες είναι για μια ακόμη φορά οι απαντήσεις των Δ5 ΚΑΙ Δ6 που, καθώς φαίνεται χρειάζεται να έχουν ειδικό χειρισμό προς τους υποδιευθυντές τους. Ενδεικτικές του κλίματος οι απαντήσεις τους:

«Καλή. Δεν υπάρχουν προβλήματα μεταξύ μας, γιατί μετά την προσπάθεια που έκανα (δύο κιόλας φορές) να της ζητήσω να ανταποκριθεί στα καθήκοντά της και δεν το έκανε (ήρεμα), της ξεκαθάρισα ότι περιμένω, τουλάχιστον να μην δημιουργεί αναχώματα και γκρίνιες. Οπότε όλα βαίνουν καλώς.» Δ6.Β1

«Καλή, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Το βασικό πρόβλημα είναι η μη ανάληψη πρωτοβουλιών του υποδιευθυντή, η χαλαρότητα και η έλλειψη οργάνωσης που τον χαρακτηρίζει.» Δ6.Β1

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (8 από τους 9) οι διευθυντές ανέφεραν την εκχώρηση αρμοδιοτήτων, τη μεταβίβαση εξουσιών και την παρακίνηση για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους υποδιευθυντές. Τόνισαν ότι φροντίζουν να τους κάνουν συμμετόχους και γνώστες των προβλημάτων του σχολείου κάνοντάς τους έτσι πιο υπεύθυνους και «αποσπούν» από αυτούς το πιο δημιουργικό κομμάτι τους. Μάλιστα η Δ6 σχολιάζει ότι:

«... της αναθέτω μικρές αρμοδιότητες που ξέρω πως μπορεί να ανταποκριθεί και το ζητώ ευγενικά και κάνοντάς την να πιστεύει πως μόνο αυτή που είναι η πιο 'παλιά' μπορεί να το κάνει.» Δ6.Β2

Μόνο ένας διευθυντής δήλωσε ότι δεν κάνει κάτι να παρακινήσει τον υποδιευθυντή, γιατί αρκεί που έχει αυτός το γενικό έλεγχο. Λέει χαρακτηριστικά:

«Δεν υπάρχει ανάγκη. Εάν ο διευθυντής θέλει να έχει ολοκληρωμένη εικόνα για όλο το σχολείο του, τότε ο υποδιευθυντής περισσεύει.» Δ3.Β2

Το τρίπτυχο αλληλοσεβασμός, αλληλοκατανόηση και αλληλοεκτίμηση σε συνδυασμό με την αλληλοβοήθεια και την αλληλεγγύη εντοπίζεται στην τοποθέτηση πολλών διευθυντών για τις προϋποθέσεις για μια δυνατή σχέση. Επιπλέον, η εμπιστοσύνη θεωρείται από τους περισσότερους ως

προαπαιτούμενο καθώς, επίσης και η εμπέδωση ότι αποτελεί (ο υποδιευθυντής) μέρος της διοίκησης του σχολείου.

Ε) Η συμβολή του Υποδιευθυντή στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι διευθυντές συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με τις αντίστοιχες απαντήσεις των υποδιευθυντών στη συνέντευξή τους. Κωδικοποιημένα αναφέρουμε την προσωπικότητα του διευθυντή ως πρότυπο συμπεριφοράς προς τους συναδέλφους, την κατανόηση από πλευράς του των προβλημάτων των συναδέλφων εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές και τους γονείς αυτών, δίκαιη κατανομή ωρών εργασίας, ενθάρρυνση πρωτοβουλιών και ανάληψη ευθυνών, καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων με αναλόγων με το επίπεδο των μαθητών.

Χαρακτηριστικά τα αποσπάσματα από τις τοποθετήσεις των Δ5 & Δ6:

«...πιστεύω πολύ στο σχολικό κλίμα, έτσι προωθώ στενές συνεργατικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους μαθητές του σχολείου και τους γονείς των μαθητών.» Δ5.Α7

«... ομαδικότητα, διάθεση για προσφορά. επιδιώκω τη συνεργασία και την επικοινωνία. Την υπακοή σε συμφωνημένους κανόνες συμπεριφοράς. Συμμετοχή στις λήψεις αποφάσεων και υλοποίησή τους. Σέβομαι τις ανάγκες και τα προβλήματά τους. Προσπαθώ να διαμορφώσω στην τάξη και γενικά στο σχολείο όλες εκείνες τις συνθήκες που θα κάνουν πιο εύκολο το έργο τους.» Δ6.Α7

Η άρνηση των συναδέλφων όταν θίγονται τα ατομικά τους οφέλη, η αδιαφορία τους, η αντίδρασή τους στις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης και η μη διάθεσή τους να αλλάξουν καθεστώσες νοοτροπίες, ιδίως όταν πρόκειται για εκπαιδευτικούς που είναι ντόπιοι, οι «κλίκες των ντόπιων εκπαιδευτικών και η προσπάθεια να γίνουν όλοι μέτοχοι στο «κοινό όραμα» της βελτίωσης της

σχολικής μονάδας είναι, περιληπτικά, τα κυριότερα εμπόδια που συναντούν οι διευθυντές στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν θετική κουλτούρα. Η επιτυχία τους έγκειται στο κατά πόσο καταφέρνουν να ξεπεράσουν με τις ελάχιστες συνέπειες τις προκλήσεις αυτές. Καταγράφεται, επίσης, το γεγονός ότι δύο διευθυντές δεν θέλησαν να απαντήσουν.

Η) Προτάσεις για το μέλλον - Ο Διευθυντής σε ρόλο μέντορα

Ολοκληρώνοντας με την τρίτη ενότητα ερωτήσεων τη συνέντευξη με τους διευθυντές, μπορεί κανείς να συμπυκνώσει τις απόψεις τους για το θεσμό του υποδιευθυντή και τη μελλοντική του πορεία. Συμβουλευοντας νοερά τον υποδιευθυντή οι περισσότεροι (7 στους 9) κωδικοποιημένα υπογραμμίζουν ότι ο υποδιευθυντής θα πρέπει να είναι υπομονετικός, εργατικός να συμμετέχει σε κάθε διοικητική ενέργεια, ώστε να αποκτήσει περισσότερη εμπειρία, να υποβάλει τον εαυτό του σε συνεχή επιμόρφωση, σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο θα τον θωρακίζει σε μελλοντικά του επαγγελματικά βήματα ανέλιξης. Επίσης, να μην βλέπει το διευθυντή ανταγωνιστικά, να δουλεύει και να προσπαθεί, ώστε να γίνει παράδειγμα προς μίμηση στους συναδέλφους του. Τέλος να είναι διορατικός, ανθρώπινος και συνεργάσιμος.

Θ) Ανάγκη για επιμόρφωση - Κίνητρα για το μέλλον

Στην ερώτηση για το αν θεωρούν ότι πρέπει οι υποδιευθυντές να παρακολουθήσουν σεμινάρια επιμόρφωσης ή να μετεκπαιδευτούν σε θέματα «Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης» οι διευθυντές απάντησαν

μονολεκτικά στην πλειοψηφία τους ναι, ξεκαθαρίζοντας, κάποιοι, ότι χωρίς γνώσεις σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης δεν θα έπρεπε να αναλαμβάνει κανείς θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση. Μόνο ένας απάντησε αρνητικά, χωρίς, όμως να έχει διάθεση να αιτιολογήσει και ένας δεν απάντησε καθόλου.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (8 στους 9) διευθυντές συμφώνησαν ότι πρέπει να δοθούν κίνητρα για την ανάληψη της θέσης υποδιευθυντή βάζοντας ως πρώτη προτεραιότητα την υψηλότερη αμοιβή και τη μείωση του διδακτικού ωραρίου. Μόνο ένας δήλωσε ότι δεν πρέπει να δοθούν περισσότερα κίνητρα.

Στο σημείο αυτό καλό θα ήταν να διευκρινιστεί ότι ο Δ9 είναι διευθυντής σε εξαθέσιο σχολείο, ως εκ τούτου δεν προβλέπεται επίσημα υποδιευθυντής. Έτσι, συμμετείχε στο κομμάτι της συνέντευξης που δεν είχε να κάνει με την αποτύπωση της σχέσης με υποδιευθυντή, αλλά είχε να κάνει με τη γενική περιγραφή της αντίληψής του για τον υποδιευθυντή.

4.2.3 Ο Διευθυντής και Υποδιευθυντής μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να υπάρξει μία όσο το δυνατόν πιο σφαιρική περιγραφή και συλλογή στοιχείων από τις συνεντεύξεις σε διευθυντή και υποδιευθυντή, κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί ο λόγος και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν σε κάθε σχολείο την «ατμομηχανή» του. Η αντίληψή τους για το δίδυμο διοίκησης του σχολείου τους και το πως εισπράττουν αυτοί τη

συνεργασία ή μη των ως άνω αναφερθέντων, εκτιμάται ότι θα προσφέρει πολύτιμο υλικό στην έρευνα. Έτσι επελέγησαν 2 πολυδύναμα σχολεία εντός του κέντρου της πόλης. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε το παρακάτω σετ ερωτήσεων και τους ζητήθηκε να διατυπώσουν τις απόψεις τους μεμονωμένα πάνω στο θέμα. Ωστόσο, από τη συλλογή των στοιχείων προέκυψε ότι από τα σχολεία αυτά δεν ανταποκρίθηκε ικανός αριθμός εκπαιδευτικών, προφασιζόμενοι φόρτο εργασίας, κατά την επιτόπια, όμως παρατήρηση, διαφάνηκε ότι, μάλλον, δεν ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να μπουν στη διαδικασία αυτή, μολονότι πήραν τη διαβεβαίωση για το απόρρητο της έρευνας. Έτσι, με ένα επανασχεδιασμό του εγχειρήματος αποφασίστηκε να επεκταθεί η διανομή των ερωτήσεων και σε άλλα 2 ή 3 σχολεία και τα συλλεγόμενα στοιχεία να αξιολογηθούν συνολικά.

Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων οι συντομογραφία που ακολουθούν είναι Ε και ο αύξων αριθμός του σχολείου που υπηρετεί. Η αρίθμηση είναι η ίδια με του διευθυντή και υποδιευθυντή. Έτσι, για παράδειγμα ο Ε5 είναι ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί στο σχολείο 5 και έχει διευθυντή τον Δ5 και υποδιευθυντή τον Υ5. Στο Σ2 (12 θέσιο) ανταποκρίθηκαν 5 εκπαιδευτικοί, στο Σ3 (9θέσιο) 7 εκπαιδευτικοί, στο Σ4 (12 θέσιο) 5 εκπαιδευτικοί, στο Σ5 (9θέσιο) 4 εκπαιδευτικοί (όλοι χωρίς εντοπιότητα) και στο Σ7 (12θέσιο) 9 εκπαιδευτικοί, σύνολο 30. Το δεύτερο ψηφίο θα είναι ο αύξων αριθμός της ερώτησης.

Αναλυτικά οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχουν ως εξής:

A) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του υποδιευθυντή

Όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί από τα 5 σχολεία εμφανίζουν απόλυτη σύγκλιση στις απόψεις τους για το ρόλο του υποδιευθυντή. Οι απόψεις τους συμπυκνώνονται στον υποδιευθυντή θεματοφύλακα και εγγυητή του καλού σχολικού κλίματος, του βοηθού και διεκπεραιωτή, σε αυτόν που συντονίζει και παρακολουθεί την υλοποίηση των στόχων του σχολείου, του συμπληρωματικού προς το διευθυντή πόλου εξουσίας (πολλοί τον χαρακτηρίζουν συνδιοικούντα), του επαρκούς αναπληρωτή, του συνδετικού κρίκου και διαμεσολαβητή με το εκπαιδευτικό προσωπικό, το πιο κοντινό προς αυτούς άτομο στην πυραμίδα διοίκησης.

Χαρακτηριστικές οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών Σ3 & Σ2:

«Καθοριστικός, γιατί εκλέγεται από τους συναδέλφους. Βέβαια σε αρκετές περιπτώσεις αυτό γεννά προβλήματα, γιατί η ψηφοφορία είναι ανοιχτή (δημιουργεί αντιπαλότητες). Ο υποδιευθυντής κάνει όλη τη 'βρώμικη δουλειά', ο Διευθυντής διοικεί.» Σ3.1

«Να βοηθά το διευθυντή για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Να βοηθά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο. Να μην ξεχνά πάνω απ' όλα ότι είναι συνάδελφος.» Σ2.1

B) Συμμετοχή στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας

Στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται η ταυτότητα του κάθε σχολείου και αν κανείς τη δει συνδυαστικά με τις απαντήσεις των υποδιευθυντών και διευθυντών θα μπορέσει να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα. Το σύνολο των εκπαιδευτικών του Σ2 & Σ7 περιγράφουν κλίμα αλληλεγγύης, συναδελφικότητας, συνεργασίας και συναδελφικότητας.

Χαρακτηριστικά γίνεται συνεχής αναφορά από όλους σχεδόν τους

εκπαιδευτικούς ο όρος δικαιοσύνη και αποδίδονται τα εύσημα στο διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στο Σ7 το καλό κλίμα εγγυάται κατά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών η πολύ καλή συνεργασία διευθύντριας, υποδιευθυντή και συναδέλφων. Ένας λόγος είναι ότι είναι πολλά χρόνια μαζί και έχουν δέσει ως ομάδα. Στη διαπίστωση συντελεί και προσωπική άποψη της ερευνήτριας, όχι μόνο από το ημερολόγιο παρατήρησης, αλλά και από πληροφορίες (οικογενειακό της πρόσωπο εργάζεται στο σχολείο. Τούτο γίνεται διάχυτο και στους γονείς.

«Αισιοδοξία, συναδελφικότητα, οικειότητα. Οφείλεται στο ότι όλοι χαμογελούν ο ένας στον άλλο και υπάρχει αλληλοκατανόηση και σεβασμός.» Σ7.2

Απρόσωπο, άτυπο και ήρεμο χαρακτηρίζεται το κλίμα στο Σ4 με το διευθυντή να υπονοείται ότι ευθύνεται για αυτό, καθώς διαφαίνονται 'ομάδες' εκπαιδευτικών και σημάδια ιδιαίτερης μεταχείρισης. Ωστόσο, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι το κλίμα είναι ευχάριστο και επιτελούν επαρκώς τα καθήκοντά τους, λόγω καλής συνεργασίας διευθυντή και εκπαιδευτικών.

Ουδέτερο και αρνητικό χαρακτηρίζεται το κλίμα στο Σ5 είτε γιατί υπάρχει συγκεντρωτισμός στο διευθυντή είτε γιατί ο διευθυντής είναι αδιάφορος.

Ενδεικτική η απάντηση εκπαιδευτικού:

«Το κλίμα που επικρατεί δεν θα έλεγα ότι είναι το ιδανικότερο. Οι σχέσεις των δασκάλων με τον υποδιευθυντή δεν είναι καλές. Αυτό, ίσως, οφείλεται και στην άγνοια που έχει για τα σχολικά δρώμενα και στο μη ενδιαφέρον του για όλα αυτά.» Σ5.2

Στο Σ4 υπάρχει ένα πολύ καλό κλίμα με το δίδυμο εξουσίας να χρεώνεται αυτή την επιτυχία, ωστόσο υπάρχουν και οι δύο ερωτηθέντες, που πιθανόν μεγιστοποιούν κάποιες αρνητικές στιγμές και το γενικεύουν.

Από όλες τις αποτυπώσεις γίνεται σαφές ότι στην πλειοψηφία τους οι συνάδελφοι θεωρούν το διευθυντή ως μονάδα και το τρίπτυχο δ/ντή – υπο/ντή – εκπαιδευτικοί ως διαμορφωτές της ταυτότητας του σχολείου. Τον υποδιευθυντή ως μονάδα τον βλέπουμε ελάχιστα, μόνο ως μέρος ομάδας. Η επόμενη ερώτηση είναι διαφωτιστική.

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την εξίσου συμμετοχή και ευθύνη διευθυντή και υποδιευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος. Είναι εμφανές ότι ο υποδιευθυντής αναγνωρίζεται από τους συναδέλφους, υπάρχει και τους είναι απαραίτητος. Ωστόσο, όλοι τον τοποθετούν σε ένα σχήμα διοίκησης με μπροστάρη το Διευθυντή. Στα 4 από τα 5 σχολεία της έρευνας ο διευθυντής είναι στο σύνολο ο διαμορφωτής και σε πολλές περιπτώσεις σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Η παρακάτω τοποθέτηση το επιβεβαιώνει.

«Πολύ βασικός παράγοντας για ένα σχολείο η συμπεριφορά του υποδιευθυντή και του διευθυντή. Θεωρώ ότι ο τελευταίος δίνει το 'στίγμα' και ασκεί μεγάλη επιρροή στη σχολική κουλτούρα.» Σ5.3

Μόνο στο Σ3 4 από τους 7 εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα θεωρούν τον υποδιευθυντή υπεύθυνο για το καλό σχολικό κλίμα που επικρατεί, γιατί είναι προσιτός και φιλικός. Χαρακτηριστική η απάντηση ενός από τους ερωτηθέντες:

«Για τη δημιουργία οικογενειακού περιβάλλοντος συμβάλλει και ο διευθυντής, αλλά και ο υποδιευθυντής. Θεωρώ ότι τη μεγαλύτερη επιρροή στη σχολική κουλτούρα την έχει ο υποδιευθυντής, γιατί είναι πιο κοντά στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μαθητές.» Σ3.3

Γ) Παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας

Σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί (23 στους 30) θεωρούν τον υποδιευθυντή παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας ανεξαρτήτως σχολείων και εκφράζουν μια γενική τοποθέτηση με προϋποθέσεις, όμως που δεν είναι καθόλου παραβλέψιμες. Δεν τον θέλουν να υποκαθιστά, τον θέλουν να συμπληρώνει. Ωστόσο, 2 απέφυγαν να απαντήσουν, ένας είπε ότι επειδή έχει εμπειρία από μικρά σχολεία δεν μπορεί να εκφράσει άποψη.

Ενδιαφέρουσες είναι οι παρακάτω τοποθετήσεις εκπαιδευτικών:

«Ναι, στο βαθμό που εξισορροπεί τις ενστάσεις μεταξύ των συναδέλφων και του διευθυντή. Σε αντίθετη περίπτωση δημιουργεί πόλωση.» Σ3.4

«Ναι, ο υποδιευθυντής είναι αποτελεσματικός παράγοντας στην ηγεσία του σχολείου, εφόσον τηρεί τα καθήκοντά του με συνέπεια, ακρίβεια και υπευθυνότητα.» Σ2.4

«Δυνητικά, ναι. Έχει σχέση, όμως, με τα περιθώρια που του αφήνει ο Διευθυντής της μονάδας και την προσωπικότητά του.» Σ7.4

«Τον θεωρώ παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας όταν καταφέρει να αλλάξει την σχολική κουλτούρα και να καταστήσει εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές πιο δημιουργικούς, υπεύθυνους, συνεργατικούς, με αποτέλεσμα την ποιοτικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.» Σ 4.4

Ενδιαφέρον παρουσιάζει μία αρμοδιότητα που παραθέτει εκπαιδευτικός και ενώ είναι τόσο συνηθής στα σχολεία της πρωτοβάθμιας στην Ελλάδα, δεν είχε αναφερθεί μέχρι τώρα αυτή του ολοήμερου.

«Ο ρόλος του περνάει σε δεύτερη μοίρα ή καλύτερα του ολοήμερου.» Σ3.4

Τέλος 4 εκπαιδευτικοί διατύπωσαν αρνητική άποψη:

«Δεν θεωρώ ότι ο υποδιευθυντής αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας. Πολλές φορές δεν έχουν τη γνώση και το κύρος, ούτως ώστε να αναλάβουν ευθύνες στη σχολική πραγματικότητα.» Σ5.4

«Όχι, η θέση του υποδιευθυντή είναι θέση ευθύνης και όχι ισχύος, το ίδιο ισχύει και για το διευθυντή. Δεν θα χαρακτηρίζα ηγέτη, αλλά σύμβολο τον υποδιευθυντή.» Σ4.4

«Ο υποδιευθυντής δεν θεωρείται παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας, καθώς, όταν επικρατεί συνεχώς διαφωνία ανάμεσα στον υποδιευθυντή και στον διευθυντή, μόνο δυσάρεστες καταστάσεις δημιουργούνται.» Σ5.4

«'όχι δεν τον θεωρώ.» Σ2.5

Δ) Σχέση διευθυντή με υποδιευθυντή

Με τα καλύτερα λόγια χαρακτηρίζουν τη σχέση των δύο πυλώνων διοίκησης οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της έρευνας. Η συντριπτική τους πλειοψηφία (28 στους 30) περιγράφουν τη σχέση από πολύ καλή έως άριστη με κλιμάκωση χαρακτηρισμών, όπως δίκαιη, έντιμη, ισορροπητική, συνεργατική, αλληλέγγυα και με στοιχεία σεβασμού και αξιοπρέπειας. Ενδεικτικά:

«Η υποδιευθύντριά μας είναι ορισμένη – εκτελεί δηλαδή χρέη- γιατί το σχολείο μας είναι μικρό και δεν δικαιολογεί τυπικά υποδιευθυντή. Είναι η αρχαιότερη, γι αυτό και της ανατέθηκε ο ρόλος αυτός. Έχει καθοριστική θέση σε όλα τα ζητήματα, καθώς έχει με το μέρος της τους γονείς, τα παιδιά και φυσικά τους συναδέλφους. Σ2.8

Οι 2 εκπαιδευτικοί που ανέφεραν το αντίθετο, σχολιάζουν ως ακολούθως:

«Η σχέση τους είναι άριστη, όσον αφορά το γραφειοκρατικό κομμάτι της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Όσον αφορά τη δημιουργικότητα της σχολικής μονάδας και την ανάληψη πρωτοβουλιών δεν υπάρχει σχέση γιατί απουσιάζουν από τη σχολική μονάδα οι παρακάτω έννοιες.» Σ4.5

«Η σχέση τους θα έλεγα ότι δεν είναι η καλύτερη. Από την πλευρά του υποδιευθυντή διακρίνω μια άσχημη συμπεριφορά και σχολιασμού προς τη διευθύντρια. Από την πλευρά της διευθύντριας διακρίνω υποβάθμιση του ρόλου του υποδιευθυντή και της αξίας του στη σχολική κοινότητα και όχι καλή συνεργασία μεταξύ τους.» Σ5.

Με τα καλύτερα λόγια για τη συνεργασία τους περιγράφει το σύνολο των ερωτηθέντων τη σχέση τους με τον υποδιευθυντή. Σχέση συνεργασίας και κατανόησης, αλληλέγγυα, συναδελφική.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα. Κάποιοι δεν απάντησαν καθόλου ή όχι ευθέως, Από αυτούς που είχαν ξεκάθαρη θέση 10 θα ήθελαν τον υποδιευθυντή διαμεσολαβητή μεταξύ αυτών και του υποδιευθυντή και 14 δεν θα τον ήθελαν, γιατί είτε δεν το χρειάζονται, λόγω της καλής σχέσης τους με το διευθυντή, είτε γιατί δεν του αποδίδουν αυτό το ρόλο. Επιπλέον τη διαμεσολάβηση την επιζητούν με την προϋπόθεση της εχεμύθειας, της κατανόησης, της εξομάλυνσης και του αποφορτισμού ευθυνών από το διευθυντή. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτησή τους ότι οι ρόλοι πρέπει να είναι ξεκάθαροι. Σε δύο από τα σχολεία όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν θα ήθελαν τον υποδιευθυντή διαμεσολαβητή.

Κλείνοντας, η απάντηση μιας εκπαιδευτικού στην ερώτηση αυτή δίνει ένα άλλο τόνο στην έρευνα, οριοθετώντας και τον παράγοντα συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις.

«Νιώθω τον υποδιευθυντή συνάδελφο. Αυτή τη στιγμή είναι και αγαπημένο μου πρόσωπο με πολύ καλά στοιχεία στο χαρακτήρα της και θα προσπαθήσω να είμαι αντικειμενική. Και οι δύο δουλεύουν πολύ, δεν είναι φυγόπονοι και αντιμετωπίζουν όλους τους συναδέλφους δίκαια. Όταν αγαπάς αυτό που κάνεις, όταν ενημερώνεσαι συχνά για το αντικείμενο της δουλειάς σου και όταν σαν άνθρωπος λειτουργείς με δικαιοσύνη, το έργο πετυχαίνει.» Σ2.6

4.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων παρατήρησης

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συνέντευξης ακολουθεί και μια σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων από το ημερολόγιο με την επιτόπια παρατήρηση. Σε όλα τα σχολεία που επισκεφθήκαμε ο χώρος εργασίας ήταν περίπου ο ίδιος. Παντού τα γραφεία των διευθυντών δεν ήταν σε προβεβλημένα σημεία, ώστε να γίνονται ορατά με την πρώτη ματιά. Συνήθως ένας μικρός χώρος διαμορφώνεται ως γραφείο διευθυντή. Η επίπλωση ακολουθεί τα χαρακτηριστικά ενός λιπού χώρου με έπιπλα τις περισσότερες φορές παλιά και χρησιμοποιημένα. Σχεδόν σε όλα τα σχολεία το γραφείο του διευθυντή είναι σχεδόν δίπλα στο γραφείο των δασκάλων και βέβαια ο υποδιευθυντής δεν έχει δικό του ξεχωριστό γραφείο, αλλά μοιράζεται το χώρο είτε με διευθυντή είτε με τους δασκάλους τις περισσότερες φορές. Κατά συνέπεια, οι παράγοντες διοίκησης στο σχολείο δεν έχουν χωροταξική αυτονομία.

Σε κάποια σχολεία τα γραφεία ήταν στο ισόγειο, αλλά στον πρώτο όροφο. Στα περισσότερα σχολεία υπήρχε υλικοτεχνική υποδομή, όπως φωτοτυπικό μηχάνημα, εκτυπωτή, fax. Ηλεκτρονικό υπολογιστή είχαν οι 6 από τους 9 διευθυντές. Οι υπόλοιποι, μάλλον δεν είχαν τη διάθεση ή τη δεξιότητα να τον χρησιμοποιήσουν.

Το χαρακτηριστικό στα περισσότερα γραφεία ήταν το τεράστιο χαρτοβασίλειο που υπήρχε πάνω σε αυτά. Οι διευθυντές και κάποιοι υποδιευθυντές το επικαλέστηκαν αρκετά συχνά ως απόδειξη της γραφειοκρατικής του εργασίας.

Όσον αφορά την εξωτερική τους εμφάνιση, άνδρες και γυναίκες είχαν απλή και καθημερινή ένδυση.

Στο σύνολό τους ήταν ιδιαίτερα φιλικοί και καλοπροαίρετοι απέναντι στην έρευνα. Μάλιστα, τόνισαν τη σπουδαιότητά της και το πρωτότυπο του θέματος τονίζοντας ότι μέχρι τότε είχαν εμπειρία μόνο από έρευνα για το διευθυντή. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων σε αρκετά σχολεία παρατηρήθηκε κινητικότητα και ένα κλίμα φασαρίας. Αρκετοί διευθυντές και υποδιευθυντές, με τους οποίους υπήρχε και οικειότητα λόγω γνωριμίας σχολιάζοντας τη σχολική επικαιρότητα ανέφεραν ότι η κατάσταση στα σχολεία είναι αρκετά δύσκολη, λόγω του ότι τα παιδιά έχουν γίνει απαιτητικά και εμφανίζουν συχνά παραβατικές συμπεριφορές. Το σύνδεσαν, μάλιστα με τις ιδιαιτερότητες της εργασίας τους ανοίγοντας, έτσι τη συζήτηση σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών. Αρκετοί διευθυντές έδειχναν πεισμένοι με το χρόνο, κοιτώντας το ρολόι τους, λέγοντας ότι οι ευθύνες είναι πολλές και δεν προλαβαίνουν, άλλοι προσπαθούσαν να κρατήσουν αποστάσεις απέναντι στον ερευνητή. Οι υποδιευθυντές ήταν λίγο πιο φιλικοί και *προσπάθησαν* να καλλιεργήσουν ένα καλό κλίμα φιλοξενίας. Οι διευθυντές έδειχναν πιο εξοικειωμένοι με το αντικείμενο της συνέντευξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

Παρουσίαση συμπερασμάτων της έρευνας – Προτάσεις

Η συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας καθώς και η ερμηνεία τους που διατυπώθηκαν στην προηγούμενη ενότητα μας οδηγούν σε αρκετά συμπεράσματα σχετικά με το σκοπό και τους στόχους, αλλά και τους προβληματισμούς που τέθηκαν στα πλαίσια της ερευνητικής προσπάθειας. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται πάντα υπό το πρίσμα της βιβλιογραφίας και εντοπίζονται τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης.

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα σε σχέση με τα βασικά ερωτήματα και το γενικό σκοπό της έρευνας που δεν ήταν άλλος από τη γενική αντίληψη για το ρόλο του υποδιευθυντή στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο ως παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας και τη συμβολή του στην διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας.

5.1 Συμπεράσματα

A) Αντίληψη για το ρόλο του υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα.

Από τη σύγκλιση των απαντήσεων και των τριών ομάδων έρευνας (διευθυντής-υποδιευθυντής-εκπαιδευτικοί) γίνεται σαφές ότι ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι αποκλειστικά και μόνο ο διευθυντής, στον οποίο όλοι αναγνωρίζουν και αποδίδουν το ρόλο του «μαέστρου της ορχήστρας». Αναγνωρισμένος και σαφής, όμως, είναι και ο ρόλος του υποδιευθυντή τον οποίο αναγνωρίζουν και ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί και ομολογούν όλοι ότι ο ρόλος του και οι αρμοδιότητές του είναι σαφείς, επαρκείς και

προκαθορισμένες. Οι υποδιευθυντές έχουν σιγουριά για τα καθήκοντά τους και βασίζονται στην εμπειρία τους και την προϋπηρεσία τους. Οι περισσότεροι είπαν ότι ήξεραν τι θα αντιμετώπιζαν και ποιο θα ήταν το πλαίσιο δράσης τους. Όλα, επίσης, συγκλίνουν ότι τα στοιχεία της προσωπικότητας του υποδιευθυντή και οι διαπροσωπικές του σχέσεις με το διευθυντή, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς της μονάδας είναι αυτά που διασφαλίζουν τη θέση του και την αναγνώριση από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό που αναδύθηκε από την έρευνα είναι ότι οι υποδιευθυντές έχουν αυτογνωσία και συναρτούν τη επάρκειά τους με ό,τι τους έχει ανατεθεί από την πολιτεία επίσημα και με ό,τι τους αναθέτει-αν και όταν- ο διευθυντής. Άρα, για τους συμμετέχοντες την έρευνα, ο ρόλος του υποδιευθυντή δεν θεωρείται παραμελημένος. Μάλιστα, σχολιάζουν το γεγονός ότι αναπληρώνουν, όταν χρειάζεται, το διευθυντή, πράγμα που δείχνει να παίρνουν πολύ σοβαρά το ρόλο τους και αυτό φαίνεται να τους γεμίζει με περισσότερη ευθύνη. Σε καμιά, όμως, περίπτωση δεν δείχνουν να υπάρχει συνδιαχείριση ή συνυπευθυνότητα στην κατανομή των εξουσιών και ευθυνών. Οι υποδιευθυντές και οι διευθυντές δείχνουν να απομακρύνονται, ο καθένας για τους δικούς του λόγους, από το πλαίσιο των ευθυνών και περιορίζονται στη ευθύνη της αναπλήρωσης, αν και όταν. Η αμοιβαία προσπάθεια για ισορροπία στις σχέσεις μεταξύ τους είναι, επίσης, εμφανής.

Από την έμφαση που δόθηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του υποδιευθυντή γίνεται σαφές ότι τα στοιχεία της

προσωπικότητάς του, όπως η εργατικότητα, η εντιμότητα, η διακριτικότητα η αλληλεγγύη και η συνεργασία είναι καταλυτικά στη διαμόρφωση του προφίλ του και στην επιτυχή εξάσκηση του ρόλου του. Με άλλα λόγια, είναι εχέγγυα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Τα μόνα δύο ζοφερά σημεία που θα αναφέρουμε και παρακάτω είναι ότι το ωράριο – δεν υπάρχει απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα- και το χαμηλό οικονομικό κίνητρο – το επίδομα θέσης του υποδιευθυντή είναι μικρό - αποτελούν δυνητικά τροχοπέδη στην αναβάθμιση του ρόλου.

B) Συνιστά κομμάτι αποτελεσματικής ηγεσίας;

Σε σχέση με τα παραπάνω συμπεράσματα ο υποδιευθυντής αποτελεί κομμάτι αποτελεσματικής ηγεσίας στο βαθμό που συνεργάζεται αρμονικά με το διευθυντή, διατηρεί ένα καλό κλίμα συνεργασίας με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και είναι ο διαμεσολαβητής μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, μεταξύ μαθητών και διευθυντή, μεταξύ γονέων και διευθυντή, ιδίως όταν έχει υπηρετήσει πολλά χρόνια στο ίδιο σχολείο και έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη και την αναγνώριση συναδέλφων, γονέων και μαθητών. Η μεθοδικότητα, η διακριτικότητα, η καλή συνεργασία, οι αγαστές σχέσεις και οι ίσες αποστάσεις από το διευθυντή είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που αναδείχθηκαν από την έρευνα και αποτελούν τις δικλίδες ασφαλείας για την αποτελεσματική ηγεσία στη σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά μεταφέρουμε την τοποθέτηση της υποδιευθύντριας που θέλει τον υποδιευθυντή συνδετικό κρίκο με τα μέρη της σχολικής μονάδας, τόσο

απαρατήρητο, όσο και απαραίτητο και ήρεμη δύναμη. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους τονίζουν ότι το διευθυντή δεν τον θέλουν να υποκαθιστά, τον θέλουν να συμπληρώνει.

Γ) Η συμβολή του στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας

Αδιαμφισβήτητη είναι η συμβολή του στην καλλιέργεια σχολικής κουλτούρας με τη συναδελφικότητα, την επιδίωξη αгаστής συνεργασίας με το διευθυντή την διακριτικότητα, την εργατικότητα και την άμεση παρέμβαση στην εκτόνωση αρνητικών καταστάσεων. Είναι κοινή η αντίληψη όλων ότι η σχολική κουλτούρα είναι αποτέλεσμα, συνεργασίας όλων των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα και ο υποδιευθυντής είναι ένας από τους συντελεστές στη διαμόρφωση της θετικής κουλτούρας. Είναι χαρακτηριστικό ότι η σημασία της συμβολής του υποδιευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας φαίνεται και στην περίπτωση που απέναντι σε ένα αρτηριοσκληρωτικό διευθυντή. Ο υποδιευθυντής αξίζει να αφιερωθεί σε αυτή την κατεύθυνση με υπομονή, σύνεση, καλή θέληση και διάλογο και να βοηθήσει στη σταδιακή αλλαγή νοοτροπίας της σχολικής μονάδας. Η ομαδικότητα, η διάθεση για προσφορά, η στενή συνεργασία με το διευθυντή

Δ) Υποδιευθυντής διεκπεραιωτής ή εν μέρει ηγέτης;

Στις απαντήσεις τους όλοι οι ερωτώμενοι αποδίδουν το πρότυπο του ηγέτη στο διευθυντή και τον σκιαγραφούν ως έμπειρο, διοικητικά επαρκή, ισορροπιστή, που θέτει στόχους, οραματιστή και πρότυπο μίμησης. Πιστεύουν

ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που έχει υψηλές προσδοκίες από τους συνεργάτες του, τους εμπνέει και τους κατευθύνει.

Στον υποδιευθυντή αναγνωρίζουν τον καλό δάσκαλο, αυτόν που διαμεσολαβεί με το εκπαιδευτικό προσωπικό και αυτόν που έχει αναλάβει την παρακολούθηση της υλοποίησης των στόχων του σχολείου. Τα στοιχεία, όμως, της προσωπικότητας που του αποδίδουν ως επαρκή συμμετοχο στο διοικητικό σχήμα του προσδίδουν χαρακτηριστικά ηγέτη. Ειδικότερα, από τα αποτελέσματα της έρευνας εξάγεται αβίαστα το συμπέρασμα ότι ο υποδιευθυντής δύναται να εμπνεύσει ηγετικά χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτική κοινότητα, κυρίως με τη συμπεριφορά και το χαρακτήρα του. Μάλιστα, και οι 8 υποδιευθυντές σε μία ενδοσκόπηση του ρόλου τους αναγνωρίζουν την ικανότητα διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού ως προσόν του ηγέτη και υπονοούν τον εαυτό τους. Βάζουν, ωστόσο, ως προϋπόθεση διατήρησης της εύθραυστης ισορροπίας το γεγονός ότι ο υποδιευθυντής πρέπει να είναι και διπλωμάτης και «αόρατος» στην άσκηση των ηγετικών του χαρακτηριστικών.

Ε) Συνεργασία με το διευθυντή – Δύο ρόλοι συμπληρωματικοί ή ανταγωνιστικοί;

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ξεκινήσει κανείς την εξαγωγή συμπερασμάτων από την κρίση των διευθυντών. Στο σύνολό τους δεν πιστεύουν ότι ο ρόλος είναι ανταγωνιστικός αλλά επιζητούν ένα χρήσιμο και «ακίνδυνο» συνεργάτη. Αυτό που γίνεται σαφές είναι ότι πέρα από τους διακριτούς ρόλους και τις αρμοδιότητες που λίγο πολύ είναι σαφείς, το βασικό στοιχείο της ανάπτυξης

μιας καλής σχέσης είναι τα στοιχεία εκείνα της προσωπικότητας των δύο πυλών εξουσίας και η διάθεσή τους για συνεργασία. Είναι καθαρά προσωπική η αντίληψη του κάθε διευθυντή για τον υποδιευθυντή του και αντίθετα, και αυτή η αντίληψη ως φαίνεται από την έρευνα επηρεάζει εν τέλει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή ή όχι διοίκηση του σχολείου. Τους όρους του παιχνιδιού τους θέτει, ως φαίνεται, ο διευθυντής. Οι υποδιευθυντές από την άλλη δεν δείχνουν να θέλουν να ανατρέψουν στο σύνολό της την κατάσταση. Αυτό που δείχνει να τους προβληματίζει φανερά είναι το ωράριο εργασίας και οι απολαβές. Αυτό είναι κάτι που θα θέλανε να το αλλάξουν. Οι διευθυντές δεν θεωρούν το ρόλο του υποδιευθυντή παραμελημένο και τον θέλουν όχι ανταγωνιστή, αλλά συμπλήρωμά τους.

Οι υποδιευθυντές, σχεδόν όλοι, θεωρούν τη συμπληρωματική και όχι την ανταγωνιστική τους σχέση με τον διευθυντή ως την κινητήρια δύναμη του σχολείου. Θέλουν την καλή συνεργασία μαζί του και επιζητούν «ήπιες παρεμβάσεις», αλληλοκατανόηση, και φροντίζουν για την αποσυμφόρηση του διευθυντή. Εδώ θα πρέπει να τονισθεί η διάσταση που αναδύεται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων δύο σχολείων, όπου οι υποδιευθυντές είναι ντόπιοι, έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και περιγράφουν το ρόλο τους ως καταλύτη και διαμεσολαβητή ανάμεσα στο «νέο» διευθυντή (αναφορικά με την παρουσία του στο εκεί σχολείο) και την τοπική κοινωνία. Είναι ένα πολύ χρήσιμο συμπέρασμα που μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση του ρόλου του υποδιευθυντή και του «ανοικτού σχολείου». Όσον αφορά την

ανάθεση περισσότερων αρμοδιοτήτων, δεν δείχνουν οι υποδιευθυντές να είναι έτοιμοι και να επιθυμούν ανάληψη περισσότερων καθηκόντων.

ΣΤ) Ο διευθυντής πρότυπο μελλοντικής ανέλιξης για τον υποδιευθυντή;

Η άποψη των περισσότερων υποδιευθυντών σχετικά με το λόγο επιλογής τους να είναι υποδιευθυντές συμπυκνώνεται στο ότι για αυτούς είναι ένα σκαλί πριν τη διεύθυνση. Μολονότι έδειξαν ότι είναι εξοπλισμένοι με αρκετή εμπειρία για να προσφέρουν στη θέση του υποδιευθυντή, η θέση η ίδια τους προσφέρει πολύτιμη εμπειρία για τη μελλοντική τους ανέλιξη. Υπό αυτή την έννοια ο διευθυντής είναι μέντορας για τον υποδιευθυντή. Σε όσους υποδιευθυντές αυτό δεν αναφέρθηκε ήταν γιατί η διαπροσωπική τους σχέση με το διευθυντή είναι τυπική. Μοιραία η ύπαρξη του διευθυντή λειτουργεί ανακλαστικά στη συνείδηση του υποδιευθυντή. Η θέση του υποδιευθυντή είναι ευκαιρία για επαγγελματική ανέλιξη, πολύτιμη μοριοδότηση, ένα συμβολικό οικονομικό επίδομα και αρκετή δουλειά. Είναι ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για περαιτέρω ανέλιξη και ένα στοίχημα για την ικανότητα διεκπεραίωσης διοικητικών καθηκόντων.

Ζ) Ανάγκη για επιμόρφωση

Η ανάγκη για επιμόρφωση είναι διάχυτη σε όλες τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το ενδιαφέρον εστιάζεται σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Αυτό είναι απολύτως φυσιολογικό, αν κρίνει κανείς ότι η πανεπιστημιακή γνώση που οι εκπαιδευτικοί αντλούν περιορίζεται στην παιδαγωγική κατάρτιση και στο προς διδασκαλία αντικείμενο και δεν

περιλαμβάνει αρχές διοίκησης σχολικών μονάδων. Επιπλέον, δυστυχώς, δεν έχει ακόμη προβλεφθεί ενδοεπιμόρφωση σε διοικητικά θέματα. Παρά το γεγονός ότι ο αριθμός των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων εντός και εκτός χώρας τα οποία προσφέρουν μεταπτυχιακές σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης συνεχώς αυξάνεται, εντούτοις οι κάτοχοι τέτοιων τίτλων δεν πριμοδοτούνται από το υπάρχον σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Έτσι, η γνώση δεν διοχετεύεται στην πράξη. Οι υποδιευθυντές στο σύνολό τους με τις απαντήσεις τους επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι χρειάζονται επιμόρφωση και το δηλώνουν πιο έντονα από τους υποδιευθυντές.

5.2 Προτάσεις

Συνεκτιμώντας τα ερευνητικά αποτελέσματα, τις διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προηγήθηκαν επιχειρούμε εδώ την αλληλοσυσχέτισή τους με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

Το σημείο αυτό έχει βαρύνουσα σημασία δεδομένου ότι κατά τους Bird, Hammersley, Gomm & Woods, (1999) τα αποτελέσματα της έρευνας δίνουν τη δυνατότητα πρακτικών εφαρμογών στον χώρο εργασίας.

Μολονότι το καθηκοντολόγιο ορίζει το πλαίσιο αρμοδιοτήτων του υποδιευθυντή, μερικές φορές η αποτελεσματικότητα του θεσμού στηρίζεται στα λεγόμενα ατομικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Έτσι, ο συνδυασμός πολλών διοικητικών καθηκόντων και ταυτόχρονα η μη απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα θεωρείται σχεδόν από όλους ως ο

βασικότερος παράγοντας αναποτελεσματικότητας του θεσμού. Το αίτημα των περισσότερων για μείωση των διδακτικών ωρών θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού για μια άμεση νομοθετική παρέμβαση τη στιγμή που οι πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (ολοήμερο σχολείο αύξηση διδακτικού ωραρίου, ξένες γλώσσες, ευέλικτη ζώνη, διαδραστικοί πίνακες κ.λ.π) αυξάνουν συνεχώς τη διοικητική λειτουργία του σχολείου επηρεάζοντας, μοιραία και το θεσμό της υποδιεύθυνσης.

Η σημαντικότερη πρόταση που θα μπορούσε να εισηγηθεί κάποιος είναι η ανάγκη επιμόρφωσής τους. Επειδή οι δυνατότητες που προσφέρει το υπουργείο παιδείας στον τομέα αυτό είναι ιδιαίτερα ελλειμματικές, ίσως θα έπρεπε να ζητήσουν διέξοδο και στο χώρο των πανεπιστημίων μέσα από μεταπτυχιακά και επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες. Η ευθύνη της πολιτείας σχετίζεται με τη διαμόρφωση και την οικονομική στήριξη των προγραμμάτων επιμόρφωσης (Κατσαρός, 2008) γιατί η έλλειψη συστηματικής και ουσιαστικής επιμόρφωσης επηρεάζει δυσμενώς την αποτελεσματικότητα του ηγέτη.

Η πλειοψηφία των υποδιευθυντών δεν έτυχε μετεκπαίδευσης σε θέματα σχολικού management, ούτε διαθέτει γνώσεις σε παρόμοια θέματα, άρα είναι αμφίβολο, αν και κατά πόσο είναι έτοιμοι να αναλάβουν διευθυντική θέση, καθώς πέραν του βασικού πτυχίου και κάποιων άλλων επιμορφώσεων δεν διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις. Τα κριτήρια επιλογής, λοιπόν θα πρέπει να αναπροσαρμοστούν στις σύγχρονες επιταγές της εκπαιδευτικής επιστήμης.

Το σχολείο, όπως και κάθε οργανισμός χρειάζεται ικανή και αποτελεσματική διοίκηση, ώστε να καταφέρει να πραγματοποιήσει τους εκπαιδευτικούς του στόχους με το λιγότερο δυνατό κόστος, προς όφελος των μαθητών, εκπαιδευτικών, αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας. Γι αυτό το σύστημα επιλογής ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνει αξιοκρατικό, πράγμα που σημαίνει ότι η επιλογή θα πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένα μετρήσιμα και μοριοδοτούμενα κριτήρια. Η επιλογή εξάλλου από τα όργανα του σχολείου και ειδικότερα από το σύλλογο διδασκόντων, τουλάχιστον σε αυτή τη φάση μοιάζει ανέφικτη λύση, εξαιτίας της μεγάλης κινητικότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών, αλλά και της παρωχημένης πλέον φύσης του.

Το οικονομικό κίνητρο, θα έπρεπε επίσης να συνεκτιμηθεί και να ληφθεί σοβαρά υπόψη αρκεί να συνδεθεί με την αξιολόγηση και να είναι ανάλογο (γιατί όχι με τη μορφή bonus) με το βαθμό επίτευξης στόχων του σχολείου.

Τα στοιχεία που προέκυψαν από τη μελέτη των ερευνητικών δεδομένων οδήγησαν σε σημαντικές διαπιστώσεις σχετικά με το ρόλο του υποδιευθυντή στο σύγχρονο σχολείο ως πυλώνα αποτελεσματικής ηγεσίας και τη συμβολή του στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος. Ωστόσο, λόγω της φύσης της έρευνας υπάρχει χώρος για περαιτέρω διερεύνηση άλλων παραμέτρων μέσω των απόψεων των μαθητών και των γονιών τους, της τοπικής κοινωνίας και της αυτοδιοίκησης.

Στην παρούσα έρευνα αυτό ήταν αδύνατο. Η πρόκληση είναι η έρευνα αυτή να αποτελέσει την αφορμή για να πειραματιστούν και άλλοι ερευνητές και να

διερευνηθούν και άλλες πτυχές σχετικά με τη συμβολή του υποδιευθυντή στην αποτελεσματική ηγεσία στον εκπαιδευτικό χώρο.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σε μια οικονομία και κοινωνία της γνώσης με ραγδαίες αλλαγές σε όλα τα πεδία η εκπαίδευση, έχει, και θα πρέπει να έχει κεντρικό ρόλο και να συνδέεται με τις επιστήμες, τις τεχνολογίες και την παραγωγή με έμφαση στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα.

Τα στοιχεία αυτά πρέπει να διατρέχουν όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, και οπωσδήποτε της εκπαιδευτικής μονάδας. Το μοντέλο διοίκησης διευθυντή -υποδιευθυντή θα πρέπει να αντανακλά και να βασίζεται σε αρχές που στόχο έχουν τη διαρκώς βελτιούμενη ποιότητα και αποτελεσματικότητα στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα – Ρέππα Α. et al., (1999), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ.Β', Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. et al. (1999), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ.Α', *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της σχολικής Μονάδας*, Αθήνα: Νέα Σύνορα –Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.

Ανδρέου, Απ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκησή του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Εκδόσεις Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Γιαννακάκη, Μ.Σ. *Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα*. Στο Καψάλης, Α. (2005) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* σσ. 243-266. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Δήμου Ν., (1999), *Διοίκηση Προσωπικού: Γενικές Αρχές*, Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (1987), *Οργάνωση και Διοίκηση*, τομ. Β', Αθήνα: ΙΩΝ.

Θεοδώρου, Μιχ. (1981), *Μερικές σκέψεις για το ρόλο του βοηθού διευθυντή στα σχολεία*, στο περιοδικό Νέα Παιδεία, τεύχος 16.

Θεοφιλίδης, Χ., (1995) *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Δαρδανός

Ιορδανίδης, Γ. (2005). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση*. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σ. 123-157). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Κανελλόπουλος Χαρ., (1990), «*Περί των ηγετικών στελεχών*», στο βιβλίο του *Αξιοποίηση Προσωπικού με Ανάπτυξη Στελεχών και Βελτίωση Οργάνωσης*, Αθήνα.

Καψάλης, Α. (2005). *Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου*. Στο Α. Καψάλης(Επιμ.), *Οργάνωση & Διοίκηση σχολικών μονάδων* (σ. 3-29). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Κομίλη, Α. (1994). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κοτρίδης, Α. (2009). *Ο αποτελεσματικός ηγέτης στον Εκπαιδευτικό και Τραπεζικό Χώρο. Αποκλίσεις, Συγκλίσεις, και Συμπεράσματα*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κουτούζης, Μ. (1999) *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, και Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ε.Α.Π

Λαΐνας, Θ. (1993). *Διοίκηση της Εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα Ηθεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 19, σ.254-294.

Λαΐνας, Θ. (1995). – *Η θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής*. Αθήνα. Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Λαΐνας Α., (2000) *Διοίκηση και Προγραμματισμός των σχολικών μονάδων. Επιστημονικές προσεγγίσεις και Ελληνική παραγωγικότητα* στο Παπαναούμ Ζ

- (Επ) (2000) *Ο προγραμματισμός του σχολικού έργου στη σχολική μονάδα*
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σελ. 24-39
- Ματσαγγούρας Η., (2004), *Η σχολική τάξη-Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη
- Μαυρογεώργος, Γ. (1999α). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα*, στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου, Σ. – Σ., Κατσουλάκη, Σ. και Μαυρογεώργου, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Β, *Διοίκηση Ανθρωπίνου Δυναμικού*, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Μαυρογεώργος, Γ. (1999β). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Μαυροσκούφης, Δ. (1992). *Όψεις του ζητήματος της αξιολόγησης, της επιλογής και του ρόλου των διευθυντών των σχολείων της Β/θμιας εκπαίδευσης*, στο περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 64, Μάιος – Ιούνιος.
- Μιχόπουλος, (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*, Αθήνα.
- Μιχόπουλος, Α. (1998), *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ, Διαδικασίες επιρροής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς*. Αθήνα: έκδοση ιδίου
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2010). *Επί σκηνής χωρίς πρόβα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ξηροτήρη – Κουφίδου, Στ. (1997), *Οργανωσιακή θεωρία*, Πανεπιστημιακές

παραδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Ξηροτύρη – Κουφίδου, Στ. (1997). *Διοίκηση Προσωπικού – Νέες Προκλήσεις στον 21^ο αι.* Ανίκουλα

Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Παπαναούμ, Ζ. (2001). *Η Διεύθυνση Σχολείου : Θεωρητική Ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη Α.Ε

Πασιαρδής, Π. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαϊτή, Αν. – Σαϊτής, Χρ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Α. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χρ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Σαϊτής, Χρ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης – προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των Case Studies*. Αθήνα.

Σαϊτής, Χρ. (1996). *Το χρονικό ενός θεσμού: Ο διευθυντής δημοτικού σχολείου*, στο περιοδικό Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 5, Μάιος.

Σαϊτής, Χρ. Τσιαμάση Φ., Χατζή Μ., (1997). *Ο διευθυντής του σχολείου: Manager – ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης;*, στο περιοδικό Νέα Παιδεία , τεύχος 83, Φθινόπωρο.

Σαϊτης, Χρ. (1997). *Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*, στο περιοδικό Δημόσιος Τομέας, τεύχος 127, Φεβρουάριος.

Σαϊτης, Χρ. (1998). *Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*, στο περιοδικό Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 11, Μάιος.

Σαϊτης, Χρ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, Χρ. (2001). *Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*, (Ερευνητική μελέτη), Αθήνα: Ατραπός

Σαϊτης, Χρ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, Α: (2003). *Ο θεσμός του Περιφερειακού Εκπαιδευτή και η διοικητική αποκέντρωση στην Εκπαίδευση: Θεσμοί σε κρίση, Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 132, Σεπ. – Οκτωβ. 2009, 66, 75 - 84.*

Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, Χ.(2007). *Οργάνωση και Λειτουργία Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτης, Χ. (2008β), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Εκδόσεις, Παιδ. Ινστιτούτο, Αθήνα.

Σαϊτης, Χ. (2008), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*, «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Καθηγητών ΟΑΕΔ», Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.

Σιάρδος, Γ. (1997). *Μεθοδολογία Αγροτικής Κοινωνιολογικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτκαι οι διοικητική αποκέντρωση στην η

Σκουλάς, Ν., (1983), *Η ανθρώπινη Διοίκηση*, Αθήνα.

Σουμέλης, Κ., (2002). *Ένας ηγέτης για το σχολείο*, εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, φ. της 7^{ης} Σεπτεμβρίου, σ.Α9.

Τζάνη, Μ. (1992) *Το Ιδεολογικό Μήνυμα του Ελληνισμού στην Αγωγή του Ανθρώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης

Τζωρτζάκης Κ. - Τζωρτζάκη Α., (1999), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Rosili.

Τριλιανός, Α., (1991) *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Τόμος 1, Αθήνα: Εκδόσεις Αφοι Τολίδη

ΔΙΕΘΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, P. (1994). *Mentoring and its influence on the pathways to the public secondary school principalship (sponsorship)*. Dissertation Abstracts International, 56, 03A, 0767.

- Anderson, G. (1998). *Fundamentals of educational research*. London.: Falmer Press.
- Bauer, J. C. & Simmons, P. R. (2000). *Role Ambiguity: A review and integration of the literature*. *Journal of Modern Business*, 3, 41-47.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. Ε. Φράγκου (Μεταφ.). Πάτρα: Ε.Α.Π
- Burnham, P. (1968), *The Deputy head* in the book *Headship in the 1970's*, edited by Allen Bryan, Basil Blackwell, London.
- Dunham, R. D. & Pierce L. (1989), *Management*, Scott Foresmann and Company, Glenview, GL.
- Dunham, R. B. (1984). *Organizational Behavior*. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin.
- Everard, B. & Morris, G. (1999), *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, μτφ. Δ. Κίκιζας, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fried, Y., Ben-David, H. A., Tiegs, R., Avital, N., & Yeverechyahu, U. (1998, March). *The interactive effect of role conflict and role ambiguity on job performance*. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 71(1), 19.
- Goleman, D. (1998), *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, μτφρ. Φωτεινή Μεγαλούδη, β' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Harris, B. (2004). *Leading by heart*. *School Leadership & Management*, 24(4), p. 392-404

- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams*. New York: McKinsey & Company.
- Kelly, G. (1987). *The assistant principal ship as a training ground for the principal ship*. NASSP Bulletin, 71(501), 13-20.
- Koontz H., O'Donnell C., (1980), (τομ.2^{ος}), (1982), (τομ.3^{ος}), Οργάνωση και Διοίκηση,(μετ. Χρ. Βαρδάκος), Αθήνα: Παπαζήση.
- Lawler, E. E. (1986). *High-involvement Management: Participative strategies for improving organizational performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Marshall, C. (1990). *A typology of the assistant principalship: A model of orientation to the administrative career*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED326929
- Marshall, C. (1990). *A typology of the assistant principalship: A model of orientation to the administrative career*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED326929).
- Marshall, C. (1992). *The assistant principal: Leadership choices and challenges*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Mason, J., (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ε. Δημητριάδου (Μεταφρ.). Ν. Κυριαζή (επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mendez, R. (1987, December). *Now is the time to redefine the principalship*. *The Clearing House*, 61, 172-174.
- Michel, G. J. (1996). *Socialization and career orientation of the assistant principal*. Silver Spring, MD: Association for Information and Image Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395381

Portin, B., Shen, J., & Williams, R. (1998). *The changing principalship and its impact: Voices from principals*. NASSP Bulletin, 82 (602), 1-8.

Scoggins, J. & Bishop, H. (1993). *A review of the literature regarding the roles and responsibilities of assistant principals*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED371436).

Stavrakos-Theodorou, C. (1993). *The impact of career planning, leadership orientation, and mentoring experiences of secondary school principals*. Dissertation Abstracts International, 54, 05A, 1627.

Wakler J., (1987). *Educative Leadership for Curriculum Development: A Pragmatic and Holistic Approach*. In Wakler, J (Ed.) *Educative Leadership for Curriculum Development, Educative Leadership Monograph Series No. 2*, ACT School Authority. Canberra.

Winn, A. (1993). *Critical factors in preparation and progression in the principalship: A descriptive study*. Dissertation Abstracts International, 54, 08A, 2841.

ΣΧΕΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Υ. Α. 18726/22-2 78 «Περί καθηκόντων των Διευθυντών των Σχολείων Δημοτικής & Μέσης εκπαίδευσης».

Ν. 3467/2006 Αιτιολογική Έκθεση

Β.Δ. 4Α 209/8-5-1978. της 16^{ης} Απριλίου 1915

Ν. 1566/85.

Ν. 240/1914 .

Ν.3467/2006 «Επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2043/92.

Υ. Α. Δ1/105657/02 (ΦΕΚ1340/16-10-02)

Ν. 3848/2010 «Περί αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού & άλλες διατάξεις»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

iv. Άλλο

7. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα «οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης;

NAI OXI

8. Αν ΝΑΙ, ποια ήταν η διάρκεια αυτών των σεμιναρίων / μετεκπαίδευσης;

Μέχρι μια εβδομάδα

Μέχρι 15 ημέρες

Μηνιαίο

Ετήσιο

Συνεχίστε, απαντώντας στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΤΟΝ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.

A. Περιγραφή –Αντίληψη του ρόλου του υποδιευθυντή, παράγοντας διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας.

1. Πιστεύετε ότι οι αρμοδιότητες που σας εκχωρεί ο νόμος είναι επαρκείς, για να ασκήσετε αποτελεσματικά τις δραστηριότητες που σας έχουν ανατεθεί;
2. Ποιες είναι οι καθημερινές ασχολίες - καθήκοντα που σας αναθέτει ο Διευθυντής και ποια περιθώρια σας αφήνει στο διαχειριστικό κομμάτι λειτουργίας του σχολείου;
3. Ποιες θεωρείτε ως τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις για να είναι κάποιος αποτελεσματικός υποδιευθυντής;
4. Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας είναι υποβαθμισμένος; Αν ναι, ποιους θεωρείτε ως τους πιο σημαντικούς παράγοντες αναποτελεσματικότητας;
5. Ποιοι λόγοι σας ώθησαν να δηλώσετε συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής υποδιευθυντών;
6. Με βάση το πλαίσιο καθηκόντων σας, θεωρείτε ότι επιβάλλεται να έχετε δεξιότητες διαχείρισης και ικανότητα να ηγείστε ομάδας ατόμων;
7. Όταν αναλάβατε τα καθήκοντά σας, υπήρχε απόκλιση από αυτό που προσδοκούσατε; Αν ναι, περιγράψτε την απόκλιση.
8. Περιγράψτε τι σημαίνει για εσάς ο όρος «σχολική κουλτούρα». Σε ποιο βαθμό συμμετέχετε ως υποδιευθυντής στη διαμόρφωση αυτής;
9. Ποιες οι προκλήσεις που αντιμετωπίσατε στην προσπάθειά σας να δημιουργήσετε θετική σχολική κουλτούρα;
10. Οι υποδιευθυντές παίζουν ένα μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας μέσω των καθημερινών λειτουργικών καθηκόντων τους όπως η διαχείριση παραβατικών συμπεριφορών μαθητών, η διαχείριση των γονέων, η διαμεσολάβηση σε ομάδες επικοινωνίας, η αναγνώριση και η απονομή επαίνων σε μαθητές και προσωπικό, οργάνωση και χρηματοδότηση. Σε ποιες από αυτές τις πλευρές της σχολικής κουλτούρας ασκείτε μεγάλη ή μικρή επίδραση;

Β. Σχέσεις του υποδιευθυντή με διευθυντή

1. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση σας με το διευθυντή του σχολείου;
2. Υπάρχει σαφής διαχωρισμός καθηκόντων μεταξύ σας;
3. Πως θα περιγράφατε το ρόλο σας στο σχολείο;
4. Ο Διευθυντής βασίζεται στη γνώση, την ειδικευση και την εμπειρία σας για την άσκηση των καθημερινών λειτουργικών καθηκόντων του;
5. Ο διευθυντής λειτουργεί ως μέντορας των υποδιευθυντών στην προετοιμασία τους για τα διευθυντικά τους καθήκοντα. Συμβαίνει αυτό σε σας;
6. Πώς μπορεί ένας υποδιευθυντής να αφιερωθεί στο να σχεδιάσει εποικοδομητικό κλίμα σχολικής κουλτούρας έχοντας απέναντί του ένα παλιών αρχών διευθυντή;

Γ. Προτάσεις για το μέλλον.

- 1) Είστε ικανοποιημένος από την υφιστάμενη κατάσταση; Τι προτείνετε για την αναβάθμιση του θεσμικού ρόλου του υποδιευθυντή;
- 2) Υπάρχει πρόβλεψη επιμόρφωσης πάνω σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού; Είναι επαρκείς οι γνώσεις που έχετε; Τι είδους επιμόρφωσης πιστεύετε ότι χρειάζεστε;
- 3) Συμφωνείτε με τα τωρινά κριτήρια επιλογής υποδιευθυντών;
- 4) Τι χρειάζεται για να χτιστεί μια δυνατή σχέση με το Διευθυντή και πώς οι υποδιευθυντές συμβάλουν σε αυτό;
- 5) Τι προτείνετε ώστε να αναβαθμιστεί ο ρόλος του υποδιευθυντή ;
- 6) Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει ο υποδιευθυντής προκειμένου να υιοθετηθεί μια θετική σχολική κουλτούρα στο σχολείο μας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

8. Αν ΝΑΙ, ποια ήταν η διάρκεια αυτών των σεμιναρίων / μετεκπαίδευσης;

Μέχρι μια εβδομάδα

Μέχρι 15 ημέρες

Μηνιαίο

Ετήσιο

Συνεχίστε, απαντώντας στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.

A. Περιγραφή –Αντίληψη του διευθυντή για το ρόλο του υποδιευθυντή ως παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας και διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας.

1. Πέρα από τις οριζόμενες αρμοδιότητες που προβλέπει ο νόμος, ποιες άλλες αρμοδιότητες αναθέτετε στον υποδιευθυντή του σχολείου σας;
2. Ποιος είναι για εσάς ο αποτελεσματικός ηγέτης; Τι προσόντα θα πρέπει να διαθέτει;
3. Θεωρείτε ότι ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι υποβαθμισμένος; Αν ναι, ποιους θεωρείτε ως τους πιο σημαντικούς παράγοντες αναποτελεσματικότητας;
4. Συμφωνείτε με τα κριτήρια επιλογής υποδιευθυντών;
5. Ποιες θεωρείτε ως τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις για να είναι κάποιος αποτελεσματικός υποδιευθυντής;
6. Θεωρείτε ότι ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι ανταγωνιστικός; Αποτελεί τροχοπέδη στη ομαλή λειτουργία διοίκησης της σχολικής μονάδας;
7. Τι σημαίνει για σας ο όρος σχολική κουλτούρα; Περιγράψτε μερικούς από τους τρόπους που εσείς ως Διευθυντής την διαμορφώνετε;
8. Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζετε καθώς προσπαθείτε να δημιουργήσετε μια θετική κουλτούρα στο σχολείο σας;

B. Σχέσεις του διευθυντή με τον υποδιευθυντή.

1. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση σας με τον υποδιευθυντή;
2. Με ποιους τρόπους – μεθόδους παρακινείτε τους υποδιευθυντές στη συμμετοχή τους στη διοίκηση;
3. Τι χρειάζεται για να χτιστεί μια δυνατή σχέση με τον υποδιευθυντή;
4. Ποια η σχέση του υποδιευθυντή με το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου;

Γ. Προτάσεις για το μέλλον.

1. Τη συμβουλή θα του δίνετε για το μέλλον;
2. Θεωρείτε ότι πρέπει να παρακολουθήσουν σεμινάρια επιμόρφωσης ή να μετεκπαιδευτούν σε θέματα « Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης »;
3. Πρέπει να δοθούν περισσότερα κίνητρα για την ανάληψη υποδιευθυντικής θέσης;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

**ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

(Συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας)

Νομός:Πόλη ή χωριό:

Ημερομηνία:.....

Οργανικότητα:.....

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας

0-10 11-15 16 - 20 21 -25 Άνω των 26

3. Οικογενειακή Κατάσταση:

Έγγαμος Έγγαμος με παιδιά Άγαμος

4 Έχετε κάνει, μέχρι σήμερα, εξομοίωση;

ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Πέρα από τις βασικές παιδαγωγικές σπουδές ποιες άλλες σπουδές έχετε κάνει;

i. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ

ii. Μεταπτυχιακό

iii. Διδακτορικό

iv. Άλλο

6. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα «οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης;

ΝΑΙ ΟΧΙ

7. Αν ΝΑΙ, ποια ήταν η διάρκεια αυτών των σεμιναρίων / μετεκπαίδευσης;

Μέχρι μια εβδομάδα

Μέχρι 15 ημέρες

Μηνιαίο

Ετήσιο

Συνεχίστε, απαντώντας στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΣΤΟ FOCUS GROUP ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

(Οι ερωτήσεις απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς 5 τυχαίων σχολείων από αυτά που θα επισκεφτούμε προκειμένου να πάρουμε συνεντεύξεις από τους υποδιευθυντές-διευθυντές.)

1. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του υποδιευθυντή ενός σχολείου;
2. Τι αίσθηση αποκομίζετε μπαίνοντας στο σχολείο σας για το κλίμα που επικρατεί; Που οφείλεται αυτό;
3. Ποια η συμβολή του υποδιευθυντή και του διευθυντή στη διαμόρφωση αυτού του κλίματος; Ποιος έχει τη μεγαλύτερη επιρροή στη σχολική κουλτούρα;
4. Θεωρείτε παράγοντα αποτελεσματικής ηγεσίας τον υποδιευθυντή;
5. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση διευθυντή με τον υποδιευθυντή στο σχολείο σας;
6. Πώς θα περιγράφατε τη σχέση σας με τον υποδιευθυντή; Συμφωνείτε ότι ο υποδιευθυντής θα πρέπει να είναι ο διαμεσολαβητής μεταξύ σας και του διευθυντή;

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV: ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ
ΕΠΙΤΟΠΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ**

ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Α. Α. Σχολείου.....

Ημ. Καταγραφής

Καταγραφή του χώρου των γραφείων του Διευθυντή:

.....

Χώρος γραφείου υποδιευθυντή:

.....

Διαρρύθμιση στο χώρο:

.....

Μέγεθος γραφείων:

.....

Επίπλωση – διακόσμηση γραφείων:

.....

Καταγραφή προσωπικής εμφάνισης – λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας:

.....

.....

Στοιχεία εξωτερικής εμφάνισης:

.....

Λεκτική επικοινωνία:

.....

Μη λεκτική επικοινωνία:

.....

Άλλες παρατηρήσεις: