

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
*Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική***

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η Συμβολή του Εκπαιδευτικού Ηγέτη Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης στη Διαμόρφωση της Σχολικής Κουλτούρας**

Μαρία Κατωπόδη

**Επιβλέπων Καθηγητής
Θωμάς Μπάκας**

Δεκέμβριος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η Συμβολή του Εκπαιδευτικού Ηγέτη Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης στη Διαμόρφωση της Σχολικής Κουλτούρας**

Μαρία Κατωπόδη

**Επιβλέπων Καθηγητής
Θωμάς Μπάκας**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Δεκέμβριος 2018

Περίληψη

Η περιοχή της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους ερευνητές της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της σημασίας της ηγεσίας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και της μοναδικής ταυτότητας των σχολείων. Πέρα από την εξωτερική όψη ενός σχολείου, υπάρχουν στοιχεία που αντανακλούν τις σχέσεις ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και αναφέρονται στη σχολική κουλτούρα. Κάθε σχολείο έχει τη δική του ξεχωριστή κουλτούρα, που προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της εκάστοτε σχολικής κοινότητας. Η κουλτούρα περιλαμβάνει ιδεώδη, αξίες, παραδόσεις, νόρμες, προσδοκίες, άγραφους νόμους, στάσεις και συμπεριφορές για όσα άτομα κινούνται στον χώρο του σχολείου και με αυτόν τον τρόπο αποκτά ενωτικό χαρακτήρα. Ωστόσο, η αλλαγή της ήδη υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας είναι δύσκολη, επειδή οι άνθρωποι τείνουν να αντιστέκονται στις αλλαγές. Αυτή είναι η κύρια πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί διευθυντές. Η αυθεντική ηγεσία είναι ενσωματωμένη σε κάθε πτυχή της σχολικής κουλτούρας και η σημασία του σχολικού ηγέτη έγκειται στην επιλογή του κατάλληλου στυλ ηγεσίας για το σχολείο που διοικεί. Το εμπειρικό μέρος της παρούσας μελέτης είναι ποσοτικό, καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν από δομημένα ερωτηματολόγια. Τα ευρήματα της έρευνας ενισχύουν εκείνα της βιβλιογραφίας, αναδεικνύοντας τον κεφαλαιώδη ρόλο του σχολικού διευθυντή στην ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας. Το υπόδειγμα του διευθυντή-γραφειοκράτη δεν καθίσταται πια βιώσιμο και είναι απαραίτητο να δοθεί η σκυτάλη σε εκείνο του διευθυντή-ηγέτη. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες έχουν υψηλές προσδοκίες τόσο από τους ίδιους όσο και από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και ενισχύουν ουσιώδεις εκπαιδευτικές αλλαγές που σχετίζονται με ζωτικές και καινοτόμες ιδέες. Για να επιτευχθεί το όραμα της αποτελεσματικής ηγεσίας για μια αποτελεσματική σχολική κουλτούρα, είναι αναγκαίο να θεσμοθετηθεί ένα σύστημα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των υποψήφιων και εν ενεργεία σχολικών διευθυντών. Η παρούσα μελέτη απευθύνεται στους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, τους σχολικούς διευθυντές και τους ερευνητές, οδηγώντας στην εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τις πρακτικές εκπαιδευτικής διοίκησης σε σχέση με την προσδοκώμενη σχολική κουλτούρα.

Λέξεις-κλειδιά: διεύθυνση, ηγεσία, κοκτέιλ-μιξ των στυλ ηγεσίας, σχολική κουλτούρα, εκπαιδευτική αλλαγή

Summary

The field of Educational Leadership is one of great interest for the researchers of Educational Policy. The present study aims to indicate the importance of leadership in the construction of a school's culture and the unique identity of schools. Beyond the external appearance of a school, there are several elements that mirror the relations between the stakeholders and refer to the school culture. It seems that every school has its own culture, which results from the interactions between the members of the school community and makes a school unique. Culture includes ideals, values, traditions, norms, expectations, attitudes, unwritten rules and behaviours for those who move within the school and that is why it gets a unifying character. However, it is quite difficult for school leaders to change the prevailing culture, especially because people use to resist in any effort for change. This is the major challenge of school leaders. Authentic leadership is embedded in every aspect of the school culture and the significance of a school leader lies on the selection of the right style of leadership for the school of his/her charge. The empirical part of the present research consists of a quantitative research design through the use of structured questionnaires. The findings of this survey join and foster those of the modern bibliography, highlighting the fundamental role of the school principal in the development of the school culture. The manager-bureaucrat model does not seem to be sustainable and it is high time it transformed itself into the manager-leader model. Effective school leaders have high expectations both for themselves and the other members of the school community and reinforce substantial educational changes related to vibrant and innovative ideas. In order to achieve the vision of effective leadership for an effective school culture, it is necessary to establish a system of continuous education and training for candidate and active school principals. The present study addresses to policymakers, school leaders and researchers, leading to recommendations for educational administration practices in relation to the anticipated school culture.

Key-words: management, leadership, cocktail-mix of the types of leadership, school culture, educational change

Ευχαριστίες

Η παρούσα μελέτη αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος της Σχολής Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου στις Επιστήμες της Αγωγής, με κατεύθυνση *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική*. Πριν την έκθεση του θεωρητικού και ερευνητικού μέρους της εργασίας, οφείλω να ευχαριστήσω κάποιους από τους ανθρώπους που συνέβαλαν στην υλοποίησή της. Ευχαριστώ τον κ. Θωμά Μπάκα, Αναπληρωτή Καθηγητή Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την επίβλεψη της παρούσας εργασίας, καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, κ. Γιάννη Σαββίδη και κ. Μάριο Στυλιανίδη, μέλη του συνεργαζόμενου εκπαιδευτικού προσωπικού του προγράμματος *Επιστήμες της Αγωγής* στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου για την προσεκτική ανάγνωση της παρούσας εργασίας και υπόσχομαι να λάβω σοβαρά υπόψη τις παρατηρήσεις τους για μελλοντικές ερευνητικές μου προσπάθειες. Τις ευχαριστίες μου στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, τόσο στους διδάσκοντες του προγράμματος *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική* όσο και στο διοικητικό προσωπικό του Πανεπιστημίου, για την άρτια οργάνωση και την άμεση ανταπόκριση στα διάφορα ζητήματα που με απασχόλησαν στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Θερμότατες ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στον κ. Χαράλαμπο Αποστολόπουλο, καθηγητή Φιλοσοφικής και Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και στην κ. Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια Προσχολικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την καθοριστική τους βοήθεια, καθώς στάθηκαν σημαντικοί αρωγοί στην προσπάθειά μου, υποστηρίζοντάς με τόσο στα πλαίσια των προπτυχιακών όσο και των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες στην έρευνα, διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, που βοήθησαν στο εμπειρικό κομμάτι της έρευνας συμπληρώνοντας εθελοντικά το ερευνητικό εργαλείο. Χωρίς την ουσιαστική τους συνδρομή, η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να έχει ολοκληρωθεί.

Ένα ευχαριστώ στην αγαπημένη μου φίλη Αναστασία Μαλλιαρού για την υποστήριξη της. Αφιερώνω την παρούσα εργασία στους γονείς μου, ιερέα Δημήτριο Κατωπόδη και πρεσβυτέρα Αθανασία Τσιρογιάννη, καθώς και στα αδέρφια μου –Λουκία, Γιάννη, Ευαγγελία και Νεκτάριο– που ήταν και είναι δίπλα μου σε κάθε μου βήμα.

Δεκέμβριος 2018,

Ιωάννινα

Μαρία Κατωπόδη

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
ΜΕΡΟΣ Α΄. Θεωρητική Προσέγγιση	
1 Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία	7
1.1 Διοίκηση, Διεύθυνση και Ηγεσία.....	7
1.1.1 Διοίκηση	7
1.1.2 Διεύθυνση.....	8
1.1.3 Ηγεσία.....	9
1.1.3.1 Εννοιολόγηση του όρου.....	9
1.1.3.2 Στυλ Ηγεσίας	11
1.1.3.3 Ηγεσία και Φύλο.....	13
1.2 Διοίκηση της Εκπαίδευσης	17
1.2.1 Συγκεντρωτισμός και Τάση για Αποκέντρωση.....	17
1.3 Διοίκηση στη Σχολική Μονάδα.....	19
1.3.1 Διευθυντής Σχολικής Μονάδας.....	19
1.3.1.1 Επιλογή Σχολικών Διευθυντών.....	20
1.3.1.2 Μόρφωση και Επιμόρφωση Σχολικών Διευθυντών.....	25
1.3.1.3 Καθήκοντα Σχολικού Διευθυντή.....	27
1.3.1.4 Ηγετικά Χαρακτηριστικά Σχολικού Διευθυντή.....	30
1.3.2 Συνεργασία Διευθυντή και Υποδιευθυντή Σχολικής Μονάδας.....	33
1.3.3 Συνεργασία Σχολικού Διευθυντή και Συλλόγου Διδασκόντων.....	33
1.3.4 Συμμετοχική Διοίκηση στη Σχολική Μονάδα.....	34
1.4 Εκπαιδευτική Ηγεσία.....	37
1.4.1 Στυλ Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	37
1.4.2 Κοκτέιλ-Μιξ των Στυλ Ηγεσίας.....	40
2 Διευθυντής και Σχολική Κουλτούρα.....	43
2.1 Έννοια και Διαστάσεις της Κουλτούρας	43
2.1.1 Η Εξωτερική Διάσταση της Κουλτούρας.....	43
2.1.2 Η Εσωτερική Διάσταση της Κουλτούρας.....	44
2.1.3 Το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	47
2.1.4 Τυπικές και Άτυπες Ομάδες.....	48
2.1.5 Ο Ρόλος του Διευθυντή στη Διαφύλαξη της Ιστορικής Παράδοσης του Σχολείου.....	50
2.1.6 Σχολικό Κλίμα και Αποτελεσματικό Σχολείο.....	51
2.2 Η Καλλιέργεια μιας Κουλτούρας Επικοινωνίας στο Σχολείο.....	54
2.2.1 Η Σημασία της Προώθησης ενός Επικοινωνιακού Κλίματος.....	54
2.2.2 Επικοινωνία με το Διδακτικό Προσωπικό-Συνεδριάσεις Συλλόγου Διδασκόντων.....	56
2.2.3 Επικοινωνία με το Μαθητικό Δυναμικό.....	57
2.3 Διευθυντής και Σχολική Τάξη.....	59
2.4 Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Προώθηση μιας Σχολικής Κουλτούρας Ανοιχτών Θυρών.....	60
2.4.1 Συστημική Προσέγγιση: Το Σχολείο ως Ανοικτό Σύστημα.....	60
2.4.2 Ο Ρόλος του Διευθυντή στη Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας.....	62

2.4.3	Η Συμβολή του Διευθυντή στη Σύνδεση Σχολείου-Κοινότητας.....	65
2.5	Διευθυντής και Αλλαγή Σχολικής Κουλτούρας.....	67
2.6	Συμπερασματική Δήλωση της Ανασκόπησης.....	74
ΜΕΡΟΣ Β'. Ερευνητική Προσέγγιση		
3	Μεθοδολογία της Έρευνας.....	79
3.1	Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας.....	79
3.2	Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας.....	79
3.3	Ερευνητικό Εργαλείο.....	80
3.4	Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας.....	82
3.5	Επεξεργασία των Δεδομένων.....	82
3.6	Δεοντολογία της Έρευνας	84
3.6.1	Θεωρητική Πλαισίωση και Σχεδιασμός Ερευνητικού Εργαλείου.....	84
3.6.2	Αξιοπιστία και Εγκυρότητα.....	85
3.6.3	Περιορισμοί και Δυσκολίες.....	86
4	Αποτελέσματα της Έρευνας.....	89
4.1	Δημογραφικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά Δείγματος.....	89
4.2	Αποτελέσματα Διερευνητικής Ανάλυσης Παραγόντων και Ανάλυση Αξιοπιστίας.....	93
4.3	Χαρακτηριστικά του Αποτελεσματικού Ηγέτη.....	102
4.4	Αρμοδιότητες του Αποτελεσματικού Ηγέτη.....	105
4.5	Σημαντικοί Παράγοντες στην Καλλιέργεια της Σχολικής Κουλτούρας.....	109
4.6	Αποτελέσματα σχετικά με την Καθημερινή Λειτουργία του Σχολείου.....	112
5	Συζήτηση των Αποτελεσμάτων.....	115
5.1	Δημογραφικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά Δείγματος	115
5.2	Χαρακτηριστικά του Αποτελεσματικού Ηγέτη.....	121
5.3	Ηγεσία και Ανάπτυξη Σχολικής Κουλτούρας.....	125
5.4	Ηγεσία και Αλλαγή Σχολικής Κουλτούρας.....	128
6	Συμπεράσματα-Προτάσεις.....	131
6.1	Συμπεράσματα.....	131
6.2	Προτάσεις.....	134
Παράρτημα.....		
Ερευνητικό Εργαλείο: Ερωτηματολόγιο.....		141
Βιβλιογραφία.....		149

Κατάλογος Γραφικών Παραστάσεων

Διάγραμμα 1. Αποτελέσματα για την ενημέρωση σχετικά με δράσεις της Πανελλήνιας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	92
Διάγραμμα 2. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη που αφορούν στην κατάρτιση και τις δεξιότητες επικοινωνίας και οργάνωσης	104
Διάγραμμα 3. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη που αφορούν σε θέματα εμπειρίας, προγραμματισμού, γραφειοκρατίας και τήρησης δεσμεύσεων	104
Διάγραμμα 4. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για τις αρμοδιότητες που αφορούν στην ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συμμετοχική διοίκηση και τη δημιουργία οράματος	107
Διάγραμμα 5. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για τις αρμοδιότητες του ηγέτη σχετικά με την τήρηση των παραδόσεων, τους κανόνες, το στυλ διοίκησης και την υιοθέτηση στρατηγικών.....	107
Διάγραμμα 6. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για τις αρμοδιότητες σχετικά με την επίλυση προβλημάτων, τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας και τις αλλαγές στο σχολείο.....	108
Διάγραμμα 7. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για παράγοντες που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας και αφορούν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και του κτιρίου.....	111
Διάγραμμα 8. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για παράγοντες που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας και αφορούν στο άνοιγμα στην κοινωνία και στην αποδοτικότητα του σχολείου.....	111

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών δείγματος.....	90
Πίνακας 2. Αποτελέσματα για τις επιπλέον γνώσεις των διευθυντών του δείγματος	91
Πίνακας 3. Αποτελέσματα για τον τύπο σχολείου και την περιοχή άσκησης των καθηκόντων τους	93
Πίνακας 4. Αποτελέσματα διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση των χαρακτηριστικών ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη	95
Πίνακας 5. Αποτελέσματα διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη	97
Πίνακας 6. Αποτελέσματα διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για τους παράγοντες που επιδρούν στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας	99
Πίνακας 7. Αποτελέσματα διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για τις διαδικασίες στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.....	101
Πίνακας 8. Αποτελέσματα για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη.....	103
Πίνακας 9. Αποτελέσματα για τις αρμοδιότητες ενός αποτελεσματικού ηγέτη	106
Πίνακας 10. Αποτελέσματα για την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας	110
Πίνακας 11. Αποτελέσματα για τις αρμοδιότητες των διευθυντών στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.....	114

Εισαγωγή

Ο 21^{ος} αιώνας φαίνεται πως είναι ένας αιώνας συνεχών ανακατατάξεων. Η παγκοσμιοποίηση είναι φανερή όσο ποτέ και δεν αφήνει σχεδόν τίποτα ανεπηρέαστο στο πέρασμά της. Άμεση συνέπεια αυτών, είναι η ανάγκη συνεχούς ανανέωσης του εκπαιδευτικού θεσμού, ώστε να ανταποκρίνεται στις αλλαγές του ευρύτερου περιβάλλοντος (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013).

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί πεδίο ζωνρού ενδιαφέροντος τόσο από μελετητές της Επιστήμης της Διοίκησης, όσο και από μελετητές των Επιστημών της Αγωγής, όπως των κλάδων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Το παραδοσιακό σχολείο των περασμένων χρόνων δεν θεωρείται βιώσιμο και είναι ανάγκη να προετοιμαστούν χαρισματικές ηγετικές φυσιογνωμίες που να μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις σύγχρονες προκλήσεις (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013). Ο κεντρικός ρόλος του σχολικού διευθυντή στην επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι αδιαπραγμάτευτος, καθώς ο ίδιος είναι επιφορτισμένος με την αποστολή να μεταδώσει το όραμα που έχει για το σχολείο σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιαρδής 2014). Εφόσον οτιδήποτε συμβαίνει στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, αντανάκλαται μέσα από την κουλτούρα που εκφράζει ένα σχολείο, η σύνδεση του σχολικού ηγέτη με την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας είναι ένα ζήτημα που χρειάζεται να εξεταστεί από διάφορες σκοπιές.

Αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η θεωρητική πλαισίωση του προφίλ του σχολικού ηγέτη σε σχέση με την προώθηση της επιθυμητής σχολικής κουλτούρας και στη συνέχεια η εμπειρική προσέγγιση του ζητήματος, μέσα από τις απόψεις και στάσεις διευθυντών Δημοτικών Σχολείων, σχετικά με τις πρακτικές τους για την ανάπτυξη της κουλτούρας στα σχολεία όπου υπηρετούν κατά το σχολικό έτος 2018-2019, οπότε και διεξήχθη η παρούσα έρευνα. Με βάση τον γενικό σκοπό της εργασίας, επιχειρείται να δοθεί απάντηση στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1) Ποιες είναι οι απόψεις των σχολικών διευθυντών σχετικά με τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας;

2) Ποιες πρακτικές υιοθετούν με στόχο την προσέγγιση της επιθυμητής κουλτούρας στο σχολείο που διοικούν;

Η παρούσα μελέτη διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο και θεωρητικό μέρος διακρίνονται δύο κύρια κεφάλαια: Εκείνο της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας και εκείνο της κουλτούρας, όπως προέκυψαν από την εξέταση της σύγχρονης ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, γίνεται αποσαφήνιση των όρων *διεύθυνση* και *ηγεσία*, με στόχο να υπογραμμιστεί η ανάγκη μετατόπισης από τον πρώτο όρο στον δεύτερο. Σύμφωνα με τους μελετητές, ως *ηγεσία* ορίζεται το σύνολο των συμπεριφορών που υιοθετεί κάποιος για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων με γνώμονα την επίτευξη των επιθυμητών στόχων ενός οργανισμού (Πασιαρδής 2014). Ακολουθεί συνοπτική αναφορά στα στυλ ηγεσίας σε οποιονδήποτε οργανισμό και αναλύονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά τους. Στην πορεία, δίνεται η σχέση της ηγεσίας και του φύλου σύμφωνα με τη βιβλιογραφία.

Σε επόμενη ενότητα, παρουσιάζονται ζητήματα σε σχέση με την εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα και τον χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συνέχεια, η εργασία εξειδικεύεται σε θέματα διοίκησης σε μια σχολική μονάδα και στις κύριες λειτουργίες της. Έτσι, παρουσιάζεται μια σύντομη ιστορική εξέλιξη του συστήματος επιλογής σχολικών διευθυντών μέχρι τον ισχύοντα νόμο κατά το έτος συγγραφής της παρούσας εργασίας, γίνεται σκιαγράφηση του εκπαιδευτικού προφίλ του σχολικού διευθυντή, των καθηκόντων του και των βασικότερων ηγετικών χαρακτηριστικών που αναμένεται να διαποτίζουν τη σχολική ηγεσία. Επίσης, δίνεται συνοπτικά ο ρόλος του σχολικού υποδιευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων σε σχέση με τον διευθυντή, ώστε να υπογραμμιστεί η αξία της συμμετοχικής διοίκησης σε μια σχολική μονάδα. Ύστερα, παρουσιάζονται τα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως αυτά έχουν αναδειχθεί από σύγχρονες έρευνες. Με αυτόν τον τρόπο, προκύπτει η ενότητα του *κοκτέιλ-μιξ των στυλ ηγεσίας*, όπου αιτιολογείται η απουσία κάποιου αντικειμενικού μοντέλου εκπαιδευτικής ηγεσίας, αφού κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή και οφείλει να λαμβάνει υπόψη οι μεταβλητές του εκάστοτε εκπαιδευτικού συγκειμένου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους προσεγγίζεται η έννοια της *κουλτούρας* και οι διαστάσεις της. Αναλύεται η σημασία της υποστήριξης μιας επικοινωνιακής κουλτούρας σε ένα σχολείο και φωτίζονται οι διάφορες πτυχές της, λόγου χάρη η επικοινωνία του σχολικού διευθυντή με το διδακτικό προσωπικό και το μαθητικό δυναμικό. Επιπλέον, αναδεικνύεται ο ρόλος του διευθυντή στην καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας ανοιχτών θυρών. Για πληρέστερη περιγραφή του ζητήματος, γίνεται αναφορά στη συστημική θεωρία και στην άποψη που θέλει το σχολείο να αποτελεί ανοικτό σύστημα. Έτσι, τονίζεται ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. Τέλος, αναλύεται η δυσκολία της αλλαγής της κουλτούρας σε έναν σχολικό οργανισμό και οι πρακτικές που καλείται να υιοθετεί ο σχολικός διευθυντής-ηγέτης για την προώθηση μεταρρυθμίσεων σε επίπεδο σχολείου.

Στο δεύτερο και ερευνητικό μέρος, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της εμπειρικής έρευνας και τα αποτελέσματά της. Αξίζει να σημειωθεί πως το δείγμα της έρευνας αποτελείται από σχολικούς διευθυντές, οπότε δεν υπάρχουν δεδομένα σε σχέση με τις απόψεις των μαθητών ή των γονέων/κηδεμόνων για το υπό εξέταση θέμα. Στο κεφάλαιο της Συζήτησης των Αποτελεσμάτων, γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας σε σχέση με τα δεδομένα της σύγχρονης εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας. Τέλος, στο κεφάλαιο των Συμπερασμάτων-Προτάσεων παρουσιάζονται τα βασικά συμπεράσματα και διατυπώνονται εισηγήσεις για την αναβάθμιση του διευθυντικού ρόλου με στόχο την ανάπτυξη της προσδοκώμενης σχολικής κουλτούρας, ενώ παράλληλα δίνονται κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα.

Η παρούσα μελέτη έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον κλάδο της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς, τους ερευνητές και τους ιθύνοντες για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Απώτερος στόχος είναι η εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας και η ανάδειξη του σχολικού ηγέτη ως πρωτεργάτη στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναμένεται να συμβάλουν τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο στην προαγωγή της γνώσης και των πρακτικών εκείνων που θα συντελέσουν στην επιστημονική βελτίωση των σχολικών διευθυντών σε σχέση με τη δημιουργία μιας παραγωγικής κουλτούρας για τα σχολεία που διοικούν.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 1

Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία

1.1 Διοίκηση, Διεύθυνση και Ηγεσία

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της συμβολής του εκπαιδευτικού ηγέτη στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Για πληρέστερη κατανόηση των υπό εξέταση όρων, είναι σημαντικό να αποσαφηνιστούν οι έννοιες *διοίκηση*, *διεύθυνση* και *ηγεσία*, οι οποίες αναφέρονται μεν σε βασικά ζητήματα της επιστήμης της Διοίκησης, αλλά σύμφωνα με τους ερευνητές δεν ταυτίζονται (Γκόλια, Τσιώλη, Μπελιάς & Κουστέλιος 2013, Crawford 2003, Huber & Pashiardis 2008, Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins 2006, Πασιαρδής 2014). Έχει υποστηριχθεί πως η ικανότητα να διακρίνει κανείς τις διαφορές ανάμεσα στη διεύθυνση και την ηγεσία, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την ανάλυση της οργανωσιακής συμπεριφοράς (Levicki, όπ. αναφ. στο Crawford 2003). Πράγματι, το γεγονός ότι κάποιος βρίσκεται σε ανώτερη θέση σε έναν οργανισμό, δεν τον καθιστά απαραίτητα ηγέτη (Κονταξή 2008). Είναι φανερό πως οι μελετητές της Εκπαιδευτικής Διοίκησης έχουν εντοπίσει την εσφαλμένη αντίληψη που έχουν πολλοί για τον ηγέτη, ότι δηλαδή ηγέτης είναι ο κορυφαίος στην ιεραρχική πυραμίδα ενός οργανισμού (Μπουραντάς 2005). Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να εξεταστεί κάθε έννοια χωριστά, ώστε να αναδειχθούν οι σχέσεις ανάμεσά τους.

1.1.1 Διοίκηση

Ο όρος *διοίκηση* αναφέρεται σε μια πολυδιάστατη δύναμη που στοχεύει στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων ανθρωπίνων και υλικών πόρων σε έναν οργανισμό, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Ένας παρεμφερής

ορισμός είναι εκείνος που αντιμετωπίζει τη διοίκηση ως την καθοδήγηση και τον συντονισμό μιας ομάδας ανθρώπων με στόχο την επίτευξη ενός καθορισμένου σκοπού, στο πλαίσιο της εκάστοτε νομοθεσίας (Μπάκας 2010). Επίσης, η διοίκηση έχει χαρακτηριστεί ως η προσέγγιση εκείνη κατά την οποία κάποιος προσπαθεί να πετύχει τους σκοπούς που έχει θέσει μαζί και μέσα από τους άλλους (Κοσμίδου 2005). Άρα, η αποτελεσματική σχολική διοίκηση συνδέεται με τις ευρύτερες δεξιότητες του διοικητικού στελέχους που καλείται να προγραμματίζει, να οργανώνει και να συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία (Φασούλης 2011).

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η διοίκηση περιλαμβάνει διάφορες διαδικασίες με τις οποίες ένας διευθυντής προσπαθεί να κατευθύνει τον οργανισμό που διοικεί προς τον επιθυμητό στόχο. Ως βασικές λειτουργίες της διοίκησης ορίζονται οι ακόλουθες: προγραμματισμός, οργάνωση/συντονισμός, διεύθυνση και έλεγχος (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης 2015, Ξηροτύρη-Κουφίδου 2010, Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Ακολουθεί αντιπαραβολή των εννοιών *διεύθυνση* και *ηγεσία*.

1.1.2 Διεύθυνση

Η διεύθυνση αποτελεί μια από τις πλέον απαιτητικές λειτουργίες της διοίκησης, καθώς περιλαμβάνει τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, τα χαρακτηριστικά του οποίου ποικίλλουν και είναι δύσκολο να καθοριστούν (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Αναλυτικότερα, η διεύθυνση αναφέρεται στην παραγωγική διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα σε έναν οργανισμό και στην καθοδήγησή του, με στόχο τη βέλτιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μελών του (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Ως διευθυντές ορίζονται όσοι κατέχουν τις ανώτερες διοικητικές θέσεις σε έναν οργανισμό, ασκούν νόμιμα την εξουσία που τους παραχωρείται και έχουν τη δικαιοδοσία να δίνουν εντολές (Αθανασούλα-Ρέππα 2008).

Αναφορικά με το προφίλ του παραδοσιακού διευθυντή-manager σε έναν οργανισμό, είναι γενικά παραδεκτό ότι πρόκειται για ένα άτομο με πολλά επαγγελματικά προσόντα και αρκετή εμπειρία· κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι οι περισσότεροι διευθυντές είναι εργατικοί και πλήρως ενημερωμένοι σχετικά με το αντικείμενο του οργανισμού του οποίου προϊστανται (Πασιαρδής 2014). Τα καθήκοντα ενός τέτοιου διευθυντή αφορούν

κυρίως στην επίβλεψη και τον έλεγχο των υπολοίπων (Στιβακτάκης 2005). Οι διευθυντές-managers αντιμετωπίζουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ως υφιστάμενα (Μπουραντάς 2005). Εκείνο που τους απασχολεί είναι η ορθή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και η αποδοτικότητα των εργαζομένων στον οργανισμό που διοικούν (Everard & Morris 1999, Κουράτου 2006). Πολλοί είναι εκείνοι που συνδέουν τον παραδοσιακό διευθυντή με τον διευθυντή-γραφειοκράτη (Κουράτου 2006, Πασιαρδής 2006). Ο Πασιαρδής (2014), μάλιστα, εισαγάγει έναν νέο όρο για τις ρουτινιάρικες και τετριμμένες γραφειοκρατικές υποθέσεις με τις οποίες ασχολούνται οι διευθυντές και τις αποκαλεί *administrivia*.

Είναι φανερό πως η διεύθυνση αποτελεί βασική λειτουργία σε έναν οργανισμό· δεν θεωρείται όμως αρκετή ώστε ο οργανισμός αυτός να φτάσει στα ύψιστα επίπεδα αποτελεσματικότητας. Ως επακόλουθο της διαπίστωσης αυτής, τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και περισσότερο έδαφος διεκδικεί μια άλλη έννοια, που δεν είναι άλλη από αυτή της *ηγεσίας*.

1.1.3 Ηγεσία

Η ηγεσία αποτελεί την πλέον σημαντική πλευρά της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού και περιλαμβάνει διάφορες πτυχές (Γκόλια κ.ά. 2013, Κυθραιώτης & Πασιαρδής 2006, Στιβακτάκης 2005). Σε γενικές γραμμές, οι ανώτερες ιεραρχικά θέσεις σε έναν οργανισμό συνιστούν την ηγεσία αυτού (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Έχει υποστηριχθεί πως η ηγεσία αποτελεί ταυτόχρονα προσωπική και συλλογική κατασκευή (Jacobson & Bezzina 2008).

1.1.3.1 Εννοιολόγηση του όρου

Έκπληξη προκαλεί η ομοφωνία των ερευνητών ως προς τον ορισμό της ηγεσίας, δεδομένου ότι από τους περισσότερους ως πρωταρχικά συστατικά της ηγεσίας αναδεικνύονται τόσο η εύστοχη τοποθέτηση στόχων, όσο και η ικανότητα επηρεασμού της σκέψης και της συμπεριφοράς των συνεργατών ώστε να φέρουν εις πέρας το έργο που τους έχει ανατεθεί (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης 2005, Γεωργογιάννης, Λάγιος & Κουνέλη 2005, Κυριακίδης 2003, Παπαναούμ 1995, Πασιαρδής 2014). Ο επηρεασμός των συνεργατών δεν επέρχεται τυχαία, αλλά προϋποθέτει την παρουσία ενός ατόμου

που να έχει εκείνες τις ικανότητες, αξίες και αρετές που θα το καταστήσουν ηγέτη της ομάδας (Κωτσίκης 2007, Σαΐτης 2007, Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη 2007). Ο ηγέτης διοικεί γιατί τον διάλεξαν οι συνεργάτες του (Κωτσίκης 2007). Αποτελεί πρότυπο για τους άλλους και για αυτό εκείνοι τον ακολουθούν (Κονταξή 2008). Οι συνεργάτες, οικειοθελώς και ομόφωνα υποστηρίζουν ένα άτομο και το αναδεικνύουν σε ηγέτη της ομάδας, είτε με επίσημες είτε με ανεπίσημες διαδικασίες (Αθανασούλα-Ρέππα 2008). Εμπνέονται και δείχνουν εμπιστοσύνη στον ηγέτη, διότι συμφωνούν με τους στόχους, τις φιλοδοξίες και το όραμά του για τον οργανισμό του οποίου προΐσταται (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Κωτσίκης 2007). Επομένως, ένας ηγέτης δεν υφίσταται χωρίς τους οπαδούς του (Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

Αποτελεσματικός ηγέτης είναι ο αυθεντικός ηγέτης (Evans 2007). Η ορθή ηγεσία δεν χαρακτηρίζεται από ακρότητες και δογματικές αντιλήψεις, αλλά αντιμετωπίζει τους άλλους ως ισότιμους συνεργάτες (Κριεμάδης & Θωμοπούλου 2012, Μπάκας 2006, Μπουραντάς 2005). Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο δεν αποστασιοποιείται από αυτούς, αλλά είναι σε θέση να παραβλέπει την ιεραρχία και να προωθεί την ουσιαστική και αμφίδρομη επικοινωνία με όλα τα επίπεδα, ώστε να έχει πλήρη γνώση της επικρατούσας κατάστασης στον οργανισμό τον οποίο διοικεί (Πασιαρδής 2014).

Η ηγεσία έχει να κάνει με κατεύθυνση και επιρροή (Leithwood et al. 2006). Σε εκπαιδευτικά πλαίσια, ο αποτελεσματικός ηγέτης δεσμεύεται ηθικά απέναντι στο σχολείο και τους συνεργάτες του (Πασιαρδής 2012). Ενδιαφέρουσα χαρακτηρίζεται η παρομοίωση του διευθυντή-ηγέτη με «φάρο», ο οποίος καθοδηγεί τα υπόλοιπα μέλη στη σωστή κατεύθυνση και στο όραμα που έχει για το σχολείο του (Κονταξή 2008). Εκείνο που καθιστά έναν ηγέτη αποτελεσματικό δεν αφορά τόσο στα κατορθώματά του, όσο στο πώς κάνει τους άλλους να αισθάνονται, καθώς η συνολική συμπεριφορά του έχει σημαντικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά κάθε ξεχωριστού μέλους της ομάδας (Beaudoin & Taylor 2004, Γκόλια κ.ά. 2013, Κυριακίδης 2003). Σχετικά με τις αποφάσεις που λαμβάνει ένας ηγέτης, έχει υποστηριχθεί πως τα μέλη της ομάδας δεν συνηθίζουν να τις αμφισβητούν, εφόσον εκείνος έχει αναδειχθεί με τη σύμφωνη γνώμη των συνεργατών του και άρα τους εκπροσωπεί επάξια (Κυριακίδης 2003). Ως απόρροια αυτού, ο εκλεγμένος από τους οπαδούς ηγέτης οφείλει να λογοδοτεί τόσο σε όσους τον εξέλεξαν όσο και σε ανώτερα στελέχη για τις κινήσεις και αποφάσεις που προωθεί,

ώστε να συνεχίσει να εισπράττει την εμπιστοσύνη τους (Αθανασίου & Σαμουηλίδου 2005, Κριεμάδης & Θωμοπούλου 2012).

Μέσα από την παρουσίαση των χαρακτηριστικών του διευθυντή και του ηγέτη, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές δίνουν έμφαση στη σταθερότητα και την αποδοτικότητα, ενώ οι ηγέτες τονίζουν το όραμα, την προσαρμοστική αλλαγή και τη συγκατάθεση όλων των εμπλεκομένων σε σχέση με τις ανάγκες της οργάνωσης (Hoy & Miskel 2005, Πασιαρδής 2014, Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη 2007). Φαίνεται πως το management συνδέεται με περισσότερο τεχνικά και γραφειοκρατικά ζητήματα, ενώ η ηγεσία αναφέρεται πρωτίστως στη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων και δευτερευόντως σε εκείνη των υλικών, οι οποίοι λειτουργούν ενισχυτικά ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Leithwood et al. 2006, Μαργογιαννάκη & Κουτρούκης 2015, Μπουραντάς 2005, Πασιαρδής 2014). Συνεπώς, η ηγεσία τόσο σε μια σχολική μονάδα όσο και σε οποιονδήποτε άλλον οργανισμό, δεν περιορίζεται στην απλή εφαρμογή των νόμων και των κανονισμών, αλλά αναφέρεται σε μια έννοια πολυεπίπεδη (Huber 2008, Παπαναούμ 1995).

Για πολλούς ερευνητές, ο όρος *ηγεσία* είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το *όραμα* του ηγέτη και περιλαμβάνει τη διοίκηση και τη διεύθυνση σε έναν οργανισμό (Κουράτου 2006, Πασιαρδής 2014). Εύλογα συμπεραίνει κανείς πως η διεύθυνση είναι μια από τις λειτουργίες της ηγεσίας, εξίσου σημαντική με τις άλλες για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Κουράτου 2006, Πασιαρδής 2014). Επομένως, οι όροι *διεύθυνση* και *ηγεσία* δεν είναι αντιφατικοί, αλλά συμπληρωματικοί, εφόσον αποτελούν εξίσου σημαντικές πλευρές της διοίκησης.

1.1.3.2 Στυλ Ηγεσίας

Για να αποδώσει ένα μοντέλο ηγεσίας, είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον του οργανισμού και οι ξεχωριστοί παράγοντες που το επηρεάζουν, ιδίως τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού του (Μπουραντάς 2005). Οι τρεις βασικοί τρόποι ηγεσίας που αναφέρονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, είναι οι ακόλουθοι:

α) Η αυταρχική ηγεσία: Στην περίπτωση αυτή, ο manager-προϊστάμενος καλλιεργεί την υπακοή των συνεργατών του. Προγραμματίζει και αποφασίζει ο ίδιος τις ενέργειες που θα εκτελέσουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Δίνει διαταγές και όσοι δεν τις ακολουθούν ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κυρώσεις. Δεν αποκλείεται να εκφοβίζει τους υφιστάμενους του, οι οποίοι δεν ρισκάρουν να εναντιωθούν στις απόψεις του, διότι γνωρίζουν ότι οι ιδέες τους δεν θα ληφθούν υπόψη. Παρατηρείται, λοιπόν, σαφής παρεμπόδιση της λήψης πρωτοβουλιών από μέρους των συνεργατών του διευθυντή (Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

β) Η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία: Όσοι ηγέτες υιοθετούν αυτήν τη μέθοδο, αποφασίζουν από κοινού με τους συνεργάτες τους για τις μετέπειτα ενέργειές τους. Οι δημοκρατικοί ηγέτες ενισχύουν την πρωτοβουλία και προωθούν το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης. Αυτό σημαίνει ότι οι συνεργάτες είναι παρόντες στη στοχοθεσία και λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους. Μετά την παρουσίαση των επιχειρημάτων του καθενός, γίνεται ψηφοφορία ώστε να ληφθούν οι καλύτερες δυνατές αποφάσεις (Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

γ) Η φιλελεύθερη ή ελευθεριάζουσα ή χαλαρή ή εξουσιοδοτική ή αδιάφορη ή *laissez-faire* ηγεσία: Η φιλελεύθερη ηγεσία αναφέρεται στην απουσία συναλλαγών με τους συνεργάτες (Hoy & Miskel 2005). Ο ελευθεριάζων ηγέτης στηρίζεται στις σκέψεις και τις ενέργειες των υφισταμένων του και λειτουργεί κυρίως ως διευκολυντής και διαμεσολαβητής ανάμεσα στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού που διοικεί (Μπάκας 2010). Αποφεύγει να εκφράζει τις απόψεις του ή να λαμβάνει δράση σε σημαντικά ζητήματα, αγνοεί τις ευθύνες του ή τις μεταθέτει στους άλλους, δεν παρέχει ανατροφοδότηση και η εξουσία του χαρακτηρίζεται από αδράνεια (Hoy & Miskel 2005). Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα που επέρχονται στον οργανισμό αντιμετωπίζονται ως ουδέτερα και αδιάφορα (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013, Σαΐτης 2007).

Σε έναν σύγχρονο σχολικό οργανισμό, ως ιδεατό στυλ ηγεσίας χαρακτηρίζεται το δημοκρατικό, ώστε να εξασφαλίζεται η συναίνεση όλων στην πορεία της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Ακολουθεί συζήτηση της ηγεσίας σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο».

1.1.3.3 Ηγεσία και Φύλο

Από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, οι γυναίκες έχουν κάνει πολλά βήματα για να αυξήσουν την εκπροσώπησή τους στο εργατικό δυναμικό (Chisholm et al. 2017, Davis & Maldonado 2015). Ωστόσο, οι προκαταλήψεις σε σχέση με το φύλο αποτελούν δύσκολη πρόκληση για εκείνες, ιδίως όταν προσπαθούν να αναρριχηθούν στον επαγγελματικό χώρο (Chisholm-Burns, Spivey, Hagemann & Josephson 2017). Καθώς ανεβαίνουν σε ηγετικές θέσεις, τα εμπόδια για την εξασφάλιση της συνέχισης και της διεκδίκησης εξουσίας γίνονται πολύπλοκα (Davis & Maldonado 2015).

Το παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας θεωρεί ότι καλή ηγεσία είναι η αρρενωπή ηγεσία, με αποτέλεσμα οι γυναίκες να βρίσκονται σπάνια στις κορυφαίες ηγετικές θέσεις (Davis & Maldonado 2015). Για πληρέστερη προσέγγιση αυτής της νοοτροπίας, είναι απαραίτητο να αναγνωριστεί ότι οι γυναίκες είναι κοινωνικά περιθωριοποιημένες, την ίδια στιγμή που οι άνδρες συνάδελφοί τους ευνοούνται ποικιλοτρόπως (Chisholm et al. 2017). Στην πράξη, τόσο στα κριτήρια επιλογής και μοριοδότησης των υποψήφιων διοικητικών στελεχών, όσο και στη δόμηση των συμβουλίων επιλογής των στελεχών αυτών, υπολανθάνουν εμπόδια σε βάρος των γυναικών (Αθανασούλα-Ρέππα 2008). Ενδεικτικά, οι γυναίκες έχουν λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής σε κέντρα λήψης αποφάσεων και φαίνεται πως εισπράττουν λιγότερη αναγνώριση για τη συνεισφορά τους (Chisholm et al. 2017). Η περιορισμένη διαθεσιμότητα ορισμένων γυναικών να παρακολουθήσουν επαγγελματικές συναντήσεις –όπου συχνά λαμβάνει χώρα η κοινωνική δικτύωση– συχνά οφείλεται σε οικογενειακές ή εργασιακές δεσμεύσεις (Chisholm et al. 2017). Έτσι, είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν το φύλο τους ως εμπόδιο για την πρόοδο και να μην προσπαθούν να διεκδικήσουν ανώτερες θέσεις ηγεσίας (Chisholm et al. 2017).

Ενώ οι γυναίκες έχουν ικανοποιητική αντιπροσώπευση στις μεσαίες διοικητικές θέσεις, παρατηρείται υποεκπροσώπησή τους στα ανώτερα επίπεδα τις ιεραρχίας, όπου έρχονται αντιμέτωπες με ένα αδιάβλητο εμπόδιο στις φιλοδοξίες τους –μια γυάλινη οροφή (Hogg & Vaughan 2010). Ο όρος *γυάλινη οροφή*, αναφέρεται στους άορατους μηχανισμούς που παρακωλύουν την αναρρίχηση των γυναικών σε υψηλές θέσεις εργασίας και κύρους (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Chisholm et al. 2017, Ζιώγου-Καραστεργίου 2008, Hogg & Vaughan 2010). Παρά τις προσπάθειες των κοινωνικών

κινημάτων και των εξελισσόμενων νόμων και πρακτικών, διάφοροι παράγοντες που υποστηρίζουν –και σε ορισμένες περιπτώσεις ενισχύουν– τη γυάλινη οροφή, συμβάλλουν τελικά στην υποεκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικούς ρόλους (Chisholm et al. 2017). Με εξαίρεση τον μικρό αριθμό γυναικών που καταφέρνουν να ξεπεράσουν τα όρια της γυάλινης οροφής, το εμπόδιο εξακολουθεί να υφίσταται (Chisholm et al. 2017). Είναι ενοχλητικό για τις γυναίκες ως επαγγελματίες και θα έπρεπε να είναι ενοχλητικό για όλους όσους εκτιμούν την ισότητα των ευκαιριών (Chisholm et al. 2017). Η γυάλινη οροφή παρεμποδίζει τόσο τις γυναίκες όσο και τους οργανισμούς στο σύνολο, να φτάσουν στο μέγιστο επίπεδο αποτελεσματικότητας και στερεί όλα τα σημαντικά οφέλη της διαφορετικότητας των φύλων στην ηγεσία (Chisholm et al. 2017).

Παρά την πλούσια έρευνα που αναδεικνύει πολλά ωφέλιμα αποτελέσματα σε σχέση με την ανάληψη ηγετικών καθηκόντων από τις γυναίκες, μια σειρά εμποδίων παρακωλύει την πρόοδο και τις προσδοκίες των γυναικών που φιλοδοξούν να διεκδικήσουν ηγετικές θέσεις (Chisholm et al. 2017). Σε πολλούς οργανισμούς, υπάρχει μισθολογικό χάσμα ανάμεσα στην αμοιβή των ανδρών και εκείνη των γυναικών για την ίδια ακριβώς θέση εργασίας (Chisholm et al. 2017). Ένα διαδεδομένο σύνθημα ενάντια στις ανισότητες μισθού με βάση το φύλο ζητά «ίση αμοιβή για ίση εργασία» (Chisholm et al. 2017). Έχει υποστηριχθεί πως η ρίζα του χάσματος της ηγεσίας σε σχέση με το φύλο δεν είναι τόσο η έλλειψη της εμπιστοσύνης του κοινού στις ικανότητες των γυναικών, αλλά διάφοροι κοινωνικοί και πολιτισμικοί περιορισμοί (Chisholm et al. 2017). Υπάρχει μια ευρέως διαδεδομένη μεροληψία των φύλων, συνοδευόμενη από στερεότυπα και διακρίσεις (Chisholm et al. 2017). Οι Davis & Maldonado (2015) μελέτησαν τις επιπτώσεις της φυλής και του φύλου για τις γυναίκες με αφροαμερικανική καταγωγή στον ακαδημαϊκό χώρο, μέσα από τις εμπειρίες τους στην εξέλιξή τους στην ιεραρχική κλίμακα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φυλή και το φύλο επηρέασαν τη σταδιοδρομία τους (Davis & Maldonado 2015). Οι εμπειρίες των γυναικών αυτών χαρακτηρίζονται από «διπλά εμπόδια», τα οποία οδηγούν σε μειονεξίες ως απόρροια των πολλαπλών περιθωριοποιημένων ταυτοτήτων (Beal, όπ. αναφ. στο Davis & Maldonado 2015). Παρά τα εμπόδια που είχαν να αντιμετωπίσουν, οι γυναίκες αυτές κατάφεραν να ανελιχθούν στην ιεραρχία, σε έναν χώρο όπου οι ανισότητες και οι προκαταλήψεις καλά κρατούν (Davis & Maldonado 2015).

Η διεκδίκηση ανώτερων θέσεων και υψηλότερων μισθών δεν αποτελούν βασικούς στόχους, ακόμα και για γυναίκες οι οποίες έχουν σημαντικά εκπαιδευτικά προσόντα (Κανταρτζή & Ανθόπουλος 2006). Πολλές γυναίκες αναγκάζονται να σταματήσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη, επειδή αντιμετωπίζουν το δίλημμα *καριέρα ή οικογένεια* – δίλημμα που δεν φαίνεται να ταλανίζει τους άνδρες (Κανταρτζή & Ανθόπουλος 2006). Βασική προϋπόθεση για την προσπάθεια κατάληψης τέτοιων θέσεων από εκείνες, αποτελεί η διαβεβαίωση ότι θα μπορούν να συνδυάσουν οικογενειακή και επαγγελματική ζωή (Chisholm et al. 2017, Κανταρτζή & Ανθόπουλος 2006). Όταν δεν υπάρχουν οι ανάλογες υποστηρικτικές πολιτικές, λ.χ. η άδεια μητρότητας και τα ευέλικτα ωράρια, οι γυναίκες δεν μπορούν να διεκδικήσουν θέσεις ευθύνης (Chisholm et al. 2017). Με άλλα λόγια, σε χώρες στις οποίες δεν υπάρχει μέριμνα για την παιδική ηλικία, ουσιαστικά είναι αυτονόητο πως οι γυναίκες θα διακόψουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Ηλιού 1990). Έτσι, η γυάλινη οροφή παραμένει άθικτη και κατά καιρούς φαινομενικά άτρωτη (Chisholm et al. 2017).

Αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, τις τελευταίες δεκαετίες οι γυναίκες κατέχουν υψηλό ποσοστό παρουσίας στην εκπαίδευση και προσφέρουν αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο (Ζιώγου-Καραστεργίου 2008). Ενώ το ποσοστό των γυναικών που εργάζονται στην εκπαίδευση είναι πολύ υψηλό, λίγες είναι εκείνες που καταλαμβάνουν υψηλές διοικητικές θέσεις τόσο σε εθνικό, περιφερειακό και νομαρχιακό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Ηλιού 1990, Κανταρτζή & Ανθόπουλος 2006). Μια διευθυντική θέση συνεπάγεται καθήκοντα και υποχρεώσεις, συμπεριλαμβανομένης της αφιέρωσης χρόνου για αντιπροσώπευση της σχολικής μονάδας σε κοινωνικές εκδηλώσεις, για συμμετοχή σε διάφορα διοικητικά συμβούλια και για συνεργασία με ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης ή με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων (Μαραγκουδάκη 1997). Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι γυναίκες έχουν μεγάλη εκπροσώπηση σε επίπεδο εκπαιδευτών ή βοηθών καθηγητών και υποεκπροσωπούνται σε ανώτατο επίπεδο και διοικητικές θέσεις (λ.χ. καθηγήτρια, πρόεδρος, κοσμήτορας, πρύτανης) (Chisholm et al. 2017). Αυτές οι ανισότητες δεν μπορούν να αποδοθούν σε ελλιπή τυπικά προσόντα, καθώς οι γυναίκες αποκτούν πτυχία αντίστοιχα ή και ανώτερα από εκείνα των ανδρών (Chisholm et al. 2017). Ωστόσο, εξαιτίας των εμποδίων που υποβόσκουν, η διάθεση για προσφορά στον εκπαιδευτικό κλάδο από μέρους των γυναικών εκπροσώπων του συχνά μένει ανεκμετάλλευτη και περιθωριοποιείται (Ηλιού 1990).

Οι φραγμοί στην κατάληψη ηγετικών θέσεων από τις γυναίκες είναι πολυάριθμοι και εδραιωμένοι στην κοινωνική ψυχή (Chisholm et al. 2017). Για να ξεπεραστούν τα όποια εμπόδια, είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν στρατηγικές, συμπεριλαμβανομένων των παρεμβάσεων για τη μείωση του σεξισμού, την καθιέρωση προγραμμάτων ανάπτυξης ηγετικών στελεχών, τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε συμβούλους και μεταρρυθμίσεις στις πολιτικές που σχετίζονται με τον οικογενειακό θεσμό, τους οργανισμούς/ιδρύματα και την κοινωνία (Chisholm et al. 2017):

α) σε επίπεδο οργανισμού/ιδρύματος: Να υπάρχει δικαιοσύνη ως προς τη διεκδίκηση ηγετικών θέσεων και υποστήριξη στις προσπάθειες των γυναικών για επαγγελματική εξέλιξη. Να γίνεται πρόσληψη, ανάπτυξη και εκπαίδευση των γυναικών στην ανάληψη ηγετικών θέσεων, εφαρμογή προγραμμάτων υποστήριξης και να θεσπιστούν πολιτικές που να διευκολύνουν την ισορροπία ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική σφαίρα, λ.χ. παροχές για τη φροντίδα των παιδιών ή των ηλικιωμένων, ευέλικτα ωράρια εργασίας κ.λπ.

β) σε ατομικό επίπεδο: Ανάπτυξη ενός σχεδίου σταδιοδρομίας και πρόσθετης εκπαίδευσης, λ.χ. μεταπτυχιακό δίπλωμα στη διοίκηση. Οι πρώιμες εμπειρίες ηγεσίας είναι κρίσιμες για τη διαμόρφωση μιας ηγετικής νοοτροπίας. Τέτοιες εμπειρίες εκθέτουν τις γυναίκες στις διοικητικές τους δυνατότητες, καλλιεργώντας την αυτοπεποίθησή τους και παρέχοντας ένα βασικό ρεπερτόριο ηγεσίας, στο οποίο μπορούν να στηριχθούν.

γ) σε κοινωνικό επίπεδο: Η Πολιτεία οφείλει να εξετάσει το ενδεχόμενο νομικών και πολιτικών μεταρρυθμίσεων, με στόχο τη διευκόλυνση μιας υποστηρικτικής κουλτούρας για την εργασία των γυναικών. Μια κατεύθυνση όπως εκείνη της Φινλανδίας, της Νορβηγίας και της Σουηδίας, όπου έχει νομοθετηθεί η άδεια μητρότητας, διατάξεις για τη φροντίδα παιδιών και ηλικιωμένων και ελαστικά ωράρια εργασίας, μπορεί να συντελέσει στην επέκταση των επιλογών για την επίτευξη της ισορροπίας ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική ζωή τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών.

(Chisholm et al. 2017)

Ως προς την Εκπαίδευση, μια εντονότερη και σταθερή εκπροσώπηση των γυναικών σε ηγετικές θέσεις, μπορεί να συμβάλει στην κατάθεση νέων ιδεών και σε καλύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές (Chisholm et al. 2017). Στην επόμενη ενότητα, θα εξεταστεί η διοίκηση της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τον χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η διοίκηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας και η πολυδιάστατη έννοια του διευθυντή-ηγέτη.

1.2 Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Η σημασία της διοίκησης σε έναν οργανισμό είναι πρωταρχική, αφού μέσω αυτής καθορίζεται η οργάνωση και παρέχονται οι κατάλληλες οδηγίες για την επίτευξη των στόχων του (Κουλουμπαρίτση κ.ά. 2007). Αντίστοιχα, η διεύθυνση και η ηγεσία της εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικές πλευρές της δημόσιας διοίκησης, καθώς κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει τον χαρακτήρα της παιδείας ως δημόσιου αγαθού (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης 2015).

1.2.1 Συγκεντρωτισμός και Τάση για Αποκέντρωση

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας χαρακτηρίζεται ως γραμμικό και συγκεντρωτικό (Καρατάσιος, Γουδήρας & Καραμήτρου 2005, Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος 2016, Κωτσίκης 2007, Πουλής 2006). Στα συγκεντρωτικά μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής, ο έλεγχος και ο συντονισμός προέρχονται από την κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, δηλαδή το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας (Υφαντή 2011). Δεδομένου ότι η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση διακρίνονται σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης (εθνικό, περιφερειακό, επίπεδο νομού και επίπεδο σχολείου), η εξουσία εκπορεύεται από το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠ.Π.Ε.Θ., σύμφωνα με την ονομασία κατά το έτος συγγραφής της παρούσας εργασίας) και καταλήγει στους διευθυντές των σχολικών μονάδων (Πασιαρδής 2014).

Σε αντίθεση με το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, στο αποκεντρωτικό οι κυριότερες αρμοδιότητες εκχωρούνται σε περιφερειακά όργανα διοίκησης (Καρατάσιος κ.ά. 2005, Σαΐτης 2007). Οι διάφορες αποκεντρωτικές πολιτικές στοχεύουν στην απαγκίστρωση της αποκλειστικότητας του κρατικού παρεμβατισμού σε εκπαιδευτικά

ζητήματα (Μαδεμλής 2014, Pont, Nusche & Moorman 2008, Υφαντή 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ σύμφωνα με το άρθρο 101 του Συντάγματος, το γενικό σύστημα διοίκησης στην Ελλάδα είναι αποκεντρωμένο, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό (Λώλη 2005). Για την ακρίβεια, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στον συγκεντρωτισμό και την αποκέντρωση (Λεμονή & Κολεζάκης 2013, Πιλιτζίδης 2015). Μια ενδιαφέρουσα έννοια που έχει κατατεθεί είναι εκείνη της αποσυγκέντρωσης αρμοδιοτήτων, δηλαδή της προσπάθειας παραχώρησης εξουσίας σε περιφερειακά κέντρα, πάντα υπό την εποπτεία του Υπουργείου (Παπαδημητρακόπουλος 2005).

Πολλοί ερευνητές κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου, ως προς την ομοιομορφία που προωθείται μέσω της παγκοσμιοποίησης σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών ανά τον κόσμο, κάτι στο οποίο το σχολείο οφείλει να αντισταθεί (Αποστολόπουλος 2008). Η προσπάθεια αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών θεσμών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μπορεί να επιτευχθεί με πρωτεργάτη τον σχολικό διευθυντή (Παπαναούμ 1995, Πασιαρδής 2011, Τερζής 2005). Σύμφωνα με κάποιους μελετητές, οι όροι *σχολική ενδυνάμωση* και *σχολική αυτονομία* αναφέρονται στη μεταβίβαση των ευθυνών και των καθηκόντων από την κεντρική διοίκηση στο επίπεδο του σχολείου (Pont et al. 2008, Τζέλλος 2005). Καλό είναι να εξασφαλίζεται σχετική αυτοτέλεια και ευελιξία από μέρους της κάθε ξεχωριστής σχολικής μονάδας (Μαδεμλής 2014, Παπαναούμ 1995). Υπό αυτές τις συνθήκες, οι νέες ευθύνες που παραχωρούνται στα σχολεία περιλαμβάνουν, λόγου χάρη, τον σχολικό προϋπολογισμό, την παραγγελία των υλικών, τη λειτουργία της Σχολικής Βιβλιοθήκης, την επικοινωνία με τους υποψήφιους προμηθευτές, τον προγραμματισμό εκδηλώσεων, τη συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών κ.λπ. (Παπαδημητρακόπουλος 2005, Πασιαρδής 2014, Pont et al. 2008).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι προσπάθειες για διοικητική αποκέντρωση βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο, καθώς ακολουθούνται ακόμη οι επιταγές του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Πασιαρδής 2011). Οι μοναδικές αποφάσεις που λαμβάνονται στα πλαίσια της σχολικής μονάδας έχουν να κάνουν με καθημερινά λειτουργικά θέματα και όχι με κάτι ριζικό, με αποτέλεσμα να μην προκύπτουν ουσιαστικές εκπαιδευτικές αλλαγές (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013). Είναι εμφανές πως το όραμα για αυτοτέλεια

και αυτάρκεια που διακηρύσσεται δεν έχει λάβει τις διαστάσεις που του αναλογούν, ώστε να τεθεί σε εφαρμογή σε εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία να λαμβάνεται υπόψη το συγκεκριμένο κατά τον σχεδιασμό της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολείων. Εκείνο που αξίζει να τονιστεί είναι ότι οι πολιτικές αποκέντρωσης καλό είναι να γίνονται σε συνάρτηση με εκείνες του συγκεντρωτικού συστήματος, καθώς η ανάγκη συντονισμού και εξεύρεσης πόρων από την κεντρική διοίκηση είναι πάντοτε κεφαλαιώδης (Καρατάσιος κ.ά. 2005, Τερζής 2005).

1.3 Διοίκηση στη Σχολική Μονάδα

Όπως ορίζει ο Νόμος 1566/1985, η διοίκηση της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολείου, ασκείται από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων (Σαΐτης 2007).

1.3.1 Διευθυντής Σχολικής Μονάδας

Στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας και εκτός από διοικητικά καθήκοντα, ασκεί επιστημονική καθοδήγηση και παιδαγωγική εποπτεία στον χώρο αυτό (Καρατάσιος κ.ά. 2005, Κουλουμπαρίτση κ.ά. 2007, Λεμονή & Κολεζάκης 2013). Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή είναι πολυδιάστατος, καθώς είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου που διοικεί (Κωτσίκης 2007). Για να το επιτύχει αυτό, αναμένεται να αξιοποιήσει κατάλληλα τους διαθέσιμους ανθρώπινους, οικονομικούς και υλικούς πόρους (Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστεί το σύστημα επιλογής σχολικών διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από την ιστορική του εξέλιξη και την περιγραφή του ισχύοντος νόμου, σύμφωνα με τα αντίστοιχα Φ.Ε.Κ. και τη σχετική βιβλιογραφία.

1.3.1.1 Επιλογή Σχολικών Διευθυντών

Τα τελευταία χρόνια, η συζήτηση σχετικά με την επιλογή σχολικών διευθυντών βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς τα δεδομένα των ερευνών υπογραμμίζουν τη συμβολή των διευθυντών στην ανάπτυξη παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στα σχολεία (Μαδεμλής 2014, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013, Πασιαρδής 2014).

Η κυβέρνηση και οι αρμόδιοι φορείς, έχουν κατανοήσει τη σπουδαιότητα του έργου του σχολικού διευθυντή και προσπαθούν ολοένα και περισσότερο να επιτύχουν την αποτελεσματικότερη στελέχωση των σχολικών ιδρυμάτων (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης 2017). Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται από τις συχνές τροποποιήσεις που υφίσταται η νομοθεσία σε σχέση με την επιλογή των σχολικών διευθυντών, οι οποίες σχετίζονται με τα προσόντα και τα χαρακτηριστικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός διευθυντής (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης 2017).

Ιστορική εξέλιξη του συστήματος επιλογής σχολικών διευθυντών

- **N.1566/1985:** Αποτελεί κομβικό σημείο για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς μέσω αυτού καταργείται η μονιμότητα των διευθυντών και ορίζονται νέα κριτήρια αξιολόγησης, δίνοντας έτσι την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων να διεκδικήσουν διευθυντική θέση (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης 2017).
- **N.2043/1992:** Επαναφέρει τη μονιμότητα των σχολικών διευθυντών, ορίζοντας νέα κριτήρια που προωθούν τη διαφάνεια στη διαδικασία επιλογής τους (Εφημερίς της Κυβερνήσεως 1992).
- **N.2188/1994:** Καταργεί για ακόμα μια φορά τη μονιμότητα των σχολικών διευθυντών, αναφέροντας ότι η θητεία των στελεχών της εκπαίδευσης «αποτελεί και κίνητρο για κάθε εκπαιδευτικό και εγγύηση για όλους, ότι το κύλισμα του χρόνου θα αναδεικνύει εκπαιδευτικούς, που θα μπορούν να προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες στην εκπαίδευση και δεν θα κινδυνεύουν να διανύουν πολύχρονες θητείες με υπερκείμενη διεύθυνση χωρίς φαντασία και δυνατότητες για το μέλλον» (Εισηγητική Έκθεση N.2188/1994).

- **N.3467/2006:** Τροποποιεί και αναδιαμορφώνει τα κριτήρια επιλογής διευθυντών, τα οποία διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

 - α) επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση
 - β) υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία
 - γ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου

(Αργυροπούλου & Συμεωνίδης 2017)

- **N.3848/2010:** Εισηγείται τη δημιουργία αξιολογικών πινάκων για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, δίνοντας βάση στις εξής κατηγορίες:

 - α) την επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση
 - β) την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία
 - γ) την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αυτές αξιολογούνται μέσω της προφορικής συνέντευξης
 - δ) τη συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, βάσει αξιολογικών εκθέσεων

(Εφημερίς της Κυβερνήσεως 2010)

- **N.4327/2015:** Καταργεί τη συνέντευξη των υποψηφίων διευθυντών ενώπιον του συμβουλίου επιλογής, καθώς και τη μοριοδότηση των αξιολογικών εκθέσεων (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης 2017). Ως βασική προϋπόθεση για να θέσει κάποιος υποψηφιότητα για τη θέση του διευθυντή, ορίζεται πλέον η συγκέντρωση τουλάχιστον του 20% των ψήφων των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου στο οποίο υπηρετεί ο υποψήφιος, διασφαλίζοντας έτσι ότι τα διευθυντικά στελέχη διαθέτουν διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες, σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, επικοινωνιακές δεξιότητες, συνεργατική διάθεση και αμοιβαίο σεβασμό (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης 2017).

- **N.4473/2017:** Διευθυντές σχολικών μονάδων μπορούν να γίνουν εκπαιδευτικοί της ίδιας βαθμίδας για την οποία διεκδικούν διευθυντική θέση με τουλάχιστον 10 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας στη βαθμίδα αυτή και διδακτική υπηρεσία τουλάχιστον 8 ετών. Μοριοδοτείται ο μεταπτυχιακός και ο διδακτορικός τίτλος σπουδών, η κατοχή δεύτερου πτυχίου Α.Ε.Ι. ή Α.Τ.Ε..Ι, διάφορες επιμορφώσεις

(λ.χ. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε ή Α.Ε.Ι.) και η γνώση ξένης γλώσσας επιπέδου Β2 («Καλή Γνώση»). Ως κριτήρια επιλογής ορίζονται η προσφορά του υποψήφιου διευθυντή στην εκπαίδευση, η προσωπικότητά του και η γενική συγκρότηση, κάτι που αποδεικνύεται μέσα από την προφορική συνέντευξη από το οικείο Π.Υ.Σ.Π.Ε.. Όπως και στον προηγούμενο νόμο έτσι και εδώ, μπορεί να ζητηθεί και η άποψη των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική προσφορά και την προσωπικότητα του υποψηφίου (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 2017).

- **N.4547/2018:** Θεσπίζει την επιλογή διευθυντών μέσω αξιολογικών πινάκων σχετικά με την επιστημονική συγκρότηση, τη διδακτική και διοικητική εμπειρία, την προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση του υποψηφίου. Λαμβάνει υπόψη την ικανότητα για πρωτοβουλία, τη συνεργατικότητα, την ικανότητα επίλυσης διοικητικών και οργανωτικών προβλημάτων, την καλλιέργεια παιδαγωγικού κλίματος, την ικανότητα οργάνωσης παιδαγωγικών δράσεων κ.λπ. Προϋπόθεση για την επιλογή σχολικού διευθυντή είναι η πιστοποιημένη γνώση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας ΤΠΕ, Α' επιπέδου (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 2018).

Διευθυντές σχολικών μονάδων μπορούν να γίνουν εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον 12 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και με διδακτική υπηρεσία τουλάχιστον 10 ετών. Επίσης, μοριοδοτείται η διοικητική εμπειρία. Αναφορικά με τους τίτλους σπουδών, υπάρχει ανώτατο όριο 9 μονάδων, οι οποίες κατατάσσονται ως εξής:

- διδακτορικό δίπλωμα: 6 μονάδες
- μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: 4 μονάδες
- φοίτηση σε διδασκαλείο: 3 μονάδες
- δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.: 3 μονάδες
- δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: 2 μονάδες

Επιπλέον, μοριοδοτείται η γνώση έως δύο ξένων γλωσσών. Αναλυτικότερα, δίνονται 0.80 μονάδες για κατοχή πιστοποιητικού σε μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο Β2 («Καλή Γνώση») και 0.40 μονάδες για κατοχή πιστοποιητικού σε δεύτερη ξένη γλώσσα σε επίπεδο Β2 («Καλή Γνώση»). Οι υποψήφιοι μοριοδοτούνται για κατοχή πιστοποιητικού επιμόρφωσης (λ.χ.

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε/Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε/Α.Ε.Ι. ή άλλων φορέων που εποπτεύονται από το Υπουργείο). Ανάλογη μοριοδότηση λαμβάνουν για την παροχή διδακτικού-επιμορφωτικού έργου, συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα, συγγραφικό έργο, δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά και εισηγήσεις σε συνέδρια.

Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου αποτιμάται μέσω προσωπικής συνέντευξης του υποψηφίου στο αρμόδιο συμβούλιο επιλογής. Η συνέντευξη με το Π.Υ.Σ.Π.Ε. μαγνητοφωνείται για λόγους διαφάνειας.,

(Εφημερίδα της κυβέρνησεως 2018)

Τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια (Π.Υ.Σ.Π.Ε/Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) είναι εκείνα που επιλέγουν τους διευθυντές για τις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λεμονή & Κολεζάκης 2013). Η προφορική συνέντευξη του υποψηφίου στο αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο έχει ως στόχο την τελική αξιολόγηση των κριτηρίων επιλογής, συμπεριλαμβανομένων της προσωπικότητας και της γενικότερης συγκρότησης του υποψηφίου (Λώλη 2005, Φίντζου 2005). Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν την ορθή διαχείριση του χρόνου, τη διάθεση για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την επίλυση συγκρούσεων, την ενδυνάμωση του προσωπικού, τη συνετή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων κ.λπ. (Μαδεμλής 2014, Πασιαρδής 2014, Φίντζου 2005).

Ωστόσο, καμία από τις τροποποιήσεις που καθιερώθηκαν όλα αυτά τα χρόνια δεν θεωρήθηκε αντικειμενική και αμερόληπτη, ώστε να εξαλειφθούν τα παράπονα και οι διαμαρτυρίες από μέρους των υποψηφίων (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης 2017). Όπως υποστηρίζουν οι μελετητές, πολλές φορές οι νόμοι δεν εφαρμόζονται σύμφωνα με την αρχική επιδίωξη του νομοθέτη, με συνέπεια να επέρχονται ανεπιθύμητα αποτελέσματα (Λώλη 2005, Μαδεμλής 2014). Η συμβολή της εξατομικευμένης συνέντευξης στη διαδικασία επιλογής διευθυντών είναι αμφιλεγόμενη, καθώς φαίνεται πως υπάρχει κίνδυνος μεροληψίας από μέρους του συλλογικού σώματος (Λώλη 2005, Πασιαρδής 2014, Φίντζου 2005). Από τη μία πλευρά, αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τον σχηματισμό ολοκληρωμένης εικόνας του υποψηφίου, αλλά από την άλλη αντιμετωπίζεται ως μέσο προώθησης συγκεκριμένων υποψηφίων (Αργυροπούλου &

Συμεωνίδης 2017). Μάλιστα, φαίνεται πως τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο δίνεται υπέρμετρα σημαντικό βάρος στην συνέντευξη σε σύγκριση με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά και άλλα προσόντα των υποψηφίων (Πασιαρδής 2014). Συνεπώς, τα αποτελέσματα των εκτιμήσεων των οργάνων επιλογής συχνά χαρακτηρίζονται ως υποκειμενικά, γεγονός που σημαίνει ότι ανάλογα με το πολιτικό κόμμα, τη συνδικαλιστική δράση και τις γνωριμίες του κάθε υποψηφίου, εξαρτάται ο βαθμός που θα πάρει, το αν θα επιλεγεί ως διευθυντής ή σε ποιο σχολείο θα υπηρετήσει (Φίντζου 2005).

Το σύστημα επιλογής των σχολικών διευθυντών οφείλει να διασφαλίζει τη διαφάνεια, την αμεροληψία και την αξιοκρατία (Λώλη 2005, Μαδεμλής 2014, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013). Για να είναι αξιοκρατική η διαδικασία επιλογής, είναι αναγκαίο τα συλλογικά όργανα επιλογής (στην περίπτωση των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα αρμόδια Π.Υ.Σ.Π.Ε.) να απαρτίζονται από άτομα με τουλάχιστον τα ίδια τυπικά και χαρακτηριστικά προσόντα με εκείνα των υποψηφίων (Λώλη 2005). Την ίδια άποψη ασπάζεται και η Φίντζου (2005) όταν τονίζει τη σημασία επιστράτευσης ατόμων με τις ανάλογες γνώσεις, αλλά και τον ηθικό και ακέραιο χαρακτήρα που απαιτεί μια τόσο σημαντική θέση (Φίντζου 2005). Με αυτόν τον τρόπο αναμένεται να περιοριστούν οι πιθανότητες αόριστης και υποκειμενικής αξιολόγησης, με στόχο τη συνεκτίμηση τόσο του επιστημονικού έργου των υποψηφίων όσο και της προσωπικότητάς τους (Λώλη 2005). Έχει δε προταθεί η επιλογή να γίνεται με συνδυαστικά κριτήρια, λαμβάνοντας δηλαδή υπόψη τόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του υποψηφίου, όσο και το πλαίσιο στο οποίο θα ασκήσει το διευθυντικό του έργο (Σαΐτης 2007).

Σύμφωνα με έρευνες, η γνώμη των διευθυντών για την ισχύουσα διαδικασία επιλογής είναι ότι μέσω αυτής απαξιώνονται τα ακαδημαϊκά τους προσόντα και η όποια κατάρτιση σε θέματα management, καθώς εκείνο που υπογραμμίζεται από τα συμβούλια επιλογής είναι η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013). Πράγματι, δεν αναγνωρίζονται επαρκώς οι επαγγελματικές δεξιότητες των υποψηφίων με εξειδίκευση σε θέματα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Πολιτικής, κάτι που φαίνεται από τη μοριοδότησή τους, που δεν διαφέρει από εκείνη των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων (Λεμονή & Κολεζάκης 2013).

Είναι ανάγκη να καθιερωθεί ένα ακριβοδίκαιο σύστημα επιλογής σχολικών διευθυντών και να εξασφαλίζεται το αδιάβλητο της όλης διαδικασίας (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013, Ρεντίφης 2015). Σε μια δημοκρατική χώρα, η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης οφείλει να γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια και να μην εκπίπτει σε αθέμιτες πολιτικές πρακτικές (Κωτσίκης 2007, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013). Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πρωτίστως ανθρωπιστικός και οι λειτουργοί της αναμένεται να διέπονται από αξίες, αρχές και ιδανικά που εκφράζουν τη δημοκρατικότητα του θεσμού.

Χωρίς αμφιβολία, ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δεν μπορεί να καρποφορήσει, εάν τα ηγετικά του στελέχη έχουν ελλιπή προετοιμασία (Πασιαρδής 2014). Αυτό σημαίνει ότι η καλύτερη επένδυση που θα μπορούσε να γίνει για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης δεν είναι άλλη από τη σωστή επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού που θα αναλάβει τις ανώτερες διοικητικές θέσεις (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013, Πασιαρδής 2014, Φίντζου 2005). Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει περιγραφή του επιπέδου μόρφωσης και επιμόρφωσης των σχολικών διευθυντών, όπως προκύπτει από τα δεδομένα ερευνών σε Ελλάδα και Κύπρο.

1.3.1.2 Μόρφωση και Επιμόρφωση Σχολικών Διευθυντών

Στη σημερινή εποχή, οι διευθυντές είναι αναγκαίο να αναπτύξουν τις ατομικές τους ικανότητες, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του ρόλου τους (Γεωργίου κ.ά. 2005). Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε Ελλάδα και Κύπρο, οι πρακτικές επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις (Λαΐνας 2004, Λεμονή & Κολεζάκης 2013). Την ίδια άποψη ασπάζεται και ο Πασιαρδής (2014), επισημαίνοντας ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια «ευμενή αδιαφορία» ως προς την κατάρτιση και προετοιμασία των στελεχών της εκπαίδευσης και ότι είναι αναγκαίο να ληφθούν μέτρα για βελτίωση της παρούσας κατάστασης στον χώρο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Όσο καλός και να είναι ένας εκπαιδευτικός, δεν είναι δυνατόν να καταστεί αυτόματα και καλός ηγέτης, εάν δεν λάβει πρώτα την ανάλογη προετοιμασία (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Οι ίδιοι οι σχολικοί διευθυντές παραδέχονται ότι δεν έχουν επαρκή κατάρτιση σε

θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και ότι μαθαίνουν τα καθήκοντα της θέσης τους κυρίως εμπειρικά (Λεμονή & Κολεζάκης 2013, Μαδεμλής 2014, Παπαϊωάννου κ.ά. 2013). Κατά κύριο λόγο, αναγνωρίζουν ότι ένας συνδυασμός θεωρητικής κατάρτισης και εμπειρίας, μπορεί να καταστήσει κάποιον αποτελεσματικό και ικανό να διοικήσει μια σχολική μονάδα (Μαδεμλής 2014, Παπαϊωάννου κ.ά. 2013, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013). Θεωρούν ότι είναι αναγκαίο να γίνεται συστηματική προετοιμασία των σχολικών διευθυντών και ως ενδεικτικές περιοχές επιμόρφωσης προβάλλουν τις ακόλουθες: προγραμματισμός, ενσωμάτωση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο πρόγραμμα του σχολείου, διαχείριση συγκρούσεων, παρώθηση του προσωπικού, ενδυνάμωση των σχέσεων με την οικογένεια και την κοινότητα και διαχείριση των πόρων (Γεωργίου κ.ά. 2005, Παπαϊωάννου κ.ά. 2013).

Ελπιδοφόρο, ωστόσο, κρίνεται το γεγονός πως σε κάποια Πανεπιστημιακά Τμήματα λειτουργούν προγράμματα επιπέδου μάστερ και διδακτορικού, με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση (Πασιαρδής 2014). Επιπροσθέτως, η σύσταση της Πανελλήνιας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα για την οργανωμένη διεκδίκηση καλύτερων συνθηκών εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (Μαδεμλής 2014). Μέσω αυτής της Ένωσης, τόσο οι υποψήφιοι και εν ενεργεία διευθυντές, όσο και οι ερευνητές της Εκπαιδευτικής Πολιτικής μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους τους.

Η επιμόρφωση σε ζητήματα Διοίκησης Σχολικών Μονάδων είναι πολύ σημαντική για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο εκάστοτε σχολείο, όσο και για την ατομική επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών (Δουλκερίδου, 2015). Πολλοί είναι εκείνοι που παρουσιάζονται θετικά διακείμενοι στο ενδεχόμενο περαιτέρω επαγγελματικής ανέλιξης, ωστόσο θεωρούν ότι δεν υποστηρίζονται επαρκώς από το κράτος για να το πετύχουν (Παπαϊωάννου κ.ά. 2013). Εκείνο που προέχει είναι η ώθηση των υποψηφίων και των ήδη υπηρετούντων διευθυντών στην καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων για συνεχή βελτίωση, ώστε να μπορούν να προσφέρουν στο σχολείο τους (Κουράτου 2006, Πασιαρδής 2014). Η αρχική υποστήριξη του νέου σχολικού διευθυντή από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας προσδιορίζεται ως ιδιαίτερα βοηθητική (Μαδεμλής 2014, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013, Φίντζου 2005).

Ύστερα από μελέτη της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης, κατά τρόπο διαρκή και όχι περιστασιακό, σε ζητήματα οργανωσιακής συμπεριφοράς, αξιών, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού κ.λπ. (Λόζγκα & Στραβάκου 2018). Είναι σημαντικό οι διευθυντές να αποτελούν πρότυπα δια βίου μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, στη βάση των αρχών της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (Lambert 2007, Πασιαρδής 2014, Φίντζου 2005). Άλλωστε, βιώσιμη ηγεσία είναι η ηγεσία που προσπαθεί δια βίου για τη βελτίωση και τον επαναπροσδιορισμό του εαυτού της (Lambert 2007).

Ένας διευθυντής οφείλει να χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και αρχών που να τον ενισχύουν στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων για το σχολείο που διοικεί (Καράλλης, 2008). Για να υπάρχουν αποτελεσματικά σχολεία, η Πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει για την προετοιμασία εξαιρετικών σχολικών διευθυντών (Πασιαρδής 2014). Έχει, άλλωστε, προταθεί η ανάγκη συστηματικής διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών, με στόχο την εισήγηση προτάσεων και τη λήψη μέτρων για βελτίωση (Γεωργίου κ.ά. 2005). Ακολουθεί συνοπτική περιγραφή των καθηκόντων των σχολικών διευθυντών σύμφωνα με τη βιβλιογραφία.

1.3.1.3 Καθήκοντα Σχολικών Διευθυντών

Σημαντικό καθήκον του σχολικού διευθυντή αποτελεί η διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών θεμάτων του σχολείου που διοικεί. Στα γραφειοκρατικά μοντέλα διοίκησης τα οποία μεσουρανούσαν κατά το μεγαλύτερο διάστημα του 20^{ου} αιώνα, η δημόσια εκπαίδευση όριζε τους σχολικούς διευθυντές ως επόπτες και επιθεωρητές εκπαίδευσης (Owens & Valesky 2007). Οι ρόλοι σε μια σχολική μονάδα ήταν τυποποιημένοι και η πιο διαδεδομένη μορφή διευθυντή, ήταν εκείνη του διευθυντή-γραφειοκράτη (Jacobson & Bezzina 2008).

Το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης φαίνεται πως εξακολουθεί να επηρεάζει την εκπαιδευτική διοίκηση (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Κωτσίκης 2007, Πασιαρδής 2014, Σαΐτης 2007). Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει ποικίλες ενδείξεις γραφειοκρατικής φύσεως στα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αρχικά, παρατηρείται κάθετη ιεραρχική δομή, με

τον διευθυντή ή τον προϊστάμενο στην κορυφή της ιεραρχίας (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Πασιαρδής 2014). Επιπροσθέτως, υπάρχει εξειδίκευση της εργασίας ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, η οποία είναι μεν περισσότερο διακριτή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν απουσιάζει ωστόσο και από την πρωτοβάθμια, λ.χ. καθηγητές Αγγλικών, Μουσικής, Φυσικής Αγωγής κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Κωτσίκης 2007, Πασιαρδής 2014). Ένα ακόμη στοιχείο που προσδίδει γραφειοκρατικό χαρακτήρα στο σχολείο είναι η ύπαρξη κανόνων, οι οποίοι αναμένεται να τηρούνται από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιαρδής 2014). Ενδεικτικοί κανονισμοί που ισχύουν σε όλα τα σχολεία μιας χώρας αφορούν στις ώρες έναρξης και λήξης των μαθημάτων ή στις ημέρες αργίας και διακοπών (Πασιαρδής 2014). Ένα τελευταίο γραφειοκρατικό χαρακτηριστικό των σχολείων είναι η δυνατότητα προαγωγής, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ανέλθουν στην εκπαιδευτική ιεραρχία και να γίνουν υποδιευθυντές, διευθυντές, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου (πρώην σχολικοί σύμβουλοι) κ.λπ. (Πασιαρδής 2014).

Μεγάλος αριθμός ερευνών αναδεικνύει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ικανότητα διαχείρισης του χρόνου από μέρους του διευθυντικού στελέχους και στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού που το στέλεχος αυτό διοικεί (Everard & Morris 1999, Κουάλη & Πασιαρδής 2013). Σε εκπαιδευτικά πλαίσια, ο χρόνος που έχουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί για την εκτέλεση των υποχρεώσεων και των καθηκόντων τους είναι συχνά περιορισμένος (Κοσμίδου 2005, Λαΐνας 2004). Εύλογα συμπεραίνει κανείς πως τα επείγοντα γραφειοκρατικά ζητήματα συχνά τίθενται σε πρώτο πλάνο με αποτέλεσμα να παραμελούνται τα ουσιαστικά θέματα που θα έπρεπε να απασχολούν έναν σχολικό διευθυντή (Jacobson & Bezzina 2008, Παπαναούμ 1995). Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, ο όρος *administrivia* περιγράφει τις καθημερινές γραφειοκρατικές εργασίες ενός οργανισμού και οι οποίες απορροφούν πολύτιμο χρόνο από τα διοικητικά στελέχη (Πασιαρδής 2014). Η νομοθεσία και οι διάφορες εγκύκλιοι πρέπει να κοινοποιούνται στην ευρύτερη σχολική κοινότητα· κύριος υπεύθυνος για αυτό ορίζεται ο σχολικός διευθυντής (Καρυπίδου 2009).

Οι σχολικοί διευθυντές καλούνται να εξισορροπούν τα διοικητικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα (Κουάλη & Πασιαρδής 2013). Είναι μεν σημαντικό να μην παραγκωνίζονται οι βασικοί κανονισμοί της σχολικής λειτουργίας, αλλά συγχρόνως τα μέλη της σχολικής

κοινότητας οφείλουν να κατανοήσουν ότι δεν χρειάζεται να λειτουργούν τυπολατρικά (Πασιαρδής 2014). Όταν όλη η προσοχή δίνεται στο να ακολουθείται το γράμμα του νόμου, τότε η εκπαίδευση έχει καθαρά γραφειοκρατικό και διαχειριστικό χαρακτήρα (Αθανασούλα-Ρέππα 2008). Στη σύγχρονη εποχή, το μοντέλο του παραδοσιακού διευθυντή-γραφειοκράτη είναι ανάγκη να εγκαταλειφθεί και να παραχωρήσει τη θέση του σε εκείνο του διευθυντή-ηγέτη (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Λώλη 2005, Πασιαρδής 2014, Τερεζάκη & Ανδρεάδου 2014). Το πρότυπο του αυστηρού και απόλυτου διευθυντή ανάγεται σε παλαιότερες εποχές και σε αναχρονιστικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Ο σύγχρονος διευθυντής καλείται να αναδειχθεί σε εκπαιδευτικό ηγέτη της σχολικής μονάδας και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, υιοθετώντας τις ανάλογες πρακτικές.

Ένα εξίσου βασικό καθήκον του διευθυντή είναι η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη ή/και τις ομάδες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι διευθυντές οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους θεμελιώδεις σκοπούς της εκπαίδευσης τόσο όταν διαχειρίζονται τους διαθέσιμους ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους, όσο και κατά τη γενικότερη διοίκηση των σχολείων των οποίων προϊστανται (Begley 2008, Everard & Morris 1999). Αναμένεται να είναι αμερόληπτοι και να μην επηρεάζονται από κολακείες ή τρίτα πρόσωπα που προσπαθούν να επηρεάσουν την κρίση τους χρησιμοποιώντας αθέμιτα μέσα (Everard & Morris 1999). Αυτό σημαίνει ότι καλούνται να εντοπίζουν πιθανά παιχνίδια πολιτικής και να τα διαχειρίζονται κατάλληλα (Σταμενίτη 2013). Δυστυχώς, στην πράξη παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της κολακείας των ανώτερων διοικητικών στελεχών από μέρους των συνεργατών τους, με στόχο την εξυπηρέτηση των προσωπικών τους συμφερόντων, κάτι το οποίο είναι ανάγκη να εξαλειφθεί εάν θέλει κανείς να κάνει λόγο για μια ανθρωπιστική, αδιάβλητη και ηθικοπλαστική παιδεία.

Άλλα καθήκοντα των διευθυντών σχολείων είναι τα ακόλουθα: η διδασκαλία, η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στις τάξεις, η πειθαρχία, η εποπτεία, η σύσταση συνελεύσεων, η επαγγελματική ανάπτυξη και αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, η προώθηση της καινοτομίας, η διάχυση πληροφοριών, η συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα, η σύνταξη του ετήσιου προϋπολογισμού, οι επιχορηγήσεις κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Beaudoin & Taylor

2004, Πασιαρδής 2014). Πέρα από τα καθήκοντα, υπάρχουν αναρίθμητα γνωρίσματα τα οποία μπορούν να αναγάγουν έναν σχολικό διευθυντή σε ηγέτη.

1.3.1.4 Ηγετικά Χαρακτηριστικά Σχολικού Διευθυντή

Για να είναι ένας ηγέτης αποτελεσματικός, οφείλει να χαρακτηρίζεται από ηθικές αρετές και γνωστικές δεξιότητες (Πασιαρδής 2014, Σαΐτης 2007). Δεν υπάρχει μια «πεπατημένη» οδός, την οποία μπορούν να ακολουθήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ώστε να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Πασιαρδής 2014, Πασιαρδής 2012, Φίντζου 2005). Υπάρχουν όμως διάφορα χαρακτηριστικά τα οποία καλό είναι να διαθέτει ένας ηγέτης (Everard & Morris 1999, Riley & MacBeath 2003).

Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση αποτελούν δραστηριότητες ζωτικής σημασίας για τον άνθρωπο (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Αντίστοιχα, η επικοινωνία συγκαταλέγεται στις βασικές λειτουργίες ενός οργανισμού, καθώς αναφέρεται στην αμφίδρομη μετάδοση μηνυμάτων ανάμεσα σε αποστολείς και παραλήπτες και περιλαμβάνει τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο (Day 2004, Everard & Morris 1999). Η επικοινωνία αποτελεί σημαντικό εργαλείο για έναν ηγέτη, καθώς μέσω αυτής μεταδίδει το όραμά του για τον οργανισμό που διοικεί και προσπαθεί να υποστηρίξει και να παρακινήσει το έργο των συνεργατών του (Μπουραντάς 2005). Ο σχολικός διευθυντής οφείλει να προωθεί τη συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπάκας 2010, Πασιαρδής 2014). Για να το πετύχει αυτό, διαθέτει μεγάλο μέρος του χρόνου του στην επικοινωνία με άτομα του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Leithwood et al. 2006). Ενδεικτικά, συνεργάζεται με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και κηδεμόνες, καθώς και διάφορους κοινωνικούς φορείς (Πασιαρδής 2014). Περαιτέρω ανάλυση για τη σημασία της επικοινωνίας στη διαμόρφωση παιδαγωγικής ατμόσφαιρας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό γίνεται σε επόμενο κεφάλαιο.

Ένα εξίσου βασικό χαρακτηριστικό του σύγχρονου σχολικού διευθυντή-ηγέτη είναι η ευελιξία (Στυλιανίδης 2012). Επιτυχημένος ηγέτης είναι ένας ευπροσάρμοστος ηγέτης (Πασιαρδής 2014). Ακόμη και σε καταστάσεις κρίσης, είναι σημαντικό να υποστηρίζει

συναισθηματικά τους συνεργάτες του και να φροντίζει για την επαρκή αποκατάσταση ενδεχόμενων προβληματικών συνθηκών (Σαΐτης 2007). Σε μια εποχή όπου οι αλλαγές είναι συνεχείς και καθοριστικές, η ευελιξία αναδεικνύεται σε βασικό συστατικό της ηγεσίας (Καρυπίδου 2009).

Σε έναν οποιονδήποτε οργανισμό, η αποτελεσματικότητα και η βιωσιμότητα σχετίζονται με πρακτικές που έχουν μακροπρόθεσμα οφέλη (Μπουραντάς 2005). Το όραμα του ατόμου που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά ως προς την ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης για την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί (Μπουραντάς 2005). Ο ικανός ηγέτης οφείλει να είναι διορατικός και να επιδιώκει την εξασφάλιση της μελλοντικής ευημερίας του οργανισμού που διοικεί (Μπουραντάς 2005). Η συντριπτική πλειοψηφία των μελετητών της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας αναδεικνύει την ανάγκη ανάπτυξης ενός ξεκάθαρα διατυπωμένου οράματος από μέρους των διευθυντών, ώστε τα σχολεία να καταστούν βιώσιμα και να επιτυγχάνουν ολοένα και υψηλότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Crawford 2003, Horner 2003, Huber 2008, Μπέκα & Λαζαρίδου 2016, Πασιαρδής 2014). Ο επιτυχημένος ηγέτης, στηρίζει την ιδεατή εικόνα που έχει για τον οργανισμό του οποίου είναι επικεφαλής τόσο σε προσωπικές όσο και σε επαγγελματικές αξίες και προσδοκίες, τις οποίες στη συνέχεια μετατρέπει σε οργανωσιακό όραμα (Γεωργογιάννης κ.ά. 2005, Evans 2007).

Ο παραγωγικός σχολικός διευθυντής οφείλει να είναι οραματιστής, να επιδεικνύει ζήλο και αφοσίωση στη δουλειά του (Κουάλη & Πασιαρδής 2013). Να έχει επίγνωση του παρελθόντος και του παρόντος και, κυρίως, να έχει συνείδηση των βαθύτερων προσδοκιών των μελών της σχολικής κοινότητας για το μέλλον (Day 2004, Deal & Peterson 1999, Πασιαρδής 2012). Το όραμά του αναμένεται να συμπεριλαμβάνει τη σχολική αποτελεσματικότητα, όταν ο ίδιος δεν θα είναι πια παρών (Hargreaves & Fink 2006, Lambert 2007, MacBeath 2005, Πασιαρδής 2014). Επιτυχημένος θεωρείται ο ηγέτης που βάζει τη δική του σφραγίδα και στερεώνει το σχολείο σε ακόμη πιο γερά θεμέλια για τις επόμενες γενιές (Hargreaves & Fink 2006). Με αυτόν τον τρόπο, αφήνει στους μελλοντικούς ηγέτες και τους άλλους εμπλεκόμενους τη διαίωνιση της ορθής διαχείρισης και του κατάλληλου προγραμματισμού της σχολικής λειτουργίας (Lambert

2007). Ο ιδανικός σχολικός διευθυντής οφείλει να είναι συνεπής ως προς το όραμα και τη δράση που λαμβάνει (Στυλιανίδης 2012).

Ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει την τόλμη και τη διάθεση για πειραματισμό που οφείλει να χαρακτηρίζει τον σύγχρονο ηγέτη. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι διευθυντές καλούνται να λάβουν αποφάσεις που περιέχουν μια δόση ρίσκου με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (MacBeath 2005, Παπαδάκης 2007, Πασιαρδής 2014, Rubin 2002). Ιδίως όταν δεν υπάρχουν εναλλακτικές, οφείλουν να δρουν εγκαίρως, ελαχιστοποιώντας –όσο αυτό είναι εφικτό– την πιθανότητα μιας λανθασμένης επιλογής (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης έχει αυτοπεποίθηση, την οποία και μεταδίδει στους συνεργάτες του, προτρέποντάς τους να λαμβάνουν εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες (Κονταξή 2008). Για την ακρίβεια, η έλλειψη αυτοπεποίθησης από μέρος της ηγεσίας έχει χαρακτηριστεί ως τροχοπέδη στην προσπάθεια αναβάθμισης ενός οργανισμού (Everard & Morris 1999, MacBeath 2005). Στα αποτελεσματικά σχολεία παρατηρείται έντονη διάθεση πειραματισμού, με το ρίσκο που αυτή συνεπάγεται (Πασιαρδής 2014, Reitzug 2002, Στιβακτάκης 2005).

Δεδομένου ότι ένας εκπαιδευτικός ηγέτης αναμένεται να προωθή την καινοτομία και την ανοδική πορεία του εκπαιδευτικού ιδρύματος που διοικεί, πολλές από τις αποφάσεις που λαμβάνονται ενδέχεται να είναι σχετικά ριψοκίνδυνες. Οι επιτυχημένοι διευθυντές δεν διστάζουν κάποιες φορές να παραγκωνίσουν τις γενικές υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας, με γνώμονα το καλό του σχολείου του οποίου προϊστάται (Πασιαρδής 2014). Παίρνουν ρίσκα με την ομάδα των συνεργατών τους και δεν εφησυχάζονται σε ασφαλή εκπαιδευτικά μονοπάτια (Μπάκας 2006). Επιπλέον, οι αυθεντικοί σχολικοί ηγέτες οφείλουν να είναι ακέραιοι και σταθεροί στις απόψεις τους (Evans 2007, Κονταξή 2008). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνεχούς προσπάθειας για υλοποίηση των δεσμεύσεών τους στην σχολική κοινότητα, κάτι που τους καθιστά φερέγγυους και αξιόπιστους (Evans 2007).

Οι μελετητές προσθέτουν μερικά ακόμη ηγετικά χαρακτηριστικά των σχολικών διευθυντών, όπως είναι η προώθηση της ομαδικής εργασίας, ο αμοιβαίος σεβασμός, η

ανθεκτικότητα, η αμεροληψία, η φιλικότητα, η καινοτομία και η συνεχής επιμόρφωση (Day 2004, Μπέκα & Λαζαρίδου 2016). Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, γίνεται σαφές ότι ο διευθυντής είναι η «κεφαλή» του σχολείου (Λαΐνας 2004). Είναι ο βασικός εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας που διοικεί και στα πλαίσια αυτής της αντιπροσώπευσης καλείται να αντεπεξέλθει επαρκώς σε ένα εύρος καθηκόντων και υποχρεώσεων. Ο σύγχρονος διευθυντής χρειάζεται υποστήριξη στο έργο του, κάτι στο οποίο μπορεί να συμβάλει μια αρμονική και παραγωγική συνεργασία με τον σχολικό υποδιευθυντή –όπου έχει οριστεί κάποιος (Πασιαρδής 2014, Στιβακτάκης 2005).

1.3.2 Συνεργασία Διευθυντή και Υποδιευθυντή Σχολικής Μονάδας

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας πέρα από το διδακτικό του έργο ενισχύει το έργο του διευθυντή και είναι νόμιμος αναπληρωτής του όταν εκείνος απουσιάζει ή δεν είναι σε θέση να ασκήσει τα διοικητικά του καθήκοντα (Κριεμάδης & Θωμοπούλου 2012, Κωτσίκης 2007, Pont et al. 2008). Αναλυτικότερα, βοηθά στη διεκπεραίωση της καθημερινής υπηρεσιακής αλληλογραφίας και την αρχειοθέτηση των εγγράφων (Κριεμάδης & Θωμοπούλου 2012, Κωτσίκης 2007, Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

Είναι αναγκαίο να αναπτύσσεται αμοιβαία σχέση συνεργασίας ανάμεσα στον διευθυντή και τον υποδιευθυντή με γνώμονα το συλλογικό όραμα για τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν (Τερεζάκη & Ανδρεάδου 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του υποδιευθυντή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαμεσολαβητικός ανάμεσα στον σχολικό διευθυντή, τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού προσωπικού και τους μαθητές. Ωστόσο, όπως παρατηρήθηκε μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν φαίνεται να υπάρχει ποικιλία ερευνών σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον διευθυντή και τον υποδιευθυντή. Ακολουθεί σύντομη αναφορά στη σχέση του διευθυντή με τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.

1.3.3 Συνεργασία Σχολικού Διευθυντή και Συλλόγου Διδασκόντων

Η επίσημη αναγνώριση του συλλόγου διδασκόντων ως συλλογικού οργάνου διοίκησης σε μια σχολική μονάδα πραγματοποιήθηκε με τον Ν. 1566/1985 και αποτέλεσε σημαντικό βήμα για τον εκδημοκρατισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα-

Ρέππα 2008). Ο σύλλογος διδασκόντων ενός σχολείου απαρτίζεται από όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, είτε πρόκειται για γενικής είτε για ειδικής αγωγής, ανεξαρτήτως ειδικότητας ή σχέσης εργασίας, δηλαδή εάν πρόκειται για μόνιμους εκπαιδευτικούς, αναπληρωτές ή ωρομίσθιους και έχει ως πρόεδρο τον σχολικό διευθυντή ή τον νόμιμο αναπληρωτή του (Αθανασούλα-Ρέππα 2008). Οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων λαμβάνουν χώρα εκτός του διδακτικού ωραρίου, κατόπιν πρόσκλησης του προέδρου είτε τακτικά –πριν από την έναρξη των μαθημάτων και στο τέλος κάθε τριμήνου– είτε έκτακτα εάν το ζητήσει ο πρόεδρος ή εγγράφως για συγκεκριμένα ζητήματα τουλάχιστον το ένα τρίτο (1/3) των μελών του (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

Ο σχολικός διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται αρμονικά με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και να φροντίζει για την από κοινού λήψη αποφάσεων, ιδίως σε θέματα που τους επηρεάζουν άμεσα (Λώλη 2005, Χριστοφίδου 2011). Όλα αυτά τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού ηγέτη, δεν γίνεται να πραγματοποιηθούν χωρίς τη σύμπραξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

1.3.4 Συμμετοχική Διοίκηση στη Σχολική Μονάδα

Η λήψη ομαδικών αποφάσεων αποτελεί σημαντική πλευρά της διοίκησης (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη 2007). Το παραδοσιακό μοντέλο διοίκησης, στο οποίο η διοικητική συμπεριφορά περιορίζεται αποκλειστικά σε ενέργειες των διευθυντικών στελεχών τείνει να εξαλειφθεί (Πασιαρδής 2012). Στο σύγχρονο σχολείο, η εξουσία δεν προέρχεται μόνο από τον διευθυντή ούτε είναι γραμμική (Μαδεμλής 2014). Η συμμετοχική διοίκηση στις σχολικές μονάδες επιτυγχάνεται με την ενεργό εμπλοκή των διαφόρων συλλογικών οργάνων (Σιακοβέλη 2011). Έτσι, παρέχεται η ελευθερία πρωτοβουλίας σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και επισφραγίζεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης (Hall & George 1999, Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης 2004, Πασιαρδής 2014).

Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι πολλές φορές οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται με τη συμφωνία όλων των παραγόντων. Σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να επωμίζονται ευθύνες πέραν της διδασκαλίας στις εκάστοτε σχολικές τάξεις που αναλαμβάνουν (Παπαβασιλείου & Μητούλας 2005, Reitzug 2002). Αυτό

συμβαίνει διότι δεν επιθυμούν να δεσμεύονται, ορίζοντας την δουλειά τους με αποκλειστικό σημείο αναφοράς τη σχέση τους με τους μαθητές και χωρίς να συνυπολογίζουν εκείνη με τους συναδέλφους ή άλλους ενήλικες (Κωτσόπουλος & Μπάρλας 2005, MacBeath 2005). Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο το διδακτικό προσωπικό δεν επιθυμεί να λαμβάνει πρωτοβουλίες, συνδέεται με την αντίληψη ότι αυστηρά υπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων είναι ο σχολικός διευθυντής και με αυτόν τον τρόπο μεταθέτουν τις ευθύνες σε κάποιον ανώτερο από εκείνους (Κουσουλός κ.ά. 2004, Πιλιτζίδης 2005, Reitzug 2002). Μια ακόμη αιτία είναι η προσωρινότητα ορισμένων εκπαιδευτικών, λόγω της φύσης της σχέσης εργασίας που έχουν με το εκάστοτε σχολείο (λ.χ. αναπληρωτές, ωρομίσθιοι κ.λπ.), κάτι που τους οδηγεί στο να μην εμπλέκονται σε εκπαιδευτικά ζητήματα ευρύτερου ενδιαφέροντος (Παπαβασιλείου & Μητούλας 2005).

Ένας από τους κινδύνους της δύναμης και της εξουσίας σε πολλά επαγγέλματα είναι ο παραγκωνισμός των απόψεων των άλλων και η αίσθηση ότι κάποιος έχει τον νόμο στα χέρια του (Beaudoin & Taylor 2004). Επομένως, είναι χρήσιμο για έναν διευθυντή να συλλογιστεί σωστά το στυλ ηγεσίας που θα ακολουθήσει, εάν επιθυμεί να είναι αποδεκτός από τους συνεργάτες του (Beaudoin & Taylor 2004). Η συμμετοχική ηγεσία προϋποθέτει την ικανότητα του ηγέτη να απαρνείται την αποκλειστικότητα ως προς τη λήψη αποφάσεων και να εμπιστεύεται τις απόψεις και ενέργειες των άλλων (MacBeath 2005). Ένας επιτυχημένος ηγέτης, δεν διατηρεί όλη την εξουσία για τον εαυτό του (Αριστοτέλους & Αγγελίδης 2008). Ψάχνει για ισότιμους συνεργάτες, όχι για αντίγραφα του και αυτό τον καθιστά ηγέτη και ταυτόχρονα συμμετοχικό μαθητευόμενο (Rubin 2002). Όταν προβληματίζεται για κάτι, δεν διστάζει να το συζητήσει με τους άλλους, καθώς παραδέχεται ότι δεν είναι παντογνώστης (Κονταξή 2008). Ο ικανός ηγέτης παρέχει κίνητρα στους συνεργάτες του ώστε να σκέφτονται κι εκείνοι ηγετικά (Κοσμίδου 2005).

Ωστόσο, η άποψη ότι ο καθένας μπορεί να είναι ηγέτης, δεν άργησε να υποστεί κριτική, η οποία συνοδεύτηκε από την ανάλογη επιχειρηματολογία (Leithwood et al. 2006). Πρώτον, η αποδοχή μιας τέτοιας προοπτικής, υπονοεί ότι περισσότερη ηγεσία συνεπάγεται αυτόματα και καλύτερη ηγεσία. Δεύτερον, ο καταμερισμός της εργασίας δεν θα πρέπει να συγχέεται με την αυθεντική έννοια της *ηγεσίας*, γιατί τότε ο όρος χάνει

τη μοναδικότητά του. Τρίτον, αν όλοι είναι ηγέτες, τότε ποιοι θα είναι οι ακόλουθοι; Δίνοντας όλο το βάρος στον ηγέτη, ο ρόλος του συνεργάτη-οπαδού μπαίνει σε δεύτερη μοίρα· κάτι τέτοιο σαφώς δεν είναι επιθυμητό. Ένας οργανισμός χωρίς οπαδούς είναι ένας οργανισμός χωρίς ηγέτη (Leithwood et al. 2006).

Η συμμετοχική ηγεσία αποτελεί πρόκληση, αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός οργανισμού (Hall & George 1999, Horner 2003, Πασιαρδής 2014, Riley & MacBeath 2003). Σε επίπεδο σχολείου, ο διευθυντής οφείλει να διερευνά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μέλους του διδακτικού προσωπικού ξεχωριστά, ώστε να κάνει έναν σοφό καταμερισμό των καθηκόντων και των ευθυνών (Hall & George 1999, Πασιαρδής 2014). Φυσικά, ο καταμερισμός των εργασιών από μόνος του δεν θεωρείται επαρκής, καθότι παραπέμπει σε αναχρονιστικά μοντέλα διοίκησης, όπως είναι εκείνο της γραφειοκρατίας.

Σε οποιονδήποτε οργανισμό, όταν οι εργαζόμενοι γνωρίζουν ότι η γνώμη τους υπολογίζεται κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τότε εκείνοι αποκτούν κίνητρα για μεγαλύτερη απόδοση (Μπάκας 2006). Οι γνήσιοι σχολικοί ηγέτες είναι ξεκάθαροι ως προς τον επιδιωκόμενο στόχο του σχολείου και επιθυμούν να βλέπουν τις προσπάθειες για την επίτευξή του, μέσα από τη συμπεριφορά των συνεργατών τους (Jacobson & Bezzina 2008, MacBeath 2005). Είναι αναγκαίο να αφήνεται χώρος στους εκπαιδευτικούς να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς να πιέζονται να συμφωνήσουν με συγκεκριμένες καθοδηγούμενες αποφάσεις (Hall & George 1999). Μέσω της συμμετοχικής διοίκησης, προβάλλονται διάφορες απόψεις και ιδέες, γίνεται συζήτηση και έτσι λαμβάνονται οι πλέον κατάλληλες για την κάθε περίπτωση αποφάσεις (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Reitzug 2002).

Η εξισορρόπηση των καθολικών αναγκών με εκείνες κάθε μέλους ξεχωριστά, αποτελεί πρόκληση για έναν ηγέτη, αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα του οργανισμού που διοικεί. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ισχυρής επιχειρηματολογίας από τα στελέχη και μέσω συνετής διαχείρισης των όποιων κρίσεων προκύψουν, ώστε μέσα από τη συλλογική προσπάθεια, να γίνουν όλοι κοινωνοί του οράματος του οργανισμού αυτού (Μπουραντάς 2005). Αυτή η διαπίστωση ισχύει και για τους

εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπου οι εκπαιδευτικές αποφάσεις που λαμβάνονται δεν ικανοποιούν πάντα όλα τα μέρη (Begley 2008, Πασιαρδής 2014). Ως απόρροια αυτού, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να λογοδοτούν για τις αποφάσεις τους ενώπιον όλων των εμπλεκόμενων, παραθέτοντας τα ανάλογα επιχειρήματα, ώστε εκείνες να εφαρμοστούν με επιτυχία και με γνώμονα τη σχολική αποτελεσματικότητα (Αθανασίου & Σαμουηλίδου 2005, Πασιαρδής 2014). Όπως έχει πολύ εύστοχα υποστηριχθεί, ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να αιτιολογεί τις αποφάσεις που λαμβάνει στη «δυσανεστημένη μειοψηφία» (Πασιαρδής 2014). Με αυτή την παρατήρηση, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα λήψης αποφάσεων που να έχουν περισσότερο θετικό και λιγότερο αρνητικό αντίκτυπο στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο σχολικός διευθυντής οφείλει να δείχνει ευαισθησία και κατανόηση σε όσα απασχολούν τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Στυλιανίδης 2012). Ανακεφαλαιωτικά, εκείνο που αξίζει να αναδειχθεί είναι ότι το σχολείο του 21^{ου} αιώνα οφείλει να προωθεί τις συμμετοχικές μορφές διοίκησης.

1.4 Εκπαιδευτική Ηγεσία

Η εξέταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Ελλάδα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς διέπεται από σημαντικές καινοτομίες, αλλά και αρκετές αντιφάσεις. Δεν γίνεται να περιοριστεί κανείς στην επιστημονικότητα της έννοιας, χωρίς να λάβει υπόψη τον ανθρωπιστικό και ηθικοπλαστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Everard & Morris 1999, Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης 2015). Με άλλα λόγια, οι πρακτικές ηγεσίας στα σχολεία δεν είναι θεμιτό να ταυτοποιούνται με εκείνες σε άλλους οργανισμούς, δεδομένου ότι στην περίπτωση της εκπαίδευσης γίνεται λόγος για έναν ευαίσθητο χώρο, όπου η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στοχεύει στην επίτευξη υψηλών παιδαγωγικών αποτελεσμάτων. Ως απόρροια των παραπάνω, οι ερευνητές του κλάδου της Εκπαιδευτικής Διοίκησης έχουν διακρίνει βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας.

1.4.1 Στυλ Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διάφορα «υποδείγματα» αποτελεσματικής διοίκησης και ηγεσίας, ωστόσο έχει παρατηρηθεί πως αυτά αντί να προωθούν την βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας, ενδέχεται να λειτουργούν παρακωλυτικά, συγχύζοντας τον εκάστοτε διευθυντή-ηγέτη (Everard & Morris 1999). Ο αποτελεσματικός ηγέτης οφείλει

να χρησιμοποιεί μια ποικιλία μεθόδων ηγεσίας, από τις οποίες να διαλέγει εκείνες που θεωρεί ιδανικές για την κάθε περίπτωση.

Η ίδια αρχή ισχύει και στο πλαίσιο της ηγεσίας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Για να καταστεί περισσότερο κατανοητή η ανάγκη υιοθέτησης διαφορετικών κάθε φορά μεθόδων ηγεσίας, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά σε μια αξιόλογη ερευνητική προσέγγιση. Το ερευνητικό πρόγραμμα για το οποίο γίνεται λόγος, χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ως γενικό σκοπό είχε τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολικού διευθυντή και των αναγκών επιμόρφωσης σε επτά ευρωπαϊκές χώρες –Αγγλία, Γερμανία, Ιταλία, Νορβηγία, Ολλανδία, Ουγγαρία και Σλοβενία (Πασιαρδής 2014). Το πρόγραμμα αυτό είχε τον τίτλο *Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας για Καλύτερα Επιτεύγματα Μάθησης* (Leadership Improvement for Student Achievement, LISA) και συντονιστές του ήταν οι Πέτρος Πασιαρδής και Stefan Brauckmann (Πασιαρδής 2014). Το κύριο ερευνητικό ερώτημα συνδεόταν με τον ρόλο των διαφόρων ηγετικών στυλ και τις πρακτικές που συνηθίζουν να υιοθετούν οι σχολικοί διευθυντές για την επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής 2014). Με βάση τα ευρήματα αυτού του προγράμματος, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ένα εύρος μεθόδων και πρακτικών ηγεσίας, τις οποίες χρησιμοποιούν οι διευθυντές σύμφωνα με το συγκεκριμένο του εκάστοτε σχολείου (Πασιαρδής 2014). Ως *στυλ ηγεσίας* ορίζεται η οργανωσιακή συμπεριφορά που υιοθετεί ένας ηγέτης σε κάθε ξεχωριστή περίπτωση, με σκοπό τον επηρεασμό της συμπεριφοράς των άλλων (Πασιαρδής 2014). Έτσι, διακρίνονται πέντε βασικά στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, μέσω των οποίων γίνεται κατανοητός ο πολυσύνθετος ρόλος των σύγχρονων σχολικών διευθυντών στην επίτευξη μιας παραγωγικής μαθησιακής εμπειρίας. Τα στυλ αυτά έχουν ως εξής:

1) Παιδαγωγικό Στυλ: Στο συγκεκριμένο στυλ, κέντρο αναφοράς αποτελεί η ποιοτική διδασκαλία και μάθηση. Η σοφή ηγεσία έχει υψηλές προσδοκίες τόσο για το σχολείο, όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και στοχεύει σε υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιαρδής 2014). Στα σχολεία που εφαρμόζεται το παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας, η εισαγωγή καινοτομιών είναι ευπρόσδεκτη (Πασιαρδής 2014).

2) Δομικό Στυλ: Στο δομικό στυλ ηγεσίας, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο όραμα του ηγέτη για το σχολείο, το οποίο προσεγγίζεται μέσα από σαφείς κανονισμούς και ορθή

κατανομή των ρόλων του καθενός. Οι σχολικοί ηγέτες που προωθούν αυτό το στυλ ηγεσίας, δίνουν βάση στην τήρηση της πειθαρχίας και την εποπτεία των σχολικών εγκαταστάσεων για την εξασφάλιση ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος (Πασιαρδής 2014).

3) Συμμετοχικό Στυλ: Όπως προκύπτει και από την ονομασία αυτού του στυλ, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες προσπαθούν να προωθήσουν τη συμμετοχική διοίκηση, ιδίως ως προς τη λήψη των αποφάσεων (Κυθραιώτης & Πασιαρδής 2006). Διερευνούν τις ανάγκες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα των συνεργατών τους και κατανέμουν ανάλογα το εκπαιδευτικό έργο (Πασιαρδής 2014).

4) Επιχειρηματικό Στυλ: Οι σχολικοί ηγέτες που υιοθετούν αυτό το στυλ, προσπαθούν να αξιοποιήσουν παραγωγικά όλους τους διαθέσιμους πόρους, συχνά μέσω της ανάπτυξης επιχειρηματικών πρακτικών (Bottery 1999, Πασιαρδής 2014). Αναγνωρίζουν ότι εκτός από τη συντήρηση των διαθέσιμων πόρων, εξίσου σημαντική για τη βιωσιμότητα του σχολείου είναι η ανάπτυξη νέων πηγών ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Everard & Morris 1999, Hargreaves 2007). Σε πολλές χώρες, στα πλαίσια των προσπαθειών για αποκεντρωτικές εκπαιδευτικές πολιτικές, οι σχολικοί διευθυντές καλούνται να συνάψουν συμμαχίες με εξωτερικούς φορείς, με στόχο την εξεύρεση πόρων (Πασιαρδής 2014). Επομένως, στο στυλ αυτό εμπίπτει η προώθηση της συμμετοχής των γονέων και της κοινότητας στη σχολική λειτουργία (Πασιαρδής 2014). Με τη σύμπραξη όλων αυτών των παραγόντων, καλλιεργείται το επιθυμητό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

5) Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού: Στο στυλ αυτό περιλαμβάνονται η παρακίνηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με την παροχή κινήτρων από μέρους των εκπαιδευτικών ηγετών (Πασιαρδής 2014). Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η σημασία της ηθικής ενίσχυσης τόσο προς κάθε άτομο ξεχωριστά, όσο και προς την ομάδα στο σύνολο (Μπάκας 2006, Πασιαρδής 2014).

Ο διευθυντής σε έναν οποιονδήποτε οργανισμό οφείλει να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζει την τακτική που θα ακολουθήσει ανάλογα με την περίπτωση (Leithwood et al. 2006, Μπουραντάς 2005, Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη 2007). Με άλλα λόγια, το ένα ή το άλλο στυλ ηγεσίας ενδέχεται να συλλειτουργούν με γνώμονα την επίτευξη του επιθυμητού στόχου.

1.4.2 Κοκτέιλ-Μιξ των Στυλ Ηγεσίας

Ένα σχολείο δεν γίνεται να δέχεται παθητικά τις κατευθύνσεις της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής· αντί αυτού, οφείλει να διαμορφώνει τη δική του εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Beaudoin & Taylor 2004, Παπαδημητρακόπουλος 2005, Πασιαρδής 2014, Τερζής 2005). Άλλωστε, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί (Αποστολόπουλος 2008, Κωτσίκης 2007).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι περισσότεροι διευθυντές αδυνατούν να εξηγήσουν τους τρόπους με τους οποίους λαμβάνουν αποφάσεις για το σχολείο τους, καθώς αυτό γίνεται ασυνείδητα (Evans 2007, Πασιαρδής 2014). Ανάλογα με το πλαίσιο του σχολείου, οι διευθυντές αντιμετωπίζουν διαφορετικές προκλήσεις (Πασιαρδής 2014, Pont et al. 2008). Η ηγεσία της εκπαίδευσης αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο εφαρμόζεται (Dimmock & Walker 2005). Αυτό σημαίνει ότι διαφορές σχολικού επιπέδου ή παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην άσκηση της ηγεσίας (Fullan 2007). Τέτοιου είδους παράγοντες μπορεί να είναι το ιστορικό των μαθητών, η τοποθεσία του σχολείου (λ.χ. αστικό, ημιαστικό, αγροτικό), το μέγεθος του σχολείου, η ποιότητα των σχολικών εγκαταστάσεων, η ταυτότητα του σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό), το είδος του και το επίπεδο στο οποίο ανήκει (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) κ.λπ. (Owens & Valesky 2007, Πασιαρδής 2014). Για όλους αυτούς τους λόγους, ο σχολικός διευθυντής οφείλει κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής να συνυπολογίζει το περιβάλλον της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Everard & Morris 1999, Hoy & Miskel 2005, Huber 2008, Κυθραιώτης & Πασιαρδής 2006, Riley & MacBeath 2003, Σωτηρίου & Ιορδανίδης 2015).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν γίνεται να μιμείται εκείνα άλλων χωρών, καθώς παρεμβάλλονται οι μεταβλητές συγκεκριμένου του ελληνικού χώρου (Αποστολόπουλος 2008). Αντίστοιχα, δεν υπάρχει κάποιο μεμονωμένο μοντέλο ηγεσίας που θα μπορούσε να μεταφερθεί σε διαφορετικά σχολεία και να είναι εξίσου αποδοτικό (Begley 2008, Fullan 2007, Μαδεμλής 2014, Πασιαρδής 2014). Ο ικανός σχολικός ηγέτης καλείται να ανταπεξέλθει στο αυθεντικό περιβάλλον του σχολείου τα οποίο διοικεί (Begley 2008). Για να επιτευχθεί αυτό, τόσο ο ίδιος όσο και τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού

προσωπικού οφείλουν να ενημερώνονται σχετικά με τα ευρήματα της διεθνούς εκπαιδευτικής έρευνας και να τα τροποποιούν αναλόγως, ώστε να εναρμονίζονται στις απαιτήσεις και τον χαρακτήρα του σχολείου στο οποίο υπηρετούν (Πασιαρδής 2014).

Η ζωή του ανθρώπου διέπεται από μια ιστορικότητα· έτσι οφείλει και η εκπαίδευσή του, η οποία αποτελεί ένα πολυδιάστατο ζήτημα, δεδομένου ότι επηρεάζεται από γεωγραφικούς, ιστορικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς και άλλους παράγοντες, οι οποίοι διαφέρουν από περίπτωση σε περίπτωση (Αποστολόπουλος 2008). Για τους σχολικούς διευθυντές, αποτελεί πρόκληση η επιλογή του κατάλληλου «κοκτέιλ-μιξ» των στυλ ηγεσίας, που θα προκύπτει μέσα από την ενδελεχή εξέταση των αναγκών και των χαρακτηριστικών του εκάστοτε σχολείου (Πασιαρδής 2014). Η αποτελεσματική ηγεσία παρομοιάζεται με την επίλυση ενός παζλ χαρακτηριστικών, τα οποία ένας διευθυντής καλείται να γνωρίζει και να τα προσαρμόζει στις ιδιαίτερες συνθήκες του οργανισμού του οποίου προΐσταται (Αριστοτέλους & Αγγελίδης 2008). Συνήθως ενδείκνυται η χρήση περισσότερων του ενός στυλ ηγεσίας, με δυνατότητα αυξομείωσης της «δοσολογίας» από το ένα ή το άλλο στυλ, ώστε να ετοιμαστεί το κατάλληλο μείγμα ηγεσίας (Πασιαρδής 2014).

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάστηκε η έννοια της ηγεσίας, πρώτα στο πλαίσιο ενός οποιουδήποτε οργανισμού και στη συνέχεια σε επίπεδο σχολείου. Στο επόμενο, θα γίνει προσπάθεια προσέγγισης μιας εξίσου κεντρικής έννοιας της παρούσας μελέτης, που δεν είναι άλλη από εκείνη της *κουλτούρας* και των ποικίλων πτυχών της. Με αυτόν τον τρόπο, θα αναδειχθεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην καλλιέργεια της προσδοκώμενης σχολικής κουλτούρας.

Κεφάλαιο 2

Διευθυντής και Σχολική Κουλτούρα

2.1 Έννοια και Διαστάσεις της Κουλτούρας

Τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότεροι ερευνητές ασχολούνται με το ζήτημα της *κουλτούρας* ως θεμελιώδους στοιχείου της φιλοσοφίας των οργανισμών (Πασιαρδής 2014, Χριστοφίδου 2011). Η εγχώρια και διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει μια ποικιλία όρων για την περιγραφή της ατμόσφαιρας που αποπνέει ένας χώρος στον οποίο συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν διάφορα πρόσωπα και ομάδες. Ενδεικτικά παρατίθενται οι ακόλουθοι: οικολογία (ecology), κλίμα (climate), ατμόσφαιρα (atmosphere)· επικρατέστερος όλων ωστόσο θεωρείται εκείνος της κουλτούρας (culture) (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος 1999, Creemers & Reezigt 1999, Κατσαρού κ.ά. 2016, Πασιαρδής 2014). Η κουλτούρα με τη σειρά της, δεν τυγχάνει κάποιου σαφώς διατυπωμένου ορισμού. Αντί αυτού, οι μελετητές της Διοίκησης Επιχειρήσεων γενικά και της Εκπαιδευτικής Διοίκησης ειδικά, αναφέρουν μια σειρά χαρακτηριστικών μέσα από τα οποία εκφράζεται η κουλτούρα ενός οργανισμού.

2.1.1 Η Εξωτερική Διάσταση της Κουλτούρας

Ανεξάρτητα από τον όρο που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει κανείς, η κουλτούρα είναι φανερή από την πρώτη φορά που θα επισκεφθεί κάποιος ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, πόσο μάλλον ένα σχολείο (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999, Everard & Morris 1999). Οι σχολικές εγκαταστάσεις φαίνεται πως έχουν αντίκτυπο στην υγεία και τη συμπεριφορά των ατόμων που κινούνται στα πλαίσιά τους. Η σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής, των οπτικοακουστικών μέσων, του εργαστηριακού εξοπλισμού και του κτιρίου στο

σύνολο είναι ανυπολόγιστη (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999, Κότσιρα 2006, Παπαβασιλείου & Μητούλας 2005). Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι πίσω από τη φυσική όψη των σχολείων, υπάρχουν άλλα στοιχεία που αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι και οι αλληλεπιδράσεις αυτές αποτυπώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999, Freiberg & Stein 1999, Κότσιρα 2006).

Η σχολική κουλτούρα αντικατοπτρίζεται στη συνολική εικόνα που δίνουν οι σχολικές εγκαταστάσεις, στα έργα που υπάρχουν ή που δεν υπάρχουν στους διαδρόμους και στις σχολικές αίθουσες και φυσικά στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε πρόκειται για τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, είτε για τον σχολικό επιστάτη ή το προσωπικό καθαριότητας (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999, Hoy & Miskel 2005). Περιλαμβάνει πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των γονέων, του διοικητικού προσωπικού, των φυλάκων, των εργαζομένων στο κυλικείο, της ευρύτερης κοινότητας και έχει αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό έργο (Stevens & Sanchez 1999). Το ντύσιμο του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι συζητήσεις, οι στόχοι που τίθενται και η αντίδραση σε ενδεχόμενες προσπάθειες αλλαγών, αποτελούν σημάδια της ισχύουσας κουλτούρας (Γκόλια κ.ά. 2013). Μέχρι και το χρώμα των τοίχων μπορεί να δώσει μηνύματα σχετικά με το πόσο φιλόξενος είναι ο σχολικός χώρος (Παπαβασιλείου & Μητούλας 2005). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ότι ακόμα και το όνομα του σχολείου –όπου αυτό υπάρχει– μπορεί να φανερώσει στοιχεία της κουλτούρας του, όπως για παράδειγμα τους στόχους και τις πολιτισμικές του αξίες (Deal & Peterson 1999). Όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά εμπίπτουν στην *εξωτερική διάσταση* της σχολικής κουλτούρας (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999, Γκόλια κ.ά. 2013).

2.1.2 Η Εσωτερική Διάσταση της Κουλτούρας

Η κουλτούρα σε έναν οργανισμό μπορεί να είναι ελκυστική, φιλόξενη και ελαστική· μπορεί όμως και να είναι απόμακρη, τοξική και στατική (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999, Freiberg & Stein 1999, Πασιαρδής 2014, Σαΐτης 2007). Μπορεί να αποπνέει αυταρχικότητα και ανταγωνισμό ή συνεργατικότητα και υποστήριξη ανάμεσα στα μέλη (Παπαβασιλείου & Μητούλας 2005).

Η πλειονότητα των ερευνητών εκθέτει μια σειρά από στοιχεία που συνδέονται με την οργανωσιακή κουλτούρα. Αναλυτικότερα, σε αυτήν περιλαμβάνονται ιδεώδη, νόρμες, πεποιθήσεις, στάσεις, παραδόσεις, αξίες, άλλα στοιχεία και άγραφοι νόμοι που μοιράζεται μια μερίδα ανθρώπων (Bennett 2003, Crawford 2003, Creemers & Reezigt 1999, Deal & Peterson 1999, Dimmock & Walker 2005, Ξηροτύρη-Κουφίδου 2010, Πασιαρδής 2014, Σωτηρίου & Ιορδανίδης 2015, Χριστοφίδου 2011). Επιπλέον, η κουλτούρα σχετίζεται με έννοιες όπως είναι οι εξής: αντιλήψεις, συμπεριφορές, συμβολικές αναπαραστάσεις, τελετουργικά, ιδεολογίες και μύθοι (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Everard & Morris 1999, Huber & Pashiairdis 2008, Κυθραιώτης 2005, Παπαδάκης 2007).

Αξίζει να σημειωθούν κάποιες μεμονωμένες παρατηρήσεις των μελετητών της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η οργανωσιακή κουλτούρα έχει οριστεί ως ένα ενωτικό σύστημα που προσδίδει συλλογική ταυτότητα σε μια οργάνωση (Hoy & Miskel 2005). Ο ρόλος της κουλτούρας είναι ενωτικός, καθώς αναφέρεται σε αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές κοινές για όσους μετέχουν σε αυτή (Firestone & Seashore-Louis 1999, Hoy & Miskel 2005, Πασιαρδής 2014). Μια εξίσου ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι ότι η κουλτούρα αντανακλά τις προτεραιότητες που τίθενται σε μια οργάνωση (Χριστοφίδου 2011). Επιπροσθέτως, η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι μια κατασκευή που περιλαμβάνει ένα πλέγμα προσδοκιών ως προς τις κατάλληλες και επιθυμητές συμπεριφορές των μελών του και δίνει νόημα σε αυτές (Κυθραιώτης & Πασιαρδής 2006). Μάλιστα, έχει την ικανότητα να επηρεάζει και να εξηγεί τις συμπεριφορές τόσο μεμονωμένων ατόμων όσο και ομάδων διαφορετικών μεγεθών και χαρακτηριστικών (Dimmock & Walker 2005). Η όλη ουσία μιας κουλτούρας έγκειται στο πώς αυτή αποτυπώνεται στην ψυχολογία όσων την μοιράζονται (Κυθραιώτης 2005). Με αυτήν την έννοια, η κουλτούρα αποκτά συμβολική αξία, καθώς εξασφαλίζει στα μέλη ενός οργανισμού το αίσθημα της σιγουριάς και του *ανήκειν* (Freiberg & Stein 1999, Χριστοφίδου 2011). Με γνώμονα το κοινό όραμα, τις αξίες και τις πεποιθήσεις, η κουλτούρα λειτουργεί ως πυξίδα, καθοδηγώντας τους ανθρώπους προς μια κοινή κατεύθυνση (Sergioyanni 2003). Φαίνεται πως είναι βαθιά ριζωμένη σε όλες τις πλευρές της ανθρώπινης δραστηριότητας, πλάθοντας και παράλληλα αντανακλώντας αξίες (Lumby & Foskett 2008).

Η οργανωσιακή κουλτούρα χαρακτηρίζεται από ποικίλες λειτουργίες:

- Έχει μια ενωτική και ταυτόχρονα διακριτή ταυτότητα, κάτι που ξεχωρίζει τη μια οργάνωση από την άλλη
- Παρέχει μια αίσθηση ταυτότητας στην οργάνωση
- Διευκολύνει την ανάπτυξη της δέσμευσης στην ομάδα
- Ενισχύει τη σταθερότητα σε ένα κοινωνικό σύστημα
- Λειτουργεί σαν μια κοινωνική κόλλα που δένει την οργάνωση και παρέχει τα επιθυμητά πρότυπα συμπεριφοράς

(Robbins, όπ. αναφ. στο Hoy & Miskel 2005)

Σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών, η κουλτούρα διαφέρει από οργανισμό σε οργανισμό, καθώς επηρεάζεται από τους εκάστοτε εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες του ευρύτερου περιβάλλοντος (Κυθραιώτης 2005, Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη 2007). Σε εκπαιδευτικά πλαίσια, κάθε σχολείο λειτουργεί με βάση τη δική του φιλοσοφία και έχει τη δική του ξεχωριστή ταυτότητα (Deal & Peterson 1999, Owens & Valesky 2007, Πασιαρδής 2014, Υφαντή 2011).

Η σχολική κουλτούρα βασίζεται σε εμπειρίες της σχολικής ζωής και αντανακλά νόρμες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές μεθόδους, ηγετικές πρακτικές και οργανωτικές δομές (Creemers & Reezigt 1999, National School Climate Center 2007, Σιδηρόπουλος 2014, Χριστοφίδου 2011). Μέσω αυτής γνωστοποιούνται και μεταδίδονται οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές του εκάστοτε σχολείου (Barth 2007). Καθίσταται, λοιπόν, σαφές πως η κουλτούρα περιλαμβάνει τόσο τους γραπτούς όσο και τους άγραφους νόμους και κανόνες που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία ενός οργανισμού και μέσω των οποίων μεταδίδονται κοινές πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις για όσους εντάσσονται σε αυτόν (Πασιαρδής 2014). Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί πως ο ρόλος της κουλτούρας είναι τόσο ισχυρός, που μπορεί να ξεπεράσει τις επιταγές του Υπουργείου Παιδείας, του σχολικού συμβούλου, ακόμη και του σχολικού διευθυντή (Barth 2007). Η άποψη αυτή έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα εξεταστεί μέσω των απαντήσεων των διευθυντών του δείγματος κατά την εμπειρική έρευνα.

Σε ένα βαθύτερο επίπεδο, ως κουλτούρα θα μπορούσε να οριστεί η συλλογική εκδήλωση σιωπηρών υποθέσεων (Duncker 2011, Hoy & Miskel 2005, Μπουραντάς 2005). Η σιωπηρή γνώση αποτελεί προσωπική μορφή γνώσης, την οποία οι άνθρωποι μπορούν να αποκτήσουν από την άμεση εμπειρία τους σε ένα περιβάλλον (Augier & Vendelo 2003, Barth 2007, Duncker 2011). Η σιωπηρή γνώση είναι μη-λεκτική και για αυτόν τον λόγο όποιος την κατακτά δεν μπορεί να την εξηγήσει λεκτικά σε κάποιον άλλο (Augier & Vendelo 2003). Η κουλτούρα είναι κάτι άυλο, μη απτό και αδύνατο να αντιγραφεί ή να μεταδοθεί από ένα άτομο σε κάποιο άλλο (Μπουραντάς 2005). Αυτό σημαίνει πως η μύηση στην κουλτούρα είναι κάτι που εκτυλίσσεται ασυνείδητα (Χριστοφίδου 2011).

Στη σχολική κουλτούρα περιλαμβάνονται διάφορες «ρουτίνες» (Huber & Pashiaridis 2008), όπως είναι η τήρηση του παρουσιολογίου, η καθημερινή υποδοχή και ο αποχαιρετισμός των μαθητών, καθώς και διάφορες εθιμοτυπίες ή τελετές, όπως εκείνες της υποδοχής ή της αποφοίτησης κατά την έναρξη και λήξη του σχολικού έτους (Deal & Peterson 1999, Duncker 2011, Hargreaves & Fink 2006, Πασιαρδής 2014). Στοιχεία για τη σχολική κουλτούρα εξάγονται από διάφορες πλευρές της, όπως οι ακόλουθες: συνελεύσεις, αθλητικοί διαγωνισμοί, κοινοτικές δράσεις, κυλικείο, σχέδια μαθημάτων, αξιολογικές εκθέσεις, βραβεία, διακόσμηση κ.λπ. (Hoy & Miskel 2005). Οι ποικίλες πτυχές της σχολικής ζωής, οι διδακτικές επισκέψεις, οι σχολικές γιορτές και άλλες δραστηριότητες συμβάλλουν στη διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών και στην πνευματική τους καλλιέργεια (Μπάκας 2010). Όλα αυτά τα σχολικά και εξωσχολικά δρώμενα προάγουν την ενίσχυση των δεσμών ανάμεσα στα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και αναδεικνύουν τη συλλογική προσπάθεια (Κότσιρα 2006, Μπάκας 2010, Πασιαρδής 2014). Οι διάφορες δράσεις και τελετουργίες αποτελούν μέρος του λεγόμενου «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» (Duncker 2011).

2.1.3 Το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Από τη δεκαετία του '70 και έπειτα, οι ερευνητές ξεκίνησαν να μελετούν μια άλλη πλευρά του αναλυτικού προγράμματος, που σήμερα αποδίδεται με τον όρο *κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα* (Apple 2004, Koutselini 2009, Queiroz 2000, Χατζηγεωργίου & Λεριάς 2000). Το αναλυτικό πρόγραμμα, εκτός από τις αντικειμενικές και επισήμως αναγνωρισμένες λειτουργίες του, επιτελεί και μια σειρά από κρυφές λειτουργίες

(Queiroz 2000). Με άλλα λόγια, με τους όρους *κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα* (hidden curriculum), *ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα*, *άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα* ή *παραπρόγραμμα* νοούνται όλες εκείνες οι σιωπηρές λειτουργίες που διαπερνούν τον εκπαιδευτικό θεσμό και το ημερήσιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Queiroz 2000).

Μέσα από το ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, διδάσκοντες και διδασκόμενοι μιλούν άτυπα στις επιθυμητές αξίες και πεποιθήσεις (Χατζηγεωργίου & Λεριάς 2000). Οι καθημερινές ενέργειες ρουτίνας καλλιεργούν τη μύηση όλων των εμπλεκομένων στην επιθυμητή ιδεολογία (Apple 2004). Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται στην υφέρπουσα γνώση, τους κανόνες, τις αξίες και τις παραδοχές που διέπουν το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Whitty 2007). Σχετίζεται με διάφορες υποθέσεις, οι οποίες εσωτερικεύονται από τους μαθητές και με έναν ασυνείδητο τρόπο νομιμοποιούνται και αντιμετωπίζονται πλέον ως αυτονόητες (Apple 2004). Ο ρόλος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος έγκειται στη σιωπηρή μετάδοση αξιών, πεποιθήσεων και νομών και εντάσσεται στις καθημερινές σχολικές πρακτικές επί σειρά ετών (Apple 2004, Koutselini 2009, Whitty 2007). Ανακεφαλαιωτικά, το παραπρόγραμμα αφορά στη σιωπηρή γνώση, τις νόρμες και τις πεποιθήσεις που διαποτίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και στις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται ανάμεσα στα διάφορα μέλη και τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική εμπειρία.

Μετά την εξέταση του επίσημου και ανεπίσημου αναλυτικού προγράμματος, αξίζει να γίνει αναφορά στην επιρροή των τυπικών και των άτυπων ομάδων του εσωτερικού και εξωτερικού του περιβάλλοντος του σχολείου στη διαμόρφωση της κουλτούρας του (Κωτσόπουλος & Μπάρλας 2005).

2.1.4 Τυπικές και Άτυπες Ομάδες

Οι τυπικές ή επίσημες ομάδες αναφέρονται στην επίσημη οργάνωση και τον καταμερισμό της εργασίας μέσω επίσημων κανονισμών ενώ οι άτυπες ή ανεπίσημες ομάδες, προκύπτουν μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού (Κωτσόπουλος & Μπάρλας 2005, Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη

2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τυπικές ομάδες συνυπάρχουν και λειτουργούν παράλληλα με τις άτυπες (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη 2007).

Σε επίπεδο σχολείου, το κλίμα διαμορφώνεται τόσο μέσα από τη δράση των τυπικών όσο και μέσα από εκείνη των άτυπων ομάδων που δρουν στο ευρύτερο περιβάλλον του (Πασιαρδής 2014, Χριστοφίδου 2011). Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί πως η δύναμη των άτυπων οργανώσεων συχνά είναι μεγαλύτερη, καθώς οι άγραφοι κανόνες ενδέχεται να έχουν μεγαλύτερη αξία (Everard & Morris 1999, Κωτσόπουλος & Μπάρλας 2005). Γνωρίζοντας τη σημαντικότητα της συλλογικής γνώσης, γίνεται σαφής η δύναμη των διαφόρων δικτύων (Augier & Vendelo 2003). Περιστατικά, γνώμες, στάσεις, υποψίες, φήμες, ακόμη και οδηγίες διαχέονται άνετα και γρήγορα στις διάφορες άτυπες ομάδες (Barth 2007, Hoy & Miskel 2005, Χριστοφίδου 2011). Αυτές οι άτυπες συζητήσεις ωθούν τους ανθρώπους στο να ανακυκλώνουν πληροφορίες και φήμες για κάποιον ή για τον οργανισμό στο σύνολο, συνήθως με έναν συγκαλυμμένο τρόπο (Beaudoin & Taylor 2004). Μέσα από τέτοιου είδους διαδράσεις, παρέχεται στο άτομο μια δύναμη που οφείλεται στη μετάδοση ενός μυστικού και έτσι δίνεται η αίσθηση της συνοχής και του *ανήκειν* σε μια ομάδα (Beaudoin & Taylor 2004, Ξηροτύρη-Κουφίδου 2010).

Η άτυπη επικοινωνία μπορεί να είναι εμφανής σε διάφορα επίπεδα και να έχει ποικίλες εκφάνσεις (Beaudoin & Taylor 2004, Everard & Morris 1999, Ξηροτύρη-Κουφίδου 2010). Περιστασιακές συζητήσεις τέτοιου τύπου είναι αναπόφευκτες, ειδικά σε μεγάλες σχολικές μονάδες, ωστόσο ο αντίκτυπός τους στη σχολική κοινότητα είναι ελάχιστος (Beaudoin & Taylor 2004). Ωστόσο, ανησυχητική για την ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί η δημιουργία μιας «κλίκας» (Κυριακίδης 2003). Άλλοι ερευνητές αναφέρονται σε «φατρίες», υποστηρίζοντας ότι κάποια μέλη της ομάδας –εμφανώς ή σιωπηρά– προωθούν τις δικές τους απόψεις, ανεξάρτητα από το εάν αυτές συμβάλλουν ή όχι στη συνολική ομαλή λειτουργία του οργανισμού στον οποίο κινούνται –στην περίπτωση αυτή στο σχολείο (Everard & Morris 1999). Με άλλα λόγια, εάν οι άτυπες συζητήσεις ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες είναι συνεχείς και έχουν αρνητικές επιδράσεις στην εμπιστοσύνη και τη συνοχή του προσωπικού, μπορούν να καταστούν επικίνδυνες (Beaudoin & Taylor 2004). Για την ακρίβεια, η υγιής σχολική κουλτούρα είναι αντιστρόφως ανάλογη της δύναμης των κλικών που δρουν στο πλαίσιό της: όσο λιγότερες οι φήμες που διαδίδονται, τόσο πιο αποτελεσματικός είναι ένας σχολικός

οργανισμός (Barth 2007). Συνεπώς, η παρουσία των άτυπων ομάδων δεν γίνεται να χαρακτηριστεί a priori ως καταστροφική ή παρακωλυτική ως προς την απόδοση ενός οργανισμού. Τα άτυπα δίκτυα μέσα στους οργανισμούς μπορεί να αντιπροσωπεύουν σημαντική πηγή νέας γνώσης (Kreiner & Schultz, όπ. αναφ. στο Augier & Vendelo 2003). Για παράδειγμα, αντικατοπτρίζουν την ποιότητα των δραστηριοτήτων σε ένα σχολείο (Hoy & Miskel 2005). Σε οποιαδήποτε περίπτωση, ο διευθυντής οφείλει να ανιχνεύει πιθανά άτυπα μορφώματα που σχηματίζονται στη σχολική μονάδα που διοικεί και να τα διαχειρίζεται με τον πλέον κατάλληλο τρόπο (Deal & Peterson 1999, Σαΐτης 2007).

2.1.5 Ο Ρόλος του Διευθυντή στη Διαφύλαξη της Ιστορικής Παράδοσης του Σχολείου

Σημαντική πτυχή της κουλτούρας ενός οργανισμού αποτελεί το ιστορικό πλαίσιο και οι παραδόσεις του. Αναλυτικότερα, η κουλτούρα περιέχει δημιουργήματα τα οποία έχουν ιστορική σημασία, όπως επίσης και απόψεις ή ιδεολογίες που ανάγονται σε παρελθόντα χρόνια (Hargreaves 2007, Πασιαρδής 2014, Υφαντή 2011). Έτσι και το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός, φέρει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη σφραγίδα της κοινωνίας στην οποία καθιερώθηκε (Κωνσταντίνου 2015). Συνεπώς, οφείλει να διαφυλάττει τις ιστορικές του ρίζες, τις παραδόσεις και τους αρχικούς του στόχους (Hargreaves 2007, Hargreaves & Fink 2006, Κονταξή 2008, Πασιαρδής 2012).

Ο αντίκτυπος των εκάστοτε ηγετών στα σχολεία τους συχνά επηρεάζεται βαθιά από άτομα με τα οποία δεν συναντήθηκαν ποτέ, όπως όσους δεν ζουν πια, όσους μετακινήθηκαν σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ακόμη και όσους δεν έχουν ακόμα έρθει στο σχολείο· πρόκειται για τους προκατόχους και τους διαδόχους των διευθυντών αυτών (Hargreaves 2007, Hargreaves & Fink 2006). Η αξία της διαίωνισης των παραδόσεων είναι εξίσου σημαντική με εκείνη του οράματος του σχολικού ηγέτη, ακόμη και για όταν εκείνος δεν θα βρίσκεται πλέον σε ένα σχολείο (Πασιαρδής 2014). Ο σχολικός διευθυντής καλείται να διερευνά την κουλτούρα και τις πεποιθήσεις των διαφόρων εμπλεκόμενων και να σέβεται τις παραδόσεις και την πολιτισμική κληρονομιά του σχολείου στο οποίο υπηρετεί (Κωτσίκης 2007, Πασιαρδής 2012). Αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης θεωρείται εκείνος που λαμβάνει υπόψη την ιστορία του σχολείου του και στοχάζεται κριτικά ως προς το ποια στοιχεία επιθυμεί να

διατηρήσει και ποια να αποδυναμώσει (Everard & Morris 1999, Hargreaves & Fink 2006, Κονταξή 2008, Πασιαρδής 2014, Χριστοφίδου 2011). Είναι δική του αρμοδιότητα –άσχετα από το εάν παραλαμβάνει τη διοίκηση από κάποιον προκάτοχο ή εάν είναι ο πρώτος που διοικεί– να καλλιεργήσει την ατμόσφαιρα που οραματίζεται σε ένα σχολείο (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999). Πράγματι, για να καταστεί ένα σχολείο βιώσιμο, το ηγετικό εκπαιδευτικό στέλεχος οφείλει να έχει επίγνωση της ιστορικής του συνέχειας, να σέβεται τις παραδόσεις του και να διατυπώνει ένα μακροπρόθεσμο όραμα για αυτό.

2.1.6 Σχολικό Κλίμα και Αποτελεσματικό Σχολείο

Μια έννοια που συχνά συγχέεται με εκείνη της σχολικής κουλτούρας, είναι το *σχολικό κλίμα*. Δεν είναι λίγοι οι μελετητές που διαχωρίζουν τους δύο όρους, παρατηρώντας ωστόσο ότι τα όρια ανάμεσά τους είναι ρευστά (Firestone & Seashore-Louis 1999, Κυθραιώτης 2005, Πασιαρδής 2014). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας αποτυπώνεται στο κλίμα που επικρατεί σε αυτήν (Πασιαρδής 2014, Χριστοφίδου 2011). Με άλλα λόγια, το κλίμα αναδεικνύεται σε κομμάτι της κουλτούρας (Γκόλια κ.ά. 2013, Creemers & Reezigt 1999, Πασιαρδής 2014, Χριστοφίδου 2011). Δεδομένου του εύρους των ορισμών που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το σχολικό κλίμα, στην παρούσα εργασία θα καταγραφούν όσοι προέκυψαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας.

Για πολλές δεκαετίες, ο όρος *σχολικό κλίμα* χρησιμοποιήθηκε για την περιγραφή της δυναμικής και του χαρακτήρα ενός σχολείου (Deal & Peterson 1999). Για κάποιους ερευνητές, το σχολικό κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των χαρακτηριστικών του ευρύτερου περιβάλλοντος μιας σχολικής μονάδας (Κυθραιώτης 2005). Ενδεικτικά, έχει υποστηριχθεί ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί βασική συνιστώσα του αποτελεσματικού σχολείου και αναφέρεται στο πλέγμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους ψυχολογικούς, ακαδημαϊκούς και φυσικούς παράγοντες της σχολικής κοινότητας (Hayes, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής 2014). Παραπέμπει στην ατμόσφαιρα που αποπνέει ένα σχολείο και στις διαπροσωπικές σχέσεις όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιαρδής 2014, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2006). Επιπλέον, πολλοί υποστηρίζουν ότι το κλίμα σε ένα σχολείο αναφέρεται στο σύνολο των υποκειμενικών εμπειριών και δικαιολογεί τη συμπεριφορά όσων κινούνται στο ευρύτερο πλαίσιο του (Creemers & Reezigt 1999, Κατσαρού κ.ά. 2016, Stevens & Sanchez 1999). Περιλαμβάνει

νόρμες, αξίες και προσδοκίες που υποστηρίζουν τους ανθρώπους και τους κάνουν να αισθάνονται κοινωνικά, συναισθηματικά και φυσικά ασφαλείς (National School Climate Center 2007).

Είναι φανερό πώς το κλίμα έχει σημαντική επίδραση στην ψυχική διάθεση των μελών της σχολικής κοινότητας και ιδίως των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι στην παραγωγικότητα ή την αδράνεια μιας σχολικής μονάδας (Πασιαρδής 2014). Εδώ υπάρχει σαφής σύνδεση του σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων (National School Climate Center 2007, Πασιαρδής 2014, Σωτηρίου & Ιορδανίδης 2015). Το σχολικό κλίμα ωθεί τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στο να αγαπήσουν το σχολείο τους (Freiberg & Stein 1999). Επιπρόσθετα, το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής (National School Climate Center 2007) και είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Πασιαρδής 2014). Το κλίμα διαφέρει από το ένα σχολείο στο άλλο, καθώς αλλάζουν οι παράγοντες συγκεκριμένου (Πασιαρδής 2014, Σαΐτης 2007, Χριστοφίδου 2011).

Εκτός από τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, είναι σημαντικό να προσεγγιστεί και η έννοια του *αποτελεσματικού σχολείου*. Πρόκειται για έναν εξίσου πολυδιάστατο όρο, καθώς έχουν διατυπωθεί διάφορες προτάσεις, σχετικά με τη φύση του παραγωγικού σχολείου (Κριεμάδης & Θωμοπούλου 2012, Πασιαρδής 2014). Οι μελετητές υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα καλλιέργειας υγιών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων των γονέων και κηδεμόνων, καθώς και άλλων εξωτερικών φορέων (Αθανασούλα-Ρέππα 2005, Leithwood et al. 2006, Παμουκτσόγλου 2001, Πασιαρδής 2012). Ο Στυλιανίδης (2012) επιχείρησε να συγκεντρώσει τα βασικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου σχολείου, τα οποία έχουν ως εξής: σεβασμός στη μάθηση, την παιδική ηλικία και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς άγχος, προώθηση ενός «Σχολείου για Όλους» με σεβασμό στη διαφορετικότητα, ενεργητική και βιωματική μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα κ.λπ..

Στα παραγωγικά σχολικά περιβάλλοντα, μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς συνεργάζονται, συνεισφέροντας στο κοινό όραμα (National School Climate Center 2007). Σε σχολεία όπου προωθείται η συμμετοχική διοίκηση και η συνεργατικότητα, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι κυρίως θετικά (Γεωργογιάννης κ.ά. 2005, Πασιαρδής 2014). Τα σχολεία που προωθούν μια συγκροτημένη κουλτούρα, δίνουν βάση στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την προώθηση του δημοκρατικού σχολείου (Everard & Morris 1999, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2006). Αποτελεσματικά είναι τα σχολεία τα οποία πετυχαίνουν τους στόχους που έχουν θέσει και παράλληλα προσπαθούν για όλο και πιο υψηλά παιδαγωγικά αποτελέσματα (Κωνσταντίνου 2015, Παπαναούμ 1995, Πασιαρδής 2014). Ως πρωταρχικοί παιδαγωγικοί στόχοι νοούνται η διάπλαση της προσωπικότητας των μαθητών και η ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Κωνσταντίνου 2015). Στο αποτελεσματικό σχολείο, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές αξιοποιούν στο μέγιστο τις δυνατότητές τους (Γεωργίου κ.ά. 2005). Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εσωτερικής και εξωτερικής κουλτούρας του κάθε σχολείου. Άλλωστε, το «καλό σχολείο» αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή, διαμορφωμένη από εθνικές προσδοκίες και τοπικές φιλοδοξίες (Riley & MacBeath 2003). Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε σχολείο είναι διαφορετικό και λειτουργεί σε συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο (Καρυπίδου 2009).

Αναφορικά με την προώθηση μιας παιδαγωγικής σχολικής κουλτούρας, ο διευθυντής καλείται να λαμβάνει υπόψη το συγκείμενο του εκάστοτε σχολείου και να μεριμνά για τη δημιουργία και τη διατήρηση ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Κυθραιώτης & Πασιαρδής 2006). Κατά τον Στυλιανίδη (2012), ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου έγκειται στα ακόλουθα:

- α) Διατύπωση και μετάδοση του οράματος για το σχολείο σε όλους τους εμπλεκόμενους
- β) Εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής
- γ) Μετασχηματισμός, ενίσχυση της καινοτομίας και της αλλαγής
- δ) Βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας μέσω της παρακίνησης του διδακτικού προσωπικού και της καλλιέργειας ενός παραγωγικού σχολικού κλίματος
- ε) Εντοπισμός και καταγραφή των προβλημάτων που παρουσιάζονται και ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους και άλλους διευθυντές

Ανακεφαλαιωτικά, ο σχολικός διευθυντής ανάγεται σε υπέρτατο συντελεστή διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Κυθραιώτης 2005, Πασιαρδής 2014, Σωτηρίου & Ιορδανίδης 2015, Χριστοφίδου 2011). Μια σχολική κουλτούρα ενισχύει τη διδασκαλία και τη μάθηση, όταν οι στόχοι είναι σαφείς και βασίζονται σε κοινές αξίες και όταν η όλη σχολική ατμόσφαιρα είναι ζεστή και φιλική (Leithwood et al. 2006). Ένα βιώσιμο, θετικό σχολικό κλίμα ενισχύει την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και του προσωπικού, καθώς και την απαραίτητη γνώση για μια παραγωγική και ικανοποιητική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία (Γεωργογιάννης κ.ά. 2005, National School Climate Center 2007). Στην καρδιά της σχολικής κουλτούρας βρίσκεται η αποστολή του σχολείου και οι στόχοι του (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Deal & Peterson 1999, Πασιαρδής 2014). Η κουλτούρα έχει τη δύναμη να κάνει τα άτομα να δεσμεύονται και να αφοσιώνονται στον κοινό σκοπό (Κυθραιώτης 2005, Χριστοφίδου 2011).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στην παρούσα ενότητα, ως κουλτούρα θα μπορούσε να οριστεί η αύρα που εκπέμπει ένας οργανισμός και η οποία του δίνει μια ξεχωριστή ταυτότητα. Έτσι, σε επίπεδο σχολείου, η κουλτούρα θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως μια συλλογική νοοτροπία, που προκύπτει από την κοινή συναίνεση των ενδιαφερόμενων μελών και εμφορείται από το κοινό όραμα που υπάρχει για το σχολείο αυτό.

2.2 Η Καλλιέργεια μιας Κουλτούρας Επικοινωνίας στο Σχολείο

Στην παρούσα ενότητα αναλύεται η σημασία της καλλιέργειας μιας κουλτούρας επικοινωνίας σε έναν σχολικό οργανισμό, σε συνάρτηση με τις επικοινωνιακές δεξιότητες τις οποίες καλείται να διαθέτει ένας σχολικός διευθυντής.

2.2.1 Η Σημασία της Προώθησης ενός Επικοινωνιακού Κλίματος

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικότερους κοινωνικούς θεσμούς (Αθανασίου & Σαμουηλίδου 2005). Για πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αποτελεί τον σημαντικότερο φορέα κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια, οπότε είναι σημαντική η καλλιέργεια της κοινωνικοποιητικής του

λειτουργίας (Duncker 2011). Η κοινωνική αποστολή του σχολείου έγκειται τόσο στην καλλιέργεια των αναγκών, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων κάθε μαθητή ξεχωριστά, όσο και στην αναβάθμιση της κοινωνίας στο σύνολο, καθώς σε αυτήν εντάσσονται σταδιακά οι μαθητές (Κωνσταντίνου 2015).

Η επικοινωνία στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ένα από τα συστατικά στοιχεία της σχολικής λειτουργίας και διέπει κάθε πτυχή της σχολικής ζωής (Everard & Morris 1999, Μπάκας 2010, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013). Το δίκτυο επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ανθρώπους και το σχολείο είναι μια περίπλοκη διαδικασία, αλλά αρκετά ισχυρή ώστε να επηρεάσει και να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των μελών που κινούνται σε αυτό (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Hoy & Miskel 2005). Με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνουν χώρα οι διαπροσωπικές επαφές και η επικοινωνία σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα διαδραματίζει καίριο ρόλο στην παραγωγική αξιοποίηση των ποικίλων μορφών αλληλεπίδρασης (Αθανασούλα-Ρέππα 2008).

Το επικοινωνιακό κλίμα αναφέρεται στις συνθήκες όπου λαμβάνουν χώρα οι διάφορες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού και είναι άμεσα συνυφασμένο με την κουλτούρα (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Barth 2007, Γκόλια κ.ά. 2013). Ένα ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα διέπεται από αμφίδρομες επικοινωνιακές σχέσεις, ανεξάρτητα από τη θέση του καθενός και προωθεί το άνοιγμα του οργανισμού στην κοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013, Πασιαρδής 2014). Σε αντίθεση με τα ανοικτά επικοινωνιακά κλίματα, στα κλειστά δεν υπάρχουν περιθώρια για άμεση και ουσιαστική επικοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα 2008). Μάλιστα, παρατηρούνται υφέρποντα μηνύματα και τα μέλη του οργανισμού διστάζουν να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις (Αθανασούλα-Ρέππα 2008). Στα κλίματα αυτά, η ελλιπής επικοινωνία μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις ανάμεσα στα άτομα ή τις ομάδες (Αθανασούλα-Ρέππα 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής καλείται να ανοίξει διαύλους επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη και τις ομάδες της σχολικής κοινότητας (Αθανασούλα-Ρέππα 2005, Πασιαρδής 2014, Rubin 2002, Τσίμπος &

Παγούνη 2005). Για να το επιτύχει αυτό, είναι σημαντικό να υιοθετεί διαφορετική κάθε φορά επικοινωνιακή προσέγγιση, ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται, ώστε να εξασφαλίσει την επιτυχή μετάδοση των μηνυμάτων του στους εκάστοτε αποδέκτες (Everard & Morris 1999). Ένας παραγωγικός σχολικός διευθυντής οφείλει να προωθήει μια συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο που διοικεί (Αριστοτέλους & Αγγελίδης 2008, Γεωργίου κ.ά. 2005).

2.2.2 Επικοινωνία με το Διδακτικό Προσωπικό-Συνεδριάσεις Συλλόγου Διδασκόντων

Σε έναν οργανισμό, η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων είναι άμεσα συνυφασμένη με την κουλτούρα, αφού η τελευταία όχι μόνον επιδρά αλλά επίσης προσδιορίζει τη συμπεριφορά των μελών που κινούνται σε αυτόν (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999). Η εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας προϋποθέτει την παραγωγική συνεργασία ανάμεσα στον διευθυντή και τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Σαΐτης 2007).

Στο σύγχρονο σχολείο, η λήψη αποφάσεων είναι σημαντικό να προκύπτει μέσω της συμμετοχικής διοίκησης (Παμουκτσόγλου 2001). Όσον αφορά στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, πολλοί διευθυντές συγκαλούν συνελεύσεις κάθε εβδομάδα, με στόχο τη διευθέτηση ζητημάτων και την τακτική επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό (Beaudoin & Taylor 2004). Δεδομένου ότι ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο διοίκησης σε μια σχολική μονάδα, ο ρόλος του κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων είναι ζωτικής σημασίας (Κουσουλός κ.ά. 2004). Οι αποφάσεις λαμβάνονται σύμφωνα με την αρχή της πλειοψηφίας και η εφαρμογή τους δεσμεύει το σύνολο των μελών του διδακτικού προσωπικού (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Σε περίπτωση ισοψηφίας η ψήφος του προέδρου του συλλόγου διδασκόντων μετράει διπλά· ο ίδιος κανονισμός αφορά και τις συνεδριάσεις του σχολικού συμβουλίου ή τις κοινές συνεδριάσεις των συστεγαζόμενων σχολείων (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Ο διευθυντής οφείλει να θέτει επί τάπητος τόσο διδακτικά όσο και εξωδιδακτικά ζητήματα και να κάνει έναν σοφό καταμερισμό των εργασιών από κοινού με τους εκπαιδευτικούς (Αθανασίου & Σαμουηλίδου 2005). Όπως και στο υπόλοιπο φάσμα της σχολικής ζωής, έτσι και στη διανομή του εκπαιδευτικού έργου, ένας σχολικός

διευθυντής καλείται να δρα με αντικειμενικά κριτήρια (Αθανασίου & Σαμουηλίδου 2005).

Ο αυθεντικός και καινοτόμος διευθυντής προτρέπει το διδακτικό προσωπικό να λαμβάνει πρωτοβουλίες (Αριστοτέλους & Αγγελίδης 2008, Καμπουράκη 2017, Μπάκας 2006). Είναι υψίστης σημασίας να ενισχύεται τόσο η προσπάθεια όσο και η απόδοση, καθώς εκείνο που προέχει είναι η ανάληψη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών και η εξάλειψη της όποιας αδράνειας εξαιτίας πιθανού φόβου για την αντίδραση του διευθυντή (Μπάκας 2006). Το παράδειγμα που δίνει η συμπεριφορά του σχολικού διευθυντή οφείλει να αποπνέει εμπιστοσύνη και ενθάρρυνση για δημιουργία (Μπάκας 2006). Είναι πολύ σημαντικό να εορτάζονται οι καινοτομίες και άλλες επιτυχίες ενός σχολείου, είτε μέσα από επαίνους και επιδοκιμασίες όλων όσων συνεισφέρουν σε αυτό, είτε μέσα από εκδηλώσεις, καθώς έτσι ισχυροποιούνται ακόμα περισσότερο οι δεσμοί ανάμεσά τους (Barth 2007, Freiberg & Stein 1999, Goldenberg 2004, Hargreaves & Fink 2006, Καμπουράκη 2017, Stevens & Sanchez 1999). Άλλωστε, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, αποτελούν συγχρόνως συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών (Leithwood et al. 2006).

Συνοψίζοντας, κύριο γνώρισμα του αποτελεσματικού σχολείου είναι η διαμόρφωση ενός κλίματος συναδελφικότητας και συμμετοχικής διοίκησης ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και τον σχολικό διευθυντή (Πασιαρδής 2014). Πέρα από την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ο σχολικός διευθυντής οφείλει να καλλιεργεί διαρκώς επικοινωνιακές σχέσεις με τους μαθητές του σχολείου του.

2.2.3 Επικοινωνία με το Μαθητικό Δυναμικό

Η οικοδόμηση υγιών παιδαγωγικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτελεί μια σημαντική και συγχρόνως παραμελημένη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού (Rubin 2002). Ως προς τη σχέση ανάμεσα στους σχολικούς διευθυντές και τους μαθητές, έχει υποστηριχθεί πως οι πρώτοι ενδιαφέρονται ολοένα και περισσότερο να ακούν τις φωνές των μαθητών και αναζητούν τρόπους να τους μιλήσουν στο εκπαιδευτικό σύστημα (Beaudoin & Taylor 2004).

Ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης οφείλει να αγαπά και να σέβεται τους μαθητές του, δείχνοντας ειλικρινές ενδιαφέρον για όλους και να δρα με αμεροληψία (Σαΐτης 2007, Σταυρογιαννόπουλος & Ρογδάκη 2005, Στιβακτάκης 2005). Καλείται να λαμβάνει γνώση σχετικά με τη σχολική πορεία των μαθητών (Stevens & Sanchez 1999). Στα αποτελεσματικά σχολεία τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον τους να προσπαθούν για τη μόρφωση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου ή σχολικών επιδόσεων, γιατί όλοι έχουν τη δυνατότητα να μάθουν (Everard & Morris 1999, Πασιαρδής 2014, Σταμενίτη 2013). Σύμφωνα με τα δεδομένα ερευνών, όταν οι διευθυντές και το διδακτικό προσωπικό έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, τότε εκείνοι όντως έχουν υψηλές επιδόσεις (Hall & George 1999, Hargreaves & Fink 2006, Lambert 2007, Πασιαρδής 2012,). Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό στους κόλπους της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας με τον όρο *αυτοεκπληρούμενη προφητεία*. Ακόμη και αν τα σημάδια δεν είναι τόσο ενθαρρυντικά, εάν υπάρχουν ισχυρές προσδοκίες τα αποτελέσματα μπορεί να είναι θεαματικά.

Ο γνήσιος σχολικός ηγέτης καλείται να ενθαρρύνει, να ενισχύει και να επιβραβεύει τους μαθητές του σχολείου του για τα διάφορα επιτεύγματά τους (Κατσαρού κ.ά. 2016, Κωνσταντίνου 2015, MacBeath 2003, Πασιαρδής 2014, Riley & MacBeath 2003). Στις ηθικές ενισχύσεις, περιλαμβάνονται και οι απονομές επαίνων και βραβείων μέσα από τη διοργάνωση επίσημων εκδηλώσεων (Λαΐνας 2004). Οι τελετές απονομής αριστείων προόδου αποτελούν σημαντικό κομμάτι της σχολικής ζωής τόσο για τους μαθητές που επιβραβεύονται για τους κόπους τους, όσο και για τους εξωτερικούς φορείς, τους γονείς και κηδεμόνες, τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή, οι οποίοι βλέπουν το όραμά τους για το σχολείο να αποτυπώνεται στην πρόοδο των μαθητών.

Ο διευθυντής οφείλει να μεριμνά για την ευημερία όλων των μαθητών (Στυλιανίδης 2012) και να αποτελεί πρότυπο για αυτούς, επηρεάζοντας τα κίνητρά τους για δια βίου μάθηση και οικοδομώντας με αυτόν τον τρόπο μια υγιή σχολική ατμόσφαιρα (National School Climate Center 2007, Πασιαρδής 2014). Το ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στον σχολικό διευθυντή και τους μαθητές χρειάζεται βαθύτερη διερεύνηση, ώστε με βάση τα νέα δεδομένα να προκύψουν προτάσεις για την καλύτερη δυνατή συνεργασία ανάμεσά τους.

2.3 Διευθυντής και Σχολική Τάξη

Οι διάφορες λειτουργίες της διοίκησης δεν θα μπορούσαν να παραβλέψουν την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών τάξεων (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι παραγωγικοί διευθυντές ενδιαφέρονται για όσα λαμβάνουν χώρα μέσα στις σχολικές τάξεις (Αριστοτέλους & Αγγελίδης 2008). Αυτό σημαίνει ότι ένας σχολικός διευθυντής οφείλει να μεριμνά για την εύρυθμη λειτουργία των τμημάτων του σχολείου που διοικεί (Μπάκας 2006).

Πολλοί μελετητές διαπιστώνουν ότι τις σχολικές τάξεις των επιτυχημένων σχολείων διαπερνά μια νότα αισιοδοξίας και υψηλών παιδαγωγικών προσδοκιών (Αριστοτέλους & Αγγελίδης 2008, Barth 2007, Lambert 2007, Πασιαρδής 2014). Για να επιτευχθεί αυτό, η διδασκαλία αναμένεται να είναι μαθητοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική (Πασιαρδής 2014). Ιδιαίτερα βοηθητική ορίζεται η υποστήριξη από διάφορα εποπτικά μέσα και εγχειρίδια, τα οποία σε συνδυασμό με τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους μπορούν συμβάλλουν στην επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων (Πασιαρδής 2014). Καλό είναι να υπάρχει ατόφιο ενδιαφέρον και γνώση για όσα συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα διδασκαλίας και να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Huber & Pashiaridis 2008).

Ο αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής οφείλει να καταγράφει τόσο τις γενικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο του, όσο και τις ειδικές επιδόσεις των μαθητών (Leithwood et al. 2006). Η ανάμειξή του στην παρατήρηση της σχολικής τάξης και η ανατροφοδότηση που παρέχει, συνδέονται με όλο και υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιαρδής 2014). Είναι σημαντικό να υπάρχει ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις απουσίες των μαθητών, ώστε ο διευθυντής να διερευνά τα αίτιά τους και να παρεμβαίνει όποτε το κρίνει σκόπιμο (Λαΐνας 2004, Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Σε γενικές γραμμές, οι σχολικοί διευθυντές οφείλουν να δείχνουν ενδιαφέρον για την οργάνωση των σχολικών τάξεων και των λοιπών περιβαλλόντων μάθησης (Day 2004). Με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί το όραμα που έχει κοινά οριστεί σε ένα σχολείο.

2.4 Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Προώθηση μιας Σχολικής Κουλτούρας Ανοιχτών Θυρών

Η συμβολή του διευθυντή στην καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας αλληλεπίδρασης του εσωτερικού με το εξωτερικό σχολικό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντική. Πολλοί εντάσσουν τη συστημική προσέγγιση ως τέταρτη θεωρία διοίκησης μαζί με το κλασικό μοντέλο, το νεοκλασικό και εκείνο της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Κωτσίκης 2007, Πασιαρδής 2014). Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη θεωρήθηκε δόκιμο να γίνει ξεχωριστή αναφορά της προσέγγισης αυτής, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης και της αλληλεπίδρασης του σχολείου με τους παράγοντες του κοινωνικού περιγύρου.

2.4.1 Συστημική Προσέγγιση: Το Σχολείο ως Ανοικτό Σύστημα

Η θεωρία των ανοιχτών συστημάτων ήταν μια αντίδραση στην ουτοπική άποψη ότι η οργανωσιακή συμπεριφορά οφείλει να είναι ανεξάρτητη από τις εξωτερικές πιέσεις (Hoy & Miskel 2005). Εδράζεται στην άποψη ότι κάθε οργανισμός συνιστά ένα σύστημα το οποίο αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος από το οποίο διακρίνεται με ενός είδους όρια, αλλά συγχρόνως το σύστημα αυτό περιλαμβάνει στο εσωτερικό του διάφορα υποσυστήματα, τα οποία αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν με γνώμονα την επίτευξη του αντικειμενικού σκοπού τον οποίο υπηρετούν (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Everard & Morris 1999, Πασιαρδής 2014). Στα συστήματα αυτά, καθετί είναι συνδεδεμένο με κάτι άλλο (Hargreaves 2007). Για να γίνει περισσότερο κατανοητό το χαρακτηριστικό αυτό των οικοσυστημικών μοντέλων, μπορεί να έχει κανείς κατά νου ένα ντόμινο, όπου μια αλλαγή σε ένα κομμάτι επηρεάζει όλα τα άλλα.

Το περιβάλλον διαδραματίζει καίριο ρόλο στον τρόπο λειτουργίας ενός συστήματος, το οποίο μπορεί να είναι είτε ανοικτό (οικοσύστημα) είτε κλειστό (Hargreaves 2007, Hargreaves & Fink 2006, Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Ως ανοικτό ορίζεται ένα σύστημα το οποίο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον γύρω του, ενώ κλειστό είναι ένα σύστημα το οποίο θέτει σαφή όρια στο περιβάλλον γύρω του και αλληλεπιδρά ελάχιστα ή καθόλου με αυτό (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Hargreaves 2007, Κωτσίκης 2007, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2006). Στην παρούσα εργασία, θα γίνει

εκτενής αναφορά στα ανοιχτά συστήματα, τα οποία όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τείνουν να προσαρμόζονται στις αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον γύρω τους (Augier & Vendelo 2003, Bennett 2003, Πασιαρδής 2014, Σιδηρόπουλος 2014). Πράγματι, τα οικοσυστήματα αλληλεπιδρούν, αλληλοσχετίζονται και έχουν την ικανότητα να ανανεώνονται συνεχώς (Hargreaves 2007). Ένα ανοιχτό σύστημα είναι ένα δυναμικό σύστημα, με ταυτόχρονη σταθερότητα και ευελιξία, με δυνατούς αλλά και χαλαρούς δεσμούς (Augier & Vendelo 2003, Bennett 2003). Η αλληλεπίδραση του συστήματος με το περιβάλλον του αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη βιωσιμότητα ενός οργανισμού και την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Everard & Morris 1999, Hargreaves 2007). Στη συνέχεια, θα γίνει περιγραφή του σχολείου ως ανοικτού συστήματος/οικοσυστήματος.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν κοινωνικά συστήματα σε μικρογραφία (Καμπουράκη 2017, Πασιαρδής 2014, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2006, Σταυρογιαννόπουλος & Ρογδάκη 2005). Το σχολείο, ως υποσύστημα του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, λειτουργεί με γνώμονα την επίτευξη των στόχων του και στο πλαίσιο αυτού του στόχου αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές επαφές ανάμεσα στα μέλη που εντάσσονται σε αυτό (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Ως κοινωνικός θεσμός, δεν γίνεται να περιορίσει την επίδρασή του εντός των ορίων του, αλλά είναι αναγκαίο να δραστηριοποιηθεί ενεργά στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (Lugg 2002, Σαΐτης 2007). Οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα υποσυστήματα που υπάρχουν εντός της σχολικής κοινότητας καθιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία δυναμική και όχι στάσιμη (Σαΐτη & Σαΐτης 2012, Σταυρογιαννόπουλος & Ρογδάκη 2005). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα των σχολείων βασίζεται κατά ένα σημαντικό βαθμό στην ικανότητά τους να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα και τις αλλαγές που επισυμβαίνουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κριεμάδης & Θωμοπούλου 2012).

Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία που υπόκειται στις παραδόσεις και αξίες της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται (Dimmock & Walker 2005). Ο σχολικός διευθυντής οφείλει να λαμβάνει υπόψη το περιβάλλον της σχολικής μονάδας της οποίας προϊσταται και να προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Everard & Morris 1999, Hoy & Miskel 2005, Huber 2008, Πασιαρδής 2014, Σαΐτης 2007). Αυτό μπορεί να

επιτευχθεί μέσω της οικοδόμησης παραγωγικών σχέσεων με την οικογένεια και άλλους εξωτερικούς φορείς.

2.4.2 Ο Ρόλος του Διευθυντή στη Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας

Τα όρια του σχολείου ενδείκνυνται να είναι διαπερατά (Αθανασούλα-Ρέππα 2005). Τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο, αποτελούν δύο θεσμούς που επηρεάζουν σημαντικά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Αθανασούλα-Ρέππα 2005, Γκλιάου-Χριστοδούλου 2005, Μάνεσης & Τσερεγκούνη 2005).

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναγνωρίστηκε επίσημα με το άρθρο 53 του Ν. 1566/1985 (Κωτσίκης 2007). Οι γονείς πλέον μπορούν να συμμετέχουν σε ποικίλα όργανα λαϊκής συμμετοχής (Πουλής 2006). Σύμφωνα με το άρθρο 2 του Ν. 2621/1998 τόσο στον δημόσιο, όσο και στον ιδιωτικό τομέα:

- οι γονείς και κηδεμόνες ενός σχολείου, αποτελούν τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου αυτού
- οι σύλλογοι γονέων σχολείων του ίδιου δήμου συναποτελούν την Ένωση Γονέων του δήμου αυτού
- οι Ενώσεις Γονέων ενός νομού συγκροτούν μια Ομοσπονδία Γονέων
- οι Ομοσπονδίες Γονέων ολόκληρης της χώρας συγκροτούν την Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων Ελλάδος

(Αθανασούλα-Ρέππα 2005, Κωτσίκης 2007, Πουλής 2006)

Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) επιχειρεί να κάνει έναν εννοιολογικό διαχωρισμό, ανάμεσα στους όρους *γονεϊκή συμμετοχή* και *γονεϊκή εμπλοκή*, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των πρακτικών σύνδεσης του σχολείου με την οικογένεια, υποστηρίζοντας ότι οι έννοιες αυτές δεν ταυτίζονται. Αναλυτικότερα, η *γονεϊκή εμπλοκή* περιλαμβάνει κυρίως τις καθοδηγούμενες από το διδακτικό προσωπικό ενέργειες ανάμειξης των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να αφήνονται περιθώρια για περαιτέρω πρωτοβουλίες από αυτούς (Αθανασούλα-Ρέππα 2008). Η *γονεϊκή συμμετοχή* αναφέρεται σε ένα ευρύτερο πεδίο σχέσεων και δραστηριοτήτων που καλλιεργούνται ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, με τις δύο πλευρές να ορίζονται ως ισότιμες, να συναποφασίζουν και να μοιράζονται τις

ευθύνες με γνώμονα την ολοένα και υψηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα 2008). Η συμβολή της γονεϊκής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία ποικίλλει, καθώς υπάρχουν διάφορες μορφές συμμετοχής, οι οποίες εκτείνονται από τη βοήθεια στη μελέτη στο σπίτι έως την άμεση συμμετοχή στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων (Leithwood et al. 2006). Ως προτιμότερο μοντέλο εμπλοκής ορίζεται εκείνο που προωθεί τη φυσική παρουσία των γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο και την ενεργό συμμετοχή τους στις ποικίλες σχολικές δράσεις (Αθανασούλα-Ρέππα 2005, Beaudoin & Taylor 2004, Γκλιάου-Χριστοδούλου 2005).

Η γονεϊκή συμμετοχή και η σχολική αποτελεσματικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Ασωνίτης 2005, Downey 2002, Πασιαρδής 2014, Σακελλαρίου 2004). Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές των οποίων οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τείνουν να έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, λιγότερες απουσίες και υψηλότερες σχολικές επιδόσεις από εκείνους των οποίων οι γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους (Lugg 2002). Οι γονείς που συμμετέχουν στη σχολική ζωή έρχονται ακόμη πιο κοντά στα παιδιά τους, καθώς οι σχέσεις ανάμεσά τους εμπλουτίζονται από την κοινή μαθησιακή εμπειρία (Beaudoin & Taylor 2004).

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους γονείς διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη σχέσεων ουσιαστικής συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο (Γκλιάου-Χριστοδούλου 2005). Οι γονείς μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου 2005). Είναι αναγκαίο να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες για συνεχή και εποικοδομητικό διάλογο ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθούν υψηλά παιδαγωγικά αποτελέσματα (Σακελλαρίου 2004). Στα επιτυχημένα σχολεία, η επικοινωνία με τους γονείς είναι αμφίδρομη και υπάρχει ενημέρωση σχετικά με την πορεία τόσο κάθε παιδιού ξεχωριστά όσο και του σχολείου συνολικά, σε σχέση με τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους (Γκλιάου-Χριστοδούλου 2005, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2006).

Στα αποτελεσματικά σχολεία, εφαρμόζεται πολιτική ανοικτών θυρών, ώστε οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών να έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν με τον σχολικό

διευθυντή και τους δασκάλους, καθώς και να ενισχύουν με την ενεργό παρουσία τους την εκπαιδευτική διαδικασία (Πασιαρδής & Πασιαρδή 2006, Σιακοβέλη 2011). Έχει μάλιστα υποστηριχθεί, πως η ειλικρινής συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, εξαρτάται κυρίως από τη θέληση του σχολικού διευθυντή (Αριστοτέλους & Αγγελίδης 2008, Everard & Morris 1999, Λώλη 2005). Ένα στοιχείο το οποίο αναδεικνύει τον ρόλο του σχολικού ηγέτη στη γονεϊκή συμμετοχή, είναι το νομικά διατυπωμένο καθήκον του για ίδρυση Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, σε όποιο σχολείο δεν έχει ακόμα ιδρυθεί (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Αθανασούλα-Ρέππα 2005).

Ο διευθυντής οφείλει να καθιστά σαφές στους γονείς ότι μετέχουν ως συνέταροι στη μαθησιακή διαδικασία και για να επιτευχθεί αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι εκείνοι να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο (Αθανασούλα-Ρέππα 2005, Lugg 2002, MacBeath 2005). Η γονεϊκή συμμετοχή μπορεί να επιτευχθεί μέσω άτυπων και τυπικών συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές και με την ενεργό παρουσία τους σε σχολικές εκδηλώσεις (Beaudoin & Taylor 2004, Downey 2002, Μάνεσης & Τσερεγκούνη 2005). Για αυτόν τον λόγο ο διευθυντής αναμένεται να επικοινωνεί συχνά και ποικιλοτρόπως με τους γονείς, ενημερώνοντάς τους για ζητήματα που προκύπτουν ή για τη συμμετοχή τους σε διάφορες σχολικές δράσεις (Πασιαρδής 2014, Σταυρογιαννόπουλος & Ρογδάκη 2005). Μια βασική αρετή που οφείλει να διέπει έναν σχολικό διευθυντή είναι αυτή του καλού ακροατή, που συμερίζεται τα ζητήματα που απασχολούν τους γονείς και τους υπενθυμίζει τη σημασία της αρωγής τους στην επίτευξη μιας παιδαγωγικής σχολικής ατμόσφαιρας (Fullan 2007, Πασιαρδής 2014, Σαΐτης 2007).

Μέσα από την καθιέρωση ενός συστήματος επιμόρφωσης, το σχολείο μπορεί να ενισχύσει τη συνεργασία του με τις οικογένειες των μαθητών τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Everard & Morris 1999, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2006). Η ίδρυση Σχολών Γονέων αποτελεί σημαντικό βήμα για την προώθηση της γονεϊκής συμμετοχής και ως κύριο στόχο έχει τη συζήτηση παιδαγωγικών, ψυχολογικών και άλλων ζητημάτων που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Αθανασούλα-Ρέππα 2005, Ασωνίτης 2005). Μέσω αυτής της καινοτομίας, ενισχύεται η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων σε ομάδες με στόχο τη συζήτηση, τη συνεχή βελτίωση των πρακτικών τους και την υποστήριξη των σχολικών δραστηριοτήτων (Κριεμάδης & Θωμοπούλου 2012).

Ενδεικτικές περιοχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις οποίες θα μπορούσαν να συνεισφέρουν ενεργά οι γονείς είναι η σχολική παραβατικότητα ή ζητήματα προόδου και αξιολόγησης των μαθητών (Ασωνίτης 2005).

Δεδομένου ότι μια παραγωγική σχολική κουλτούρα οφείλει να προάγει την ουσιαστική συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας, είναι σημαντικό ο σχολικός διευθυντής να έρχεται σε επικοινωνία με μια ποικιλία κοινωνικών φορέων (Πασιαρδής 2012).

2.4.3 Η Συμβολή του Διευθυντή στη Σύνδεση Σχολείου - Κοινότητας

Ένας οργανισμός δεν μπορεί να αναπτυχθεί χωρίς να αλληλεπιδρά με το εξωτερικό του περιβάλλον (Μπουραντάς 2005). Πόσο μάλλον όταν πρόκειται για ένα σχολείο, το οποίο αποτελεί κοινωνικό δημιούργημα και επομένως η σχέση του με την κοινότητα είναι αδιαπραγμάτευτη (Κωνσταντίνου 2015). Όσο πιο έντονες οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινωνία, τόσο πιο παραγωγικό καθίσταται το σχολείο αυτό (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Σταυρογιαννόπουλος & Ρογδάκη 2005).

Το σχολείο είναι ανάγκη να αναπτύξει συμμαχίες με εξωτερικούς κοινωνικούς φορείς, ώστε να επέλθει ένα πλούσιο παιδαγωγικό αποτέλεσμα (Πασιαρδής 2011). Τα μέλη της κοινότητας μπορούν να βοηθούν εθελοντικά σε διάφορες σχολικές δράσεις (Stevens & Sanchez 1999). Η κοινότητα προσφέρει πολλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τον ίδιο τρόπο που η εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει στην κοινότητα (Deal & Peterson 1999, Πασιαρδής 2011, Sergiouvanni 2003). Τόσο οι γονείς όσο και άλλοι κοινωνικοί φορείς συμμετέχουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στην εκπαίδευση και τις διάφορες πλευρές της σχολικής ζωής (Ασωνίτης 2005, Everard & Morris 1999, Πασιαρδής 2011, Φύκαρης 2004).

Στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου λειτουργούν επιτροπές και συμβούλια, λ.χ. η Σχολική Επιτροπή, το Σχολικό Συμβούλιο ή οι Δημοτικές Επιτροπές Παιδείας, οι οποίες ασκούν πίεση υποστηρίζοντας τα συμφέροντα της τοπικής κοινωνίας, σε συνάρτηση με τους στόχους του σχολείου, αποτελώντας έτσι όργανα λαϊκής συμμετοχής (Σαΐτη &

Σαΐτης 2012). Πιλοτικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί σε άλλες χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας ανέδειξαν τον ρόλο της τοπικής κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους, λ.χ. σχέδια εργασίας, ελεύθερο πρόγραμμα, θέατρο, εκθέσεις κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα 2008). Η σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους, όπως είναι οι τακτικές συναντήσεις, οι άτυπες συζητήσεις, η τηλεφωνική επικοινωνία, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ο διαδικτυακός τόπος κ.λπ. (Leithwood et al. 2006).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι βασικός παράγοντας για μια παραγωγική συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία (Σακελλαρίου 2004). Προωθώντας το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ο σχολικός διευθυντής ενισχύει τη φήμη και την κουλτούρα που ο ίδιος επιθυμεί να μεταλαμπαδεύσει στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (Λαΐνας 2004). Είναι σημαντικό οι σχολικοί ηγέτες να επιδιώκουν τη συμμετοχή του σχολείου τους σε δράσεις πέρα από τα φυσικά όρια του σχολείου· κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνεργασίας τόσο με άλλα σχολεία όσο και με άλλους διευθυντές (Λαΐνας 2004, Pont et al. 2008). Όντως, πολλά σχολεία συνεργάζονται με άλλα σχολεία της περιοχής ή με εξωσχολικούς φορείς με στόχο την ανταλλαγή απόψεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα ή τη συνδιοργάνωση εκδηλώσεων (Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Οι διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις είναι χρήσιμες καθώς έχουν παιδαγωγική και ψυχαγωγική αξία, τονώνοντας τους δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Αθανασούλα-Ρέππα 2008, Παπαδημητρακόπουλος 2005). Τέτοιες εκδηλώσεις μπορεί να είναι οι σχολικές γιορτές, οι διδακτικές επισκέψεις, οι σχολικές εκθέσεις, οι μουσικές και θεατρικές παραστάσεις, οι προβολές ταινιών, τα χορευτικά και διάφορες άλλες τελετές/τελετουργίες ανοιχτές στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

Είναι σαφές πως το σύγχρονο σχολείο δεν γίνεται να παραμένει αδρανές σε σχέση με τις αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία (Γκλιάου-Χριστοδούλου 2005, Πασιαρδής 2014). Είναι αναγκαίο να γκρεμίζει τα φυσικά του τείχη –όπου αυτά υφίστανται– και να αλληλεπιδρά με το ευρύτερο περιβάλλον του (Γκλιάου-Χριστοδούλου 2005). Για να επιτευχθεί μια παιδαγωγική σχολική κουλτούρα, είναι καίριας σημασίας η αρμονική και παραγωγική συνεργασία οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας (Ασωνίτης 2005, Μπάκας 2006, Σακελλαρίου 2004). Η μετάδοση του οράματος σε όλους τους άμεσα και έμμεσα

εμπλεκόμενους –μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και τοπική αυτοδιοίκηση– αποτελεί καθήκον του ηγέτη, εάν επιθυμεί την αναβάθμιση του σχολείου που διοικεί (Day 2004, Everard & Morris 1999, Πασιαρδής 2012).

Όπως διαπιστώνει μεγάλη μερίδα των ερευνητών της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το κλειδί για μια αρμονική συνύπαρξη ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής κοινότητας αποτελούν οι υγιείς ανθρώπινες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999, Leithwood et al. 2006, Πασιαρδής 2012). Όταν όλα τα συστατικά στοιχεία της σχολικής κοινότητας αλληλεπιδρούν εποικοδομητικά, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη και βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Everard & Morris 1999, Κωνσταντίνου 2015, National School Climate Center 2007, Πασιαρδής 2012). Μέσα από αυτά τα δίκτυα αλληλεπίδρασης και εποικοδομητικής συνεργασίας, ο επιδιωκόμενος στόχος μπορεί να γίνει εφικτός και γιατί όχι, να ξεπεραστούν οι αρχικές προσδοκίες.

2.5 Διευθυντής και Αλλαγή Σχολικής Κουλτούρας

Οι αλλαγές που συμβαίνουν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής, δεν γινόταν να μην επηρεάσουν το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται όχι μόνο να τις αποδεχθεί, αλλά και να ανανεώνει συνεχώς τον εαυτό του, ώστε να συμβαδίζει με αυτές (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013, Πασιαρδής 2014, Σιακοβέλη 2011, Σταμενίτη 2013). Η ανάγκη για αλλαγή μπορεί να προέρχεται είτε από το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, είτε από το εξωτερικό (Everard & Morris 1999). Οι εσωτερικές διευθετήσεις υπόκεινται στις συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος και επηρεάζονται από αυτές, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο μια δική τους, ξεχωριστή εσωτερική κουλτούρα (Everard & Morris 1999, Λαΐνας 2004, Πασιαρδής 2014, Σιδηρόπουλος 2014, Τσίμπος & Παγούνη 2005). Συνεπώς, το σχολείο και οι άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενοι οφείλουν να θέτουν στόχους και να συναποφασίζουν με γνώμονα το ευρύτερο μικρο-επίπεδο, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Σιακοβέλη 2011).

Στον σύγχρονο κόσμο, η κουλτούρα ενός οργανισμού δεν είναι αμετάβλητη, κάτι που εν μέρει οφείλεται στη συνεχή εισροή νέων ατόμων (Πασιαρδής 2014). Αναφορικά με τα σχολεία, οι διευθυντές, το διδακτικό προσωπικό, οι μαθητές, οι γονείς και κηδεμόνες και

άλλοι εμπλεκόμενοι συνεχώς ανανεώνονται (Υφαντή 2011). Η κουλτούρα και το κλίμα συνδέονται με την έννοια της αλλαγής σε μια σχολική μονάδα (Κυθραιώτης 2005, Πασιαρδής 2014, Πιλιτζίδης 2005, Υφαντή 2011). Καινοτόμες λύσεις είναι αναγκαίες για τους σχολικούς οργανισμούς, ώστε να ανταπεξέλθουν στις ευρύτερες αλλαγές και προσδοκίες της κοινωνίας (Begley 2008, Bennett 2003, Everard & Morris 1999, Goldenberg 2004, Huber & Pashiaridis 2008, Πασιαρδής 2014). Η συνεχής αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να εντοπίσει πιθανές αδυναμίες και έτσι να εξεταστεί το ενδεχόμενο αλλαγής των σχολικών πρακτικών, στη βάση επαρκούς ανατροφοδότησης από τους ιθύνοντες (Καμπουράκη 2017, Σταμενίτη 2013). Στο πλαίσιο της διαδικασίας αλλαγής της σχολικής κουλτούρας, μπορεί να χρειαστεί να τροποποιηθούν δομές, σύμβολα και παγιωμένες πρακτικές (Firestone & Seashore-Louis 1999, Καμπουράκη 2017, Καντζάβελος 2011). Ενδεικτικά, μπορεί να αναδιαρθρωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, να τεθούν νέοι στόχοι, να υιοθετηθούν νέες μέθοδοι διδασκαλίας ή καινούρια εγχειρίδια ως ανταπόκριση στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Everard & Morris 1999, Καντζάβελος 2011, Τζέλλος 2005).

Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει πως οι άνθρωποι έχουν την τάση να αντιστέκονται στην αλλαγή (DiPaola 2003, Everard & Morris 1999, Fullan 2007, Καντζάβελος 2011, Κωτσίκης 2007, Πασιαρδής 2014). Το κοινωνικό φαινόμενο της αντίστασης στην αλλαγή δίνεται με τον όρο *δυναμικός συντηρητισμός* (Everard & Morris 1999). Μάλιστα, οι περισσότεροι συνηθίζουν να αντιστέκονται κυρίως στις αλλαγές που προκύπτουν ως προτάσεις από άλλους ανθρώπους, δηλαδή στις «ξένες ιδέες» (Everard & Morris 1999). Με άλλα λόγια, κάποιοι άνθρωποι αντιδρούν όχι τόσο στην αλλαγή, όσο στον φορέα ή το άτομο που την προτείνει (Μπουραντάς 2005). Φαίνεται πως οποιαδήποτε αλλαγή σε θέματα κουλτούρας είναι δύσκολη, ακόμη και αν προτείνεται για το καλό ενός οργανισμού (Everard & Morris 1999, Καμπουράκη 2017, Κυθραιώτης 2005, Πασιαρδής 2014).

Ανάλογες δυσκολίες αλλαγής απαντώνται και στα σχολικά περιβάλλοντα, καθώς πολλοί από τους εμπλεκόμενους είναι προκατειλημμένοι και θεωρούν ότι τίποτα ουσιαστικό δεν αλλάζει· ακόμη και όταν λαμβάνουν χώρα αλλαγές, εκείνες αντιμετωπίζονται ως επιφανειακές ή ανούσιες (Barth 2007, Everard & Morris 1999, Goldenberg 2004,

Πασιαρδής 2014). Όσο εύκολο είναι να προτείνει κανείς εκπαιδευτικές αλλαγές, τόσο δύσκολο είναι να υλοποιηθούν οι αλλαγές αυτές και ακόμη πιο δύσκολο να διατηρηθούν (Γκόλια κ.ά. 2013, Hargreaves & Fink 2006, Χριστοφίδου 2011). Καθόλου τυχαία δεν έχει υποστηριχθεί πως η δυσκολότερη πλευρά σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η αλλαγή της υπάρχουσας κουλτούρας σε ένα σχολείο (Barth 2007). Άλλωστε, οι περισσότερες αλλαγές ανέκαθεν συνοδεύονταν από περίπλοκες καταστάσεις (Fullan 2007). Αρκετά συχνά, οι προσπάθειες βελτίωσης του σχολικού κλίματος είναι αποσπασματικές και βραχυπρόθεσμες (National School Climate Center 2007). Τα πιλοτικά προγράμματα υπόσχονται πολλά, αλλά στην πράξη σπάνια γενικεύονται με επιτυχία (Hargreaves & Fink 2006, Καρυπίδου 2009). Αυτό συμβαίνει διότι δεν υπάρχει σαφές όραμα και προγραμματισμός, ώστε να πραγματοποιηθεί ουσιαστική αλλαγή (Everard & Morris 1999).

Μια κουλτούρα αποτελεί εμπόδιο, όταν αντιστέκεται στην αλλαγή (Κυθραιώτης 2005, Χριστοφίδου 2011). Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι παρόλο που οι αρμόδιοι στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής επιθυμούν την αλλαγή, οι γονείς, διάφοροι τοπικοί φορείς, μέχρι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ή ο σχολικός διευθυντής παρουσιάζονται ανήσυχοι ως προς τα αποτελέσματά της (Πασιαρδής 2014). Στην ουσία, θέλουν την αλλαγή, χωρίς όμως να δείχνουν τη θέληση να αλλάξουν οι ίδιοι (Barth 2007, Deal & Peterson 1999, Hargreaves & Fink 2006). Ακόμη και σε ευοίωνα και φιλικά περιβάλλοντα, η αλλαγή είναι εξίσου δύσκολη και με αμφίβολα αποτελέσματα (Whitty 2007). Πολλές φορές караδοκούν κίνδυνοι από μια αλλαγή και οι εμπλεκόμενοι δεν φαίνονται διατεθειμένοι να ρισκάρουν (Everard & Morris 1999). Για να επιτευχθεί μια μεταρρύθμιση, είναι αναγκαίο να εξεταστούν προσεκτικά όλοι οι παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και ο πιθανός της αντίκτυπος σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (Augier & Vendelo 2003, Πασιαρδής 2014, Σιδηρόπουλος 2014).

Έχει υποστηριχθεί πως η αλλαγή σε έναν οργανισμό είναι άμεσα συνυφασμένη με τη διοίκηση (Πασιαρδής 2012). Οι ικανοί ηγέτες, οφείλουν να βλέπουν και να προβλέπουν, ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος για απώλειες (Everard & Morris 1999). Ένα κρίσιμο σημείο στο οποίο καλούνται να επιστήσουν την προσοχή τους οι σχολικοί ηγέτες, είναι η πιθανότητα εκτροχιασμού της διαδικασίας αλλαγής κουλτούρας, κάτι που μπορεί να επιφέρει ανεπιθύμητα αποτελέσματα (Πασιαρδής 2014). Αυτό σημαίνει

ότι οι διευθυντές οφείλουν να αναζητούν ευκαιρίες που να περιέχουν ελάχιστες πιθανότητες για αρνητικό αντίκτυπο των αλλαγών στην εκπαιδευτική μονάδα που διοικούν, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών ζητημάτων του σχολείου (Everard & Morris 1999, Πασιαρδής 2014).

Οποιοδήποτε είδος μετασχηματισμού είναι αναγκαίο να βασίζεται στην εμπιστοσύνη, καθώς αυτή αποτελεί τον απαραίτητο σύνδεσμο ανάμεσα στον ηγέτη και τους συνεργάτες του (Evans 2007). Σε πρακτικό επίπεδο, τα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη οφείλουν να ενημερώνουν σχετικά όλους τους εμπλεκόμενους, ώστε το όραμα για αλλαγή να γίνει κτήμα τους (Evans 2007, Horner 2003, Jacobson & Bezzina 2008, Καντζάβελος 2011, Πασιαρδής 2014, Υφαντή 2011). Ο διευθυντής οφείλει να μεριμνά για τη διάδοση της επιθυμητής κουλτούρας σε όλα τα μέλη (Μπουραντάς 2005). Είναι πολύ σημαντικό να γίνεται σεβαστή οποιαδήποτε αντίσταση, διότι εάν παραγκωνιστεί είναι θέμα χρόνου να επανέλθει στο προσκήνιο (Fullan 2007). Σε εκπαιδευτικά πλαίσια, οι διευθυντές οφείλουν να είναι ανθεκτικοί στη δυσπιστία των διαφόρων μελών ή ομάδων της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Κωτσίκης 2007, Λαΐνας 2004, Σταμενίτη 2013).

Δεν υπάρχει κάποιος γρήγορος και απλός τρόπος να αλλάξει η κουλτούρα ή το κλίμα ενός σχολείου (Everard & Morris 1999, Hoy & Miskel 2005, Καντζάβελος 2011, Πασιαρδής 2014). Άλλωστε, η ξαφνική αλλαγή κουλτούρας εμπεριέχει υψηλό δείκτη επικινδυνότητας, καθώς οι εμπλεκόμενοι μπορεί να αισθανθούν πίεση (Everard & Morris 1999, Hargreaves & Fink 2006, Πασιαρδής 2014). Δεδομένου ότι οι περισσότεροι άνθρωποι βολεύονται με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους, είναι δύσκολο για αυτούς να πειστούν να αλλάξουν (Κωτσίκης 2007). Εκείνο που χρειάζεται είναι μια συστηματική και μακροπρόθεσμη προσπάθεια προς τον επιδιωκόμενο στόχο (Πασιαρδής 2014). Η αλλαγή μπορεί να πραγματοποιηθεί σε δύο φάσεις: αρχικά λαμβάνουν χώρα οι *δομικές αλλαγές* και στη συνέχεια οι *αλλαγές σε πρότυπα συμπεριφοράς, αξίες και στάσεις (κανονιστικές αλλαγές)* (Καμπουράκη 2017, Χριστοφίδου 2011, Sergiovanni & Starratt, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής 2014).

Η κουλτούρα σε έναν οργανισμό διαμορφώνεται τόσο από διαχρονικές αξίες και στάσεις που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά, όσο και από αλλαγές που πραγματοποιούνται με στόχο την ομαλή λειτουργία του (Μπουραντάς 2005). Δύο πολύ σημαντικές λειτουργίες της κουλτούρας είναι η *σταθερότητα* και η *προσαρμογή*, καθώς μέσω αυτών εξασφαλίζεται η βιωσιμότητα ενός οργανισμού (Κυθραιώτης 2005). Στα πλαίσια της εκπαίδευσης, ο διευθυντής οφείλει να διερευνά την κουλτούρα του σχολείου του, ώστε να αναπτύξει το σχέδιο δράσης του (Barth 2007, Καμπουράκη 2017, Πασιαρδής 2014, Χριστοφίδου 2011). Το παράδοξο του ρόλου του σχολικού ηγέτη έγκειται στο ότι αφενός οφείλει να προωθεί την αλλαγή σχολικής κουλτούρας και αφετέρου καλείται να ενισχύει τη διαίωσιση της ήδη υπάρχουσας, ώστε να μην αποσταθεροποιηθεί η όλη φιλοσοφία της σχολικής μονάδας της οποίας προΐσταται (Firestone & Seashore-Louis 1999, Hoy & Miskel 2005, Κουράτου 2006, Πασιαρδής 2014, Χριστοφίδου 2011).

Η βιώσιμη σχολική ηγεσία αντιμετωπίζει το παρελθόν σαν πηγή έμπνευσης και όχι σαν εμπόδιο στην αλλαγή (Hargreaves & Fink 2006, Πασιαρδής 2014). Κάθε σχολείο οφείλει να τιμά τις ιστορικές του ρίζες, να διαφυλάττει ανόθευτη τη συλλογική μνήμη και να έχει επίγνωση της ιστορικής του συνέχειας (Hargreaves 2007, Κωνσταντίνου 2015). Ο αυθεντικός σχολικός διευθυντής σέβεται τις ιστορικές ρίζες του σχολείου του και προσπαθεί να τις αναδείξει (Κονταξή 2008). Αυτό μπορεί να το επιτύχει διατηρώντας ένα αρχείο στο σχολείο, το οποίο να εμπλουτίζει με φωτογραφίες και άλλα εποπτικά μέσα, να μεταλαμπαδεύει είτε προφορικά είτε γραπτά τα διάφορα τελετουργικά και τους εορτασμούς από τη μια γενιά στην άλλη, να απονέμει βραβεία και επαίνους, να τιμά όσους φεύγουν ή συνταξιοδοτούνται (Hargreaves 2007, Hargreaves & Fink 2006, Λαΐνας 2004). Η σχολική ανανέωση δεν ακυρώνει τη διαίωσιση των παραδόσεων, αλλά οικοδομείται πάνω σε αυτές (Hargreaves 2007). Σύμφωνα με έρευνες, η συχνή μετακίνηση των σχολικών διευθυντών αποτελεί τροχοπέδη για την ανάπτυξη ρουτινών, συμπεριφορών και κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα (Κουάλη & Πασιαρδής 2013, Lambert 2007, Leithwood et al. 2006). Επομένως, καλό είναι να μην αλλάζουν συχνά σχολικό περιβάλλον οι διευθυντές, ώστε να προσπαθούν να οικοδομούν σταδιακά και σταθερά την κουλτούρα που οραματίζονται για το σχολείο τους (Κουάλη & Πασιαρδής 2013).

Σε κάθε οργανισμό, η επικοινωνία και η προώθηση του οράματος για αλλαγή πηγάζει συνήθως από τα ανώτερα στελέχη (Μπουραντάς 2005). Αναπόφευκτα ο σχολικός ηγέτης ανάγεται σε βασικό παράγοντα ανάπτυξης για το σχολείο που διοικεί, προωθώντας ή μπλοκάροντας την αλλαγή (Αθανασούλα-Ρέππα 2005, Barth 2007, Hall & George 1999, Κυθραιώτης & Πασιαρδής 2006, Πασιαρδής 2012). Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής δεν γίνεται να φοράει παρωπίδες και να είναι παθητικός θεατής των όσων συμβαίνουν γύρω του, ούτε να επιμένει σε παραδοσιακά και παρωχημένα μοντέλα ηγεσίας επειδή φοβάται την αλλαγή (Duncker 2011, Πασιαρδής 2014). Η αδράνεια και η στασιμότητα δεν ενδείκνυνται για το σύγχρονο σχολείο (Μπάκας 2006). Ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ως πρότυπο, ξεκινώντας ο ίδιος πρώτος την προσπάθεια για εκπαιδευτικές αλλαγές με στόχο την αναβάθμιση του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999, Πασιαρδής 2014). Δεν υπάρχει πιθανότητα να καταφέρει οτιδήποτε εάν παραμένει στάσιμος στο γραφείο του, δίνοντας εντολές ή οδηγίες στους συνεργάτες του (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999).

Οι γνήσιοι σχολικοί ηγέτες γνωρίζουν ότι η αλλαγή δεν αποτελεί μεμονωμένο γεγονός, αλλά ολόκληρη διαδικασία (Fullan 2007). Δεν χρειάζεται να πανικοβάλλονται, ούτε να αποθαρρύνονται όταν οι πάγιες σχολικές πρακτικές καλούνται να αλλάξουν, αλλά να το εκλαμβάνουν ως πρόκληση για τη σχολική μονάδα που διοικούν (Day 2004, Fullan 2007). Η βιωσιμότητα δεν είναι μια στατική κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία (Lambert 2007). Εύλογα, λοιπόν, συμπεραίνει κανείς πως η βιώσιμη ηγεσία οφείλει να επιδεικνύει υπομονή και επιμονή, πραγματοποιώντας συνεχείς βελτιώσεις στην εκπαιδευτική εμπειρία (Fullan 2007, Hargreaves & Fink 2006, Lambert 2007). Οι ανθεκτικοί ηγέτες μπορούν να διαχειριστούν οποιαδήποτε δυσκολία, μαθαίνουν από τα σφάλματά τους και ενδυναμώνονται από τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται στην πορεία (Κονταξή 2008, Μπέκα & Λαζαρίδου 2016). Είναι σε θέση να ακούν όσους τους αμφισβητούν και επιχειρηματολογούν σχετικά με τις αποφάσεις τους (Fullan 2007). Οφείλουν, επομένως, να είναι καλοί διπλωμάτες και να εξισορροπούν τα ενδιαφέροντα των μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων, με εκείνα της σχολικής κοινότητας στο σύνολο (Μαδεμλής 2014, Rubin 2002, Στιβακτάκης 2005).

Σε μια θετική σχολική κουλτούρα, ο σχολικός ηγέτης περιφέρεται στο σχολείο που διοικεί, συνομιλεί με τους μαθητές, μοιράζεται απόψεις μαζί τους και με τους

εκπαιδευτικούς και επισκέπτεται τις τάξεις σε ώρες μαθημάτων (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999, Deal & Peterson 1999, Σαΐτης 2007). Ενθαρρύνει και διευκολύνει τη συμμετοχή όλων στη σχολική λειτουργία, οικοδομώντας έτσι ένα καλύτερο μέλλον για τη σχολική μονάδα (Lambert 2007). Ο αποτελεσματικός διευθυντής συμμετέχει ενεργά σε όλα όσα εκτυλίσσονται στο σχολείο του, αφήνοντας το στίγμα του σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής (Everard & Morris 1999, Κουράτου 2006, Πασιαρδής 2014). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά ανάγονται στο πρότυπο του περιπατητικού ηγέτη, ενός ηγέτη που δεν είναι κλεισμένος μέσα σε ένα γραφείο, διεκπεραιώνοντας γραφειοκρατικές υποθέσεις και *administrivia*, αλλά λαμβάνει ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Τα υγιή σχολικά περιβάλλοντα είναι «ανοιχτά» στο ενδεχόμενο αλλαγής της κουλτούρας, αρκεί αυτό να γίνεται με ισχυρή επιχειρηματολογία από μέρους των στελεχών της εκπαίδευσης (Deal & Peterson 1999, Evans 2007, Κυθραιώτης 2005, Πασιαρδής 2014, Σταμενίτη 2013). Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να είναι μετασχηματιστικός και θετικός απέναντι σε καταστάσεις αλλαγής κουλτούρας (Barth 2007, DiPaola 2003, Evans 2007, Firestone & Seashore-Louis 1999, Καμπουράκη 2017). Ως φορέας καινοτομιών, καλείται να προωθήσει διάφορους νεωτερισμούς, με στόχο την ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κυθραιώτης & Πασιαρδής 2006). Ενδεικτικές καινοτομίες είναι οι ακόλουθες: περιβαλλοντικές δράσεις, Αγωγή Υγείας, αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, θεματικά εργαστήρια, σχολικές εκθέσεις, σχολικά παζάρια, σχολική εφημερίδα, διδακτικές επισκέψεις, μαθητικοί διαγωνισμοί, δράσεις με σκοπό την παροχή βοήθειας στους αναξιοπαθούντες κ.λπ. (Καρατάσιος κ.ά. 2005, Κότσιρα 2006, Μπάκας 2010).

Σε κάθε οργανισμό, είναι χρήσιμο να γνωστοποιούνται οι όποιες επιτυχίες, αρκεί αυτό να γίνεται με σύνεση και με στόχο την ανάδειξη του έργου σε συνάρτηση με τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί (Μπουραντάς 2005). Είναι υψίστης σημασίας η πίστη τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών και των γονέων στην επιτυχία ενός σχολείου (Sergiovanni 2003). Είναι εκπληκτικό το πώς εορτάζονται επιτυχημένα εκπαιδευτικά προγράμματα ή εκπαιδευτικές αλλαγές διαφόρων πλευρών της σχολικής ζωής (Freiberg & Stein 1999, Goldenberg 2004, Κυθραιώτης 2005). Μέσω τέτοιου είδους εκδηλώσεις, οι ηγέτες επισφραγίζουν την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη των

μελών της σχολικής κοινότητας και ενδυναμώνονται για να συνεχίσουν το έργο τους (Πασιαρδής 2014). Άλλωστε, κανείς δεν μπορεί να κάνει καλύτερη διαφήμιση για ένα σχολείο, από τα ίδια τα μέλη του σχολείου αυτού μέσα από τα επιτεύγματά τους.

Η εκπαίδευση καλό είναι να αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία διάπλασης των μελλοντικών γενεών, με βιώσιμα παιδαγωγικά οφέλη (Hargreaves & Fink 2006, Κωνσταντίνου 2015). Η διατήρηση ενός υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος μπορεί να χρειαστεί τόση φροντίδα και προσπάθεια όση και η βελτίωση ενός προβληματικού περιβάλλοντος (Freiberg & Stein 1999). Μέσω μιας παιδαγωγικής σχολικής κουλτούρας, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν καλύτερα, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα και το σχολείο πετυχαίνει ολοένα και υψηλότερα παιδαγωγικά αποτελέσματα (Stevens & Sanchez 1999). Εξάλλου, πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ουσιαστική και δια βίου μάθηση, η οποία σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από την επιτυχημένη ηγεσία (Lambert 2007, Πασιαρδής 2012). Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι μια διαρκής προσπάθεια και απαιτεί ζήλο για να συνεχίσει κανείς να ενθαρρύνει τόσο τον εαυτό του όσο και τους άλλους να συνεχίσουν προς την επίτευξη του κοινού οράματος για ένα σχολείο (Day 2004, Hall & George 1999, Καντζάβελος 2011, Lambert 2007, Πασιαρδής 2014, Sergiovanni 2003).

2.6 Συμπερασματική Δήλωση της Ανασκόπησης

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας, έχει χυθεί πολύ μελάνι με στόχο τη διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ηγέτη στην καλλιέργεια της κουλτούρας σε έναν σχολικό οργανισμό. Οι μελετητές προσπαθούν να προσεγγίσουν τόσο το ζήτημα της ηγεσίας όσο και το ζήτημα της κουλτούρας από ποικίλες πλευρές, ωστόσο το υπό εξέταση θέμα επιδέχεται περαιτέρω διερεύνηση. Άλλωστε, η άσκηση ηγετικού ρόλου ούτε είναι, ούτε πρέπει να είναι μια εύκολη υπόθεση (Hargreaves & Fink 2006). Ο τρόπος ηγεσίας σε μια σχολική μονάδα αποτελεί μια πολυπαραγοντική διαδικασία, η οποία συνδέεται τόσο με την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και με μεταβλητές του άμεσου σχολικού συγκειμένου. Σε επίπεδο σχολείου, ως πρωτεργάτης στο όραμα για ανάπτυξη μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας ορίζεται ο σχολικός διευθυντής. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούν τα ευρήματα της διεθνούς επιστημονικής έρευνας, τα οποία

υπογραμμίζουν την ανάγκη ανάπτυξης άξιων εκπαιδευτικών ηγετών για την ευημερία μιας κοινωνίας.

Η σημασία του ρόλου του σχολικού διευθυντή για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την προώθηση μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης. Στο θεωρητικό μέρος, αναπτύχθηκε η έννοια της σχολικής ηγεσίας και εκείνων των χαρακτηριστικών που συμβάλλουν στη θετική εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Δεδομένου ότι η σχολική αποτελεσματικότητα προϋποθέτει τη δέσμευση όλων (συνεργασία με τον υποδιευθυντή, τον σύλλογο διδασκόντων, το μαθητικό δυναμικό, τους γονείς/κηδεμόνες και μια ποικιλία κοινωνικών φορέων), η συμμετοχική διοίκηση ενδείκνυται για όλους εκείνους τους οργανισμούς που εμπίπτουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να βλέπει το σχολείο από πανοραμική σκοπιά, καθώς εκείνος συνιστά το άλφα και το ωμέγα της σχολικής λειτουργίας και στην τελική, εκείνος είναι που λογοδοτεί για όσα εκτυλίσσονται στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Πρόθεση της παρούσας μελέτης είναι η θεωρητική και εμπειρική πλαισίωση του προφίλ του σχολικού ηγέτη αναφορικά με την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας. Ως επιμέρους στόχοι έχουν οριστεί οι εξής:

- 1) Διερεύνηση των απόψεων των σχολικών διευθυντών ως προς τον ρόλο τους στη συγκρότηση της σχολικής κουλτούρας
- 2) Εξέταση των πρακτικών που υιοθετούνται από τους εν ενεργεία σχολικούς διευθυντές ώστε να επιτύχουν την προσδοκώμενη κουλτούρα στο σχολείο που διοικούν

Με βάση αυτούς τους στόχους, αναμένεται να προκύψουν συμπεράσματα και να διατυπωθούν προτάσεις για βελτίωση των πρακτικών που υιοθετούνται από τους σχολικούς διευθυντές όσον αφορά στην προώθηση της επιθυμητής σχολικής κουλτούρας, ξεκινώντας από μεταρρυθμίσεις που είναι αναγκαίο να ενισχυθούν από τους αρμόδιους για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Το ενδιαφέρον των ερευνητών της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Πολιτικής επικεντρώνεται ολοένα και περισσότερο στη μελέτη του ρόλου των εκπαιδευτικών στελεχών στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού θεσμού. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της συμβολής της ηγεσίας στην ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας, μέσα από τις απόψεις και τις πρακτικές των σχολικών διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα ορίζονται τα εξής: 1) Ποιες είναι οι απόψεις των σχολικών διευθυντών σχετικά με τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας; 2) Ποιες πρακτικές υιοθετούν για την προσέγγιση της επιθυμητής κουλτούρας στο σχολείο που διοικούν; Με σημείο αναφοράς τον γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους κρίθηκε αναγκαία η ερευνητική προσέγγιση ζητήματος, ώστε να προκύψουν νέα δεδομένα για το υπό εξέταση θέμα.

3.2 Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζονται οι διευθυντές δημοτικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας. Για την ακρίβεια, ως πληθυσμός-στόχος ορίζονται οι εκπαιδευτικοί με πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή άλλης ειδικότητας, που κατά το σχολικό έτος 2018-2019 υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία ως διευθυντές. Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει 115 διευθυντές με τυχαία δειγματοληψία, ωστόσο δεν προσεγγίζει το επιθυμητό μέγεθος δείγματος, αφού στο

ερευνητικό εργαλείο ανταποκρίθηκε μόλις το 1/6 των διευθυντών των σχολείων στα οποία εστάλη το μέσο συλλογής δεδομένων. Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια επισκέφθηκε τις ιστοσελίδες των διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας και επέλεξε τυχαία δημόσια (4/θέσια και άνω) και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία, στα οποία απέστειλε την ηλεκτρονική διεύθυνση του ιστοχώρου στον οποίο είχε καταχωρηθεί το ερευνητικό εργαλείο. Στο κεφάλαιο της παρουσίασης των Αποτελεσμάτων, γίνεται περαιτέρω ανάλυση των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων των συμμετεχόντων.

3.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ως μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη συμπλήρωση ενός κλειστού τύπου ερωτηματολογίου, ώστε η συγκέντρωση των πληροφοριών να είναι ενιαία και ομοιόμορφη για το σύνολο των συμμετεχόντων και να υπάρχει δυνατότητα σύγκρισης ανάμεσά τους. Τα αριθμητικά δεδομένα που θα προκύψουν από την κωδικοποίηση των ερωτήσεων θα δώσουν αποτελέσματα σε σχέση με τη συχνότητα παρουσίας συγκεκριμένων απόψεων και συμπεριφορών και αναμένεται να συμβάλουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τη διάδραση ανάμεσα στις διοικητικές πρακτικές στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου και στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια ενός survey template του Google docs. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε αποκλειστικά για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης και άλλα σημεία που κρίθηκαν αξια διερεύνησης. Όπως ορίζει η Μεθοδολογία της Έρευνας (Γαϊτάνος χ.χ), η πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει μια συνοδευτική επιστολή, στην οποία αναφέρεται ο φορέας υλοποίησης της έρευνας, ο σκοπός, η ακαδημαϊκή ιδιότητα της ερευνήτριας και η δήλωση σχετικά με την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Επιπλέον, τονίστηκε η αναγκαιότητα συμπλήρωσης όλων των ερωτημάτων, με στόχο την κατοχύρωση της πληρότητας των πληροφοριών. Με άλλα λόγια, δεν ήταν δυνατή η υποβολή του ερωτηματολογίου, εάν δεν είχαν συμπληρωθεί όλα τα ερωτήματα/πλαίσια ελέγχου. Το ερωτηματολόγιο που

σχεδιάστηκε για τους στόχους της παρούσας μελέτης είναι δομημένο και διακρίνεται σε 5 ενότητες.

Στην πρώτη εξετάζονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως είναι για παράδειγμα το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, ενδεχόμενη διοικητική εμπειρία, μορφωτικό επίπεδο κ.λπ. Η δεύτερη ενότητα περιέχει συνολικά 12 ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, με σκοπό την καταγραφή των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη, όπως αυτά αξιολογούνται από τους διευθυντές του δείγματος. Στην τρίτη ενότητα περιλαμβάνονται συνολικά 10 ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, με στόχο την καταγραφή των καθηκόντων/αρμοδιοτήτων του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη, όπως αυτά αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η τέταρτη ενότητα περιέχει 15 ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, με σκοπό την καταγραφή των παραγόντων που είναι σημαντικοί για την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας, όπως εκείνοι αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τέλος, η πέμπτη ενότητα αποτελείται από 10 ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο λαμβάνουν χώρα ορισμένες πρακτικές στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου. Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνονται ζητήματα όχι άμεσα συνδεδεμένα με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα, αλλά εξίσου σημαντικά για τη σφαιρική κατανόηση του κεντρικού θέματος.

Δεδομένου ότι χρησιμοποιήθηκε μόνο ένα ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο), έγινε προσπάθεια να περιληφθεί σε αυτό μια εσωτερική κλίμακα «αλήθειας-ψεύδους». Έτσι, ερωτήματα με το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο είναι αλλιώς διατυπωμένα σε διάφορα σημεία μέσα στο ερωτηματολόγιο. Ο λόγος που χρησιμοποιούνται τέτοιου είδους ερωτήματα/δηλώσεις είναι για να εξαιρεθούν τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια από τη διαδικασία στατιστικής επεξεργασίας των αποτελεσμάτων της έρευνας (Γαϊτάνος χ.χ.). Με βάση τη δεοντολογία της έρευνας, οι ερωτήσεις αυτές είναι έτσι τοποθετημένες στο ερωτηματολόγιο, ώστε να μην γίνεται αντιληπτό από τους συμμετέχοντες ότι υφίστανται κάποιου είδους έλεγχο (Γαϊτάνος χ.χ.). Με αυτόν τον τρόπο, έγινε διασταύρωση των δεδομένων, ώστε να εξασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα του

μέσου συλλογής δεδομένων και να συνυπολογιστούν τα ευρήματα από αυτό στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

3.4 Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας

Μετά την επισκόπηση της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, ξεκίνησε η ερευνητική προσέγγιση της παρούσας μελέτης. Αρχικά, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν πιλοτικά σε έντυπη μορφή σε βολικό δείγμα 4 διευθυντών από τους Νομούς Ιωαννίνων και Λευκάδας, ώστε να προκύψει ανατροφοδότηση για ενδεχόμενες ελλείψεις ή αδυναμίες και να ελεγχθεί ο χρόνος συμπλήρωσής τους, ώστε να κινείται σε λογικά πλαίσια και να μην προκαλέσει τη δυσaréσκεια των συμμετεχόντων. Μετά από ορισμένες τροποποιήσεις, η επίσημη καταχώρηση του ερωτηματολογίου στο διαδίκτυο πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του σχολικού έτους 2018-2019, οπότε και κατέστη προσβάσιμο στον πληθυσμό-στόχο, δηλαδή τους διευθυντές δημοτικών σχολείων, έπειτα από την αποστολή της ηλεκτρονικής διεύθυνσης του ιστοχώρου στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σχολικών μονάδων ανά την επικράτεια. Στα μέσα του Νοεμβρίου, τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν και ελέγχθηκαν ως προς την εγκυρότητα και την πληρότητά τους, μέσω της ατομικής σύνοψης του ερευνητικού εργαλείου.

3.5 Επεξεργασία των Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο λογισμικό SPSS version 23. Αρχικά, στα δεδομένα της 2^{ης}, 3^{ης}, 4^{ης} και 5^{ης} ενότητας (βλ. κεφ. 3.3) πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση των διαστάσεων του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε. Σκοπός της ανάλυσης αυτής ήταν η ομαδοποίηση σε ενότητες ερωτήσεων (διαστάσεις/παράγοντες) που διερευνούσαν κοινά χαρακτηριστικά. Επιπρόσθετα, μετά την ολοκλήρωση της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων εξετάστηκε η αξιοπιστία των διαστάσεων/παραγόντων που δημιουργήθηκαν με χρήση του συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach.

Για να ολοκληρωθούν τα παραπάνω, ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη διαδικασία και εξετάστηκαν οι κατάλληλοι δείκτες (Dimitriadis 2010, Fabrigar & Wegener 2011, Thompson 2004). Αναλυτικότερα:

- Για την εξαγωγή των παραγόντων, η κύρια ανάλυση των στοιχείων εφαρμόστηκε με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax, η οποία είναι μία από τις πιο αξιόπιστες και δημοφιλείς μεθόδους (Hair et al. 1995, Sharma 1996). Η ανάλυση παραγόντων αναφέρεται στην περιεκτική και ακριβή σύνοψη των σχέσεων ανάμεσα σε ένα σύνολο μεταβλητών, με στόχο την κατανόηση μιας έννοιας ή ιδιότητας (Τσαούσης χ.χ.). Ένα από τα είδη της μεθόδου αυτής είναι η διερευνητική ανάλυση παραγόντων, που υιοθετείται για την εξέταση και περιγραφή ενός συνόλου μεταβλητών, μέσω της αναγωγής τους σε ευρύτερες ομάδες (Τσαούσης χ.χ.). Στη διερευνητική ανάλυση παραγόντων, οι υπό εξέταση μεταβλητές είναι αναγκαίο να μετρώνται σε κλίμακες ίσων διαστημάτων (Τσαούσης χ.χ.) κάτι που επιχειρήθηκε με τη χρήση της κλίμακας Likert. Η περιστροφή των παραγόντων συμβάλλει στην ευκολότερη περιγραφή των παραγόντων, έτσι όπως αυτοί προκύπτουν από τη διερευνητική ανάλυση (Τσαούσης χ.χ.). Υπάρχουν δύο τύποι περιστροφής:

α) η ορθογώνια περιστροφή: Εφαρμόζεται όταν ο ερευνητής γνωρίζει ή υποθέτει με βάση τα θεωρητικά δεδομένα ότι δεν υπάρχει συσχέτιση/εξάρτηση ανάμεσα στους παράγοντες που θα προκύψουν από την ανάλυση.

β) η πλάγια περιστροφή: Εφαρμόζεται όταν ο ερευνητής γνωρίζει ή υποθέτει με βάση τα θεωρητικά δεδομένα ότι υπάρχει συσχέτιση/εξάρτηση ανάμεσα στους παράγοντες που θα προκύψουν από την ανάλυση.

(Τσαούσης χ.χ.)

- Για τον έλεγχο της καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης, εξετάστηκαν ικανοποιητικοί συσχετισμοί στον πίνακα δεδομένων. Επιπλέον, εξετάστηκε: α) η στατιστική δοκιμασία Bartlett's Sphericity (πρέπει να είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 ή 0,05) και β) η στατιστική δοκιμασία Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (οι τιμές άνω του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές ενώ οι τιμές άνω του 0,5 θεωρούνται ανεκτές).

- Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων που προκύπτουν, χρησιμοποιήθηκε η ιδιοτιμή. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο, επιλέγονται εκείνοι οι παράγοντες που έχουν μια ιδιοτιμή μεγαλύτερη από 1.
- Για την εξέταση της σημασίας των καθοριστικών μεταβλητών, ελέγχθηκαν τα φορτία παραγόντων τους. Τα φορτία παράγοντα άνω του 0,5 θεωρούνται σημαντικά (Hair et al. 1995) σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05.
- Ο συντελεστής Cronbach χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας των παραγόντων/κλιμάκων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένας δείκτης άνω του 0,6 είναι μια αποδεκτή τιμή (Nunnally 1978).

Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων ανά διάσταση όπως αυτές προέκυψαν από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση μέτρων περιγραφικής στατιστικής (μέση τιμή και τυπική απόκλιση). Η χρήση μέσης τιμής σε ερωτήσεις κλίμακας Likert δίνει την τάση των συμμετεχόντων να συμφωνούν ή να διαφωνούν με μια άποψη. Υψηλότερη μέση τιμή δείχνει μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με την αντίστοιχη άποψη και αντίστροφα.

3.6 Δεοντολογία της Έρευνας

Κάθε επιστημονική έρευνα οφείλει να λαμβάνει υπόψη τον κώδικα ηθικής δεοντολογίας. Ακολουθεί η ανάλυση βασικών ζητημάτων που προέκυψαν κατά τη συγγραφή και υλοποίηση της παρούσας μελέτης και γίνεται αναφορά στους περιορισμούς και τις δυσκολίες της.

3.6.1 Θεωρητική πλαισίωση και σχεδιασμός ερευνητικού εργαλείου

Αναφορικά με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, έγινε προσεκτική εξέταση και καταγραφή των πηγών και τα ευρήματα συμπεριλήφθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Στην εμπειρική προσέγγιση, ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, ώστε να γίνει εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τη συχνότητα συμφωνίας ή διαφωνίας με μια άποψη και την υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών διοίκησης ή/και ηγεσίας. Το ερωτηματολόγιο θίγει τόσο το ζήτημα της ηγεσίας όσο και αυτό της

σχολικής κουλτούρας και κατασκευάστηκε ώστε να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Στο εισαγωγικό σημείωμα του ερευνητικού εργαλείου, ο πληθυσμός-στόχος ενημερώθηκε για τον γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της μελέτης, όπως επίσης και για τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων, όπως ορίζουν τα εγχειρίδια Μεθοδολογίας της Έρευνας. Δεδομένου ότι η ανωνυμία των συμμετεχόντων αποτελεί σημαντική πτυχή της δεοντολογίας της έρευνας (Creswell 2016), τηρήθηκε η αρχή της προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Εξαιτίας της φύσης του ερευνητικού εργαλείου και του τρόπου χορήγησής του στον πληθυσμό-στόχο, κατοχυρώθηκε η ανωνυμία των υποκειμένων της έρευνας, αφού η ταυτοποίησή τους και η συσχέτιση των δεδομένων με συγκεκριμένα σχολεία (και επομένως πρόσωπα) ήταν αδύνατη. Ως προς τη διατύπωση των ερωτημάτων, έγινε προσπάθεια να μην είναι καθοδηγητικά και να μην φέρνουν σε δύσκολη θέση τους συμμετέχοντες στην έρευνα, κάτι που ενισχύθηκε μέσα από την ανατροφοδότηση που προήλθε από την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου στο βολικό δείγμα συμμετεχόντων.

3.6.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Σύμφωνα με τον Creswell (2016), η αξιοπιστία συνδέεται με τη σταθερότητα και τη συνέπεια των τιμών σε ένα ερευνητικό εργαλείο. Με άλλα λόγια, η αξιοπιστία αφορά στην εξαγωγή ίδιων αποτελεσμάτων από ένα ερευνητικό εργαλείο σε διαφορετικές περιπτώσεις (Γαϊτάνος χ.χ.). Αναφορικά με την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, ήδη από τη συνοδευτική επιστολή/εισαγωγικό σημείωμα, οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας τους και συνεπώς, αφήνεται ελάχιστο περιθώριο συγκέντρωσης αναξιόπιστων δεδομένων. Δεδομένου ότι διαφυλάττεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η έρευνα αναμένεται να έχει τα ίδια αποτελέσματα εάν επαναληφθεί στα ίδια υποκείμενα, με τα ίδιο ερευνητικό εργαλείο. Αυτό σημαίνει ότι η παρούσα έρευνα μπορεί να επαληθευτεί από μελλοντικούς ερευνητές, καθώς η μεθοδολογία παρουσιάστηκε διεξοδικά.

Σύμφωνα με τη δεοντολογία της έρευνας, είναι σημαντικό να υπάρχει εσωτερική συνέπεια στα στοιχεία ενός μέσου συλλογής δεδομένου (Creswell 2016). Η εγκυρότητα

αναφέρεται στον βαθμό που το μέσο συλλογής δεδομένων μετρά αυτό το οποίο προορίζεται να μετρήσει (Γαϊτάνος χ.χ.). Ως προς την εγκυρότητα, το ερωτηματολόγιο εξετάζει τις έννοιες της ηγεσίας και της κουλτούρας και τις πρακτικές που υιοθετούνται από τους σχολικούς διευθυντές για την καλλιέργεια της κουλτούρας στο σχολείο του οποίου προΐστανται. Τα ερωτήματα και οι δηλώσεις καλύπτουν όλο το θεωρητικό φάσμα του υπό εξέταση θέματος, όπως εκείνο παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, πάντα με γνώμονα τον γενικό σκοπό και τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα. Η εσωτερική εγκυρότητα του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου μπορεί να επιβεβαιωθεί εάν οι απαντήσεις του εκάστοτε υποκειμένου της έρευνας είναι ίδιες σε όλα τα παρεμφερή ερωτήματα ανά θέμα στο ίδιο ερευνητικό εργαλείο. Για τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων, πολλά ερωτήματα επαναλήφθηκαν με άλλη διατύπωση μέσα στο ερωτηματολόγιο, ώστε να εξακριβωθεί η συνέπεια των δηλώσεων των συμμετεχόντων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε προσπάθεια ανάδειξης των υπό εξέταση όρων και όχι άλλων, ανεξέλεγκτων ή παρεμβαλλόμενων παραγόντων, κάτι που ενισχύει την εσωτερική εγκυρότητα του επιλεγμένου ερευνητικού εργαλείου. Αναφορικά με την εξωτερική εγκυρότητα, σε καμία περίπτωση δεν τίθεται θέμα γενίκευσης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το συγκεκριμένο δείγμα (n=115) στο σύνολο των διευθυντών δημοτικών σχολείων της Ελλάδας, εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού των συμμετεχόντων διευθυντών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν αναμένεται να δώσουν νέα στοιχεία σε σχέση με τις απόψεις και τις πρακτικές των εν ενεργεία σχολικών διευθυντών ως προς τη συγκρότηση της σχολικής και κουλτούρας και να οδηγήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση των διοικητικών πρακτικών σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, καθώς και για περαιτέρω έρευνα.

3.6.3 Περιορισμοί και Δυσκολίες

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η παρούσα υπόκειται στους δικούς της περιορισμούς. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ενώ εξετάστηκαν ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες πηγές, τόσο το θεωρητικό όσο και το ερευνητικό μέρος επηρεάζονται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο από το συγκεκριμένο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι πηγές για τη βιβλιογραφική υποστήριξη της παρούσας εργασίας αναζητήθηκαν στη Βιβλιοθήκη του

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στην τοπική Βιβλιοθήκη της πόλης των Ιωαννίνων (Ζωσιμαία Βιβλιοθήκη), καθώς και στο διαδίκτυο, μέσα από τους κωδικούς που δόθηκαν από τον φορέα υλοποίησης της έρευνας (Α.Π.ΚΥ.) για πρόσβαση στη βάση δεδομένων *MyAthens* και σε έγκριτα εκπαιδευτικά περιοδικά. Η ερευνήτρια δεν είχε τη δυνατότητα εξέτασης πηγών σε τεκμήρια Βιβλιοθηκών άλλων πόλεων/Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων.

Ως προς το δείγμα, ο αριθμός των συμμετεχόντων αν και ικανοποιητικός, είναι περιορισμένος ($n=115$). Η συγκέντρωση δεδομένων από όλους τους διευθυντές ήταν αδύνατη, εξαιτίας χρονικών περιορισμών. Ωστόσο, το μέγεθος του δείγματος δεν ελαχιστοποιεί τη συμβολή του στην προσέγγιση του σκοπού και των στόχων της έρευνας, καθώς η επιλογή ήταν τυχαία, ώστε να αποφευχθεί –όσο αυτό είναι εφικτό– ένα σφάλμα δειγματοληψίας. Ένας ακόμη περιορισμός αφορά στο ότι η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει τις απόψεις των σχολικών διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε δεν προκύπτουν δεδομένα σε σχέση με τη δευτεροβάθμια ή την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, διερευνώνται οι απόψεις των εν ενεργεία σχολικών διευθυντών, δηλαδή μόνον όσων υπηρετούν κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και όχι όσων έχουν υπηρετήσει στο παρελθόν ως διευθυντές δημοτικών σχολείων. Επιπρόσθετα, η παρούσα μελέτη εξετάζει μόνο τις απόψεις των διευθυντών σε σχέση με τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, οπότε δεν υπάρχουν δεδομένα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών ή των μαθητών του εκάστοτε σχολείου για το υπό εξέταση θέμα.

Ενώ αρχικός στόχος ήταν η αποστολή του ερευνητικού εργαλείου σε δημοτικά σχολεία όλων των νομών της Ελλάδας, στην πράξη αυτό δεν ήταν εφικτό, διότι οι ιστοσελίδες ορισμένων νομών δεν διέθεταν επαρκή στοιχεία, ώστε να συμπεριληφθούν τα σχολεία (και συνεπώς οι διευθυντές) τους στην έρευνα (λ.χ. απουσίαζαν στοιχεία σε σχέση με τις οργανικές θέσεις ή την ηλεκτρονική διεύθυνση των σχολείων). Δεδομένου, λοιπόν, ότι το ερωτηματολόγιο εστάλη τυχαία σε δημοτικά σχολεία σχεδόν όλων των νομών της Ελλάδας, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι σε καμία περίπτωση δεν κατοχυρώνεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος στο σύνολο του πληθυσμού, δηλαδή τους διευθυντές όλης της χώρας.

Επίσης, το δείγμα αποτέλεσαν σχολικοί διευθυντές από την ελληνική επικράτεια, οπότε δεν είναι αυτονόητο ότι τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να γενικευτούν σε σχολικούς διευθυντές του εξωτερικού. Ωστόσο, σε πολλά σημεία της εργασίας τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης ηγετικών χαρακτηριστικών, τα οποία έχουν ομόφωνα συμπεριληφθεί στη λίστα των αρετών και δεξιοτήτων του ιδανικού σχολικού ηγέτη, οπότε θα μπορούσαν να απευθύνονται σε οποιονδήποτε εν ενεργεία ή υποψήφιο σχολικό διευθυντή. Ένας ακόμη περιορισμός αφορά στο μέσο συλλογής δεδομένων – στην περίπτωση αυτή το ερωτηματολόγιο. Εάν επιστρατευθεί άλλο ερευνητικό εργαλείο ή γίνει μια άλλου είδους δειγματοληψία, είναι πολύ πιθανό τα αποτελέσματα να είναι διαφορετικά. Σε γενικές γραμμές, τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης υποστηρίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από το ερευνητικό εργαλείο. Η σύγκλιση ανάμεσα στα δεδομένα του ερωτηματολογίου και σε εκείνα της βιβλιογραφίας είναι σαφής, κάτι που καθιστά την έρευνα ακόμη πιο αξιόπιστη.

Με σημείο αναφοράς τον γενικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, ακολουθεί η παρουσίαση και η σχηματική απεικόνιση των βασικών αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης. Εκτός από τους πίνακες χρησιμοποιούνται και διαγράμματα/γραφήματα για πληρέστερη και λεπτομερέστερη αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα της Έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των σχολικών διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμβολή του διευθυντή-ηγέτη στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, καθώς και των πρακτικών που εκείνοι υιοθετούν για την ανάπτυξη της κουλτούρας στο σχολείο που διοικούν. Στο ερευνητικό εργαλείο της έρευνας απάντησαν 115 διευθυντές δημοτικών σχολείων.

4.1 Δημογραφικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Στον Πίνακα 1 δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του δείγματος των 115 διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν άνδρες ($n=75$, 65.2%), ενώ μικρότερο ήταν το ποσοστό των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα ($n=40$, 34.8%).

Ως προς την ειδικότητα των μελών του δείγματος, η συντριπτική πλειοψηφία το 93% ($n=107$) ήταν ειδικότητας ΠΕ70 (δασκάλων), ενώ μόλις 7% ($n=8$) ήταν το ποσοστό διευθυντών άλλων ειδικοτήτων. Από τους συμμετέχοντες, το 56.5% ($n=65$) κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης και το 50.4% ($n=58$) έχει λάβει κάποιου είδους μετεκπαίδευση. Μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ($n=35$, 30.4%) ή διδακτορικού ($n=7$, 6.1%).

Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων, παρατηρήθηκε ότι το 64.3% ($n=74$) των διευθυντών είχε προϋπηρεσία στην εκπαίδευση άνω των 26 ετών και το

17.4% (n=20) είχε προϋπηρεσία μεταξύ 21 και 25 ετών. Μόλις το 18.1% (n=21) είχε διδακτική εμπειρία λιγότερη από 20 έτη. Ως προς τη διοικητική εμπειρία στην εκπαίδευση, το 30.4% (n=35) των διευθυντών είχε προϋπηρεσία σε διοικητική θέση για λιγότερα από 5 έτη, το 27.8% (n=32) είχε προϋπηρεσία σε διοικητική θέση από 6 έως 10 έτη και το 27% (n=31) είχε προϋπηρεσία σε διοικητική θέση από 11 έως 15 έτη. Μόλις το 14.8% (n=17) των διευθυντών του δείγματος είχε προϋπηρεσία σε διοικητική θέση στην εκπαίδευση άνω των 16 ετών.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών δείγματος

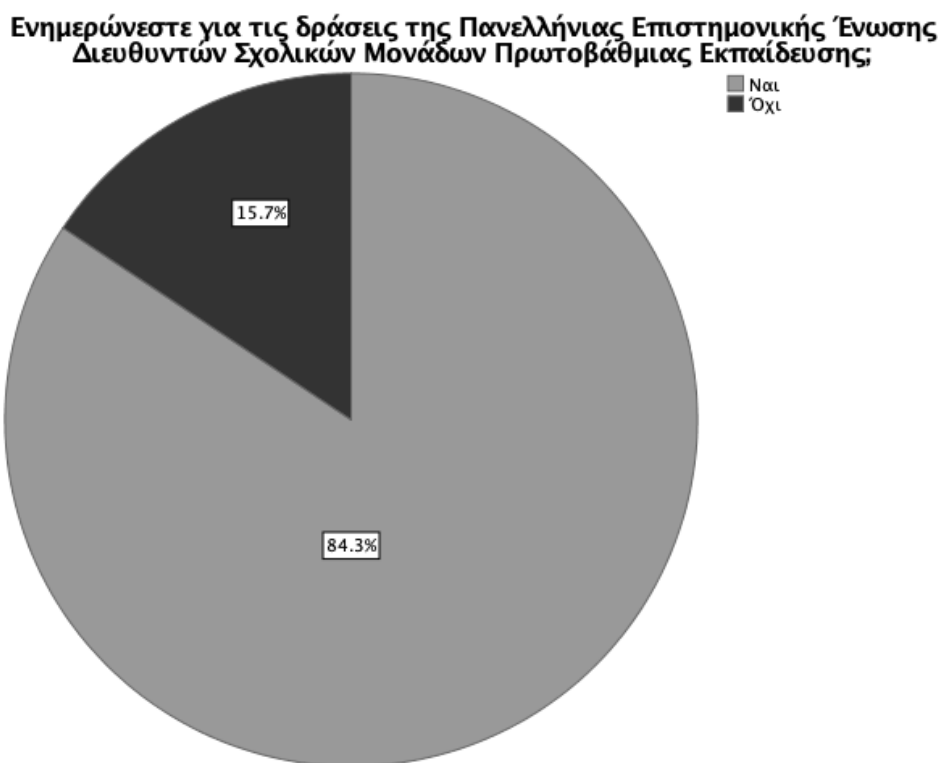
		n	%
Φύλο	Άντρας	75	65.2%
	Γυναίκα	40	34.8%
Ειδικότητα	ΠΕ70	107	93.0%
	Άλλο	8	7.0%
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Βασικό πτυχίο πρόσληψης/διορισμού	115	100%
	Δεύτερο πτυχίο	35	30.4%
	Μετεκπαίδευση	58	50.4%
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	65	56.5%
Διδακτική εμπειρία	Διδακτορικό δίπλωμα	7	6.1%
	11-15	9	7.8%
	16-20	12	10.4%
	21-25	20	17.4%
Προϋπηρεσία σε διοικητική θέση στην εκπαίδευση	26 και άνω	74	64.3%
	0-5	35	30.4%
	6-10	32	27.8%
	11-15	31	27.0%
	16-20	11	9.6%
	21 και άνω	6	5.2%

Στον Πίνακα 2 δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με επιπρόσθετες γνώσεις των διευθυντών του δείγματος. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 67% (n=77) των διευθυντών έχει παρακολουθήσει σεμινάριο στην Εκπαιδευτική Διοίκηση/ Εκπαιδευτική Ηγεσία/Εκπαιδευτική Πολιτική/Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Επιπλέον, το 29.6% (n=34) κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην Εκπαιδευτική Διοίκηση/Εκπαιδευτική Ηγεσία/Εκπαιδευτική Πολιτική/Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, ενώ κανένας συμμετέχων στην έρευνα δεν διαθέτει διδακτορικό δίπλωμα στον ίδιο κλάδο. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι το 72.2% (n=83) γνωρίζει τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα, το 19.1% (n=22) γνωρίζει τουλάχιστον δύο ξένες γλώσσες, ενώ όλοι οι διευθυντές δήλωσαν ότι έχουν πιστοποιημένες γνώσεις στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα για τις επιπλέον γνώσεις των διευθυντών του δείγματος

	n	%
1. Σεμινάριο στην Εκπαιδευτική Διοίκηση/Εκπαιδευτική Ηγεσία/Εκπαιδευτική Πολιτική/Διοίκηση Σχολικών Μονάδων	77	67.0%
2. Μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Διοίκηση/Εκπαιδευτική Ηγεσία/Εκπαιδευτική Πολιτική/Διοίκηση Σχολικών Μονάδων	34	29.6%
3. Διδακτορικό στην Εκπαιδευτική Διοίκηση/Εκπαιδευτική Ηγεσία/Εκπαιδευτική Πολιτική/Διοίκηση Σχολικών Μονάδων	1	0.9%
4. Ξένη γλώσσα	83	72.2%
5. Δεύτερη ξένη γλώσσα	22	19.1%
6. Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών	115	100.0%

Στο Διάγραμμα 1 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με το αν οι διευθυντές ενημερώνονται για τις δράσεις της Πανελληνίας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ένα ποσοστό της τάξης του 84.3% (n=97) των διευθυντών του δείγματος ενημερώνεται σχετικά με δράσεις της Πανελληνίας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.



Διάγραμμα 1. Αποτελέσματα για την ενημέρωση σχετικά με δράσεις της Πανελληνίας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Τέλος, στον Πίνακα 3 δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τον τύπο σχολείου και την περιοχή στην οποία υπηρετούν οι διευθυντές του δείγματος κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 98.3% (n=113) των συμμετεχόντων εργάζεται σε δημόσιο σχολείο. Επιπρόσθετα, το 50.4% από αυτούς (n=58) εργάζεται σε αστική περιοχή, το 33% (n=38) σε ημιαστική περιοχή, ενώ το 16.6% (n=19) εργάζεται σε αγροτική περιοχή.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα για τον τύπο σχολείου και την περιοχή άσκησης των καθηκόντων τους

		v	%
Τύπος σχολείου στο οποίο υπηρετείτε το τρέχον σχολικό έτος	Δημόσιο	113	98.3%
	Ιδιωτικό	2	1.7%
Περιοχή σχολείου στο οποίο υπηρετείτε το τρέχον σχολικό έτος	Αγροτική περιοχή	19	16.6%
	Ημιαστική	38	33.0%
	Αστική	58	50.4%

4.2 Αποτελέσματα Διερευνητικής Ανάλυσης Παραγόντων και Ανάλυση Αξιοπιστίας

Στη δεύτερη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τη διερευνητική ανάλυση των διαστάσεων του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε. Σκοπός της ανάλυσης αυτής είναι η ομαδοποίηση των ερωτημάτων σε ενότητες ερωτήσεων (διαστάσεις/παράγοντες) που μελετούν κοινά χαρακτηριστικά. Επιπρόσθετα, μετά την ολοκλήρωση της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων εξετάστηκε η αξιοπιστία των διαστάσεων/παραγόντων που δημιουργήθηκαν με χρήση του συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach.

Στον Πίνακα 4 δίνονται τα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Από την ανάλυση προέκυψε ότι:

- Η ανάλυση διερευνητικού παράγοντα είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(66)=927.7$, $p < 0,05$). Ο δείκτης KMO ισούται με 0.922

- Τα 12 στοιχεία του πίνακα δημιουργούν συνολικά 2 παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από 7 ερωτήσεις και ερμηνεύει το 58.54% της ολικής μεταβλητότητας των δεδομένων με ιδιοτιμή 7.025 και ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από 5 ερωτήσεις και ερμηνεύει το 8.61% της ολικής μεταβλητότητας των δεδομένων με ιδιοτιμή 1.033
- Τα φορτία των ερωτήσεων ήταν μεγαλύτερα από το 0.6 σε κάθε έναν από τους πέντε παράγοντες
- Οι 2 παράγοντες ερμηνεύουν συνολικά το 67.15% της μεταβλητότητας των δεδομένων

Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται πως τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη διακρίνονται σε 2 υποδιαστάσεις/παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη που αφορούν στην κατάρτιση του διευθυντή και τις δεξιότητες επικοινωνίας και οργάνωσης. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Κατάρτιση και δεξιότητες επικοινωνίας και οργάνωσης ανθρώπινου δυναμικού*. Ο δεύτερος παράγοντας συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη που αφορούν σε θέματα εμπειρίας, προγραμματισμού, γραφειοκρατίας και τήρησης δεσμεύσεων. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Συνέπεια και προγραμματισμός*. Ο συντελεστής αξιοπιστίας για τον πρώτο παράγοντα ήταν ίσος με 0.927 και για τον δεύτερο παράγοντα ήταν ίσος με 0.793.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση των χαρακτηριστικών ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

	Παράγοντας	
	1	2
1. διοικητική εμπειρία	.297	.617
2. επιστημονική κατάρτιση	.637	.337
3. διαπροσωπική επικοινωνία	.781	.351
4. ικανότητα παρώθησης του διδακτικού προσωπικού	.857	.203
5. δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων	.754	.419
6. προγραμματισμός	.419	.620
7. διεκπεραίωση γραφειοκρατίας	.093	.844
8. ικανότητα άσκησης επιρροής	.756	.169
9. διατύπωση ξεκάθαρα οράματος για το σχολείο	.820	.244
10. συνεργατικό κλίμα	.690	.540
11. ορθή διαχείριση του χρόνου	.402	.754
12. τήρηση δεσμεύσεων	.394	.663

Μέθοδος εξαγωγής: Principal Component Analysis.

Μέθοδος περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization.

Στον Πίνακα 5 δίνονται τα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για τη διάσταση *καθήκοντα/αρμοδιότητες ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη*. Από την ανάλυση προέκυψε ότι:

- Η ανάλυση διερευνητικού παράγοντα είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(45)=177.2$, $p < 0,05$). Ο δείκτης KMO ισούται με 0.865
- Τα 10 στοιχεία δημιουργούν συνολικά 3 παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από 3 ερωτήσεις και ερμηνεύει το 24.72% της ολικής μεταβλητότητας των δεδομένων με ιδιοτιμή 2.471, ο δεύτερος παράγοντας

αποτελείται από 4 ερωτήσεις και ερμηνεύει το 18.84% της ολικής μεταβλητότητας των δεδομένων με ιδιοτιμή 1.884, ενώ ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από 3 ερωτήσεις και ερμηνεύει το 10.75% της ολικής μεταβλητότητας των δεδομένων με ιδιοτιμή 1.075

- Τα φορτία των ερωτήσεων ήταν μεγαλύτερα από το 0.6 σε κάθε έναν από τους πέντε παράγοντες
- Οι 2 παράγοντες ερμηνεύουν συνολικά το 54.30% της μεταβλητότητας των δεδομένων

Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται πως τα καθήκοντα/αρμοδιότητες ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη διαιρούνται σε 3 υποδιαστάσεις/παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας συνδέεται με καθήκοντα/αρμοδιότητες του ηγέτη που αφορούν στην ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συμμετοχική διοίκηση και τη δημιουργία οράματος. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Όραμα και συμμετοχική διοίκηση*. Ο δεύτερος παράγοντας συνδέεται με καθήκοντα/αρμοδιότητες του ηγέτη σχετικά με την τήρηση των παραδόσεων, τους κανόνες, το στυλ διοίκησης και την υιοθέτηση στρατηγικών. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Κανόνες και στυλ διοίκησης*. Ο τρίτος παράγοντας συνδέεται με καθήκοντα/αρμοδιότητες του ηγέτη σχετικά με την επίλυση προβλημάτων, τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας και τις αλλαγές στο σχολείο. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Επίλυση προβλημάτων και αλλαγές*. Ο συντελεστής αξιοπιστίας για τον πρώτο παράγοντα ήταν ίσος με 0.771, για τον δεύτερο παράγοντα ήταν ίσος με 0.733 και για τον τρίτο παράγοντα ήταν ίσος με 0.622.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για τα καθήκοντα/αρμοδιότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

	Παράγοντας		
	1	2	3
1. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων στη σχολική μονάδα είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή	.014	.019	.768
2. Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να προωθούν καινοτομίες	.774	-.098	.228
3. Ο σχολικός διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται μόνο με τον υποδιευθυντή για τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας	-.120	.169	.621
4. Ο σχολικός διευθυντής οφείλει να καλλιεργεί τη συμμετοχική διοίκηση	.759	.134	-.180
5. Ο διευθυντής οφείλει να τηρεί τις παραδόσεις που βρίσκει σε ένα σχολείο	.108	.714	-.043
6. Ο διευθυντής οφείλει να αλλάζει κάθε πτυχή του σχολείου που αναλαμβάνει	.181	.178	.600
7. Οι διευθυντές οφείλουν να ακολουθούν τους τυποποιημένους κανόνες και κανονισμούς	-.001	.684	.180
8. Είναι σημαντικό ο διευθυντής να έχει ένα συγκεκριμένο στυλ διοίκησης	-.106	.612	.505
9. Οι διευθυντές, ανεξάρτητα από το σχολείο το οποίο διοικούν, οφείλουν να υιοθετούν παρόμοιες στρατηγικές	-.045	.668	.249
10. Οι διευθυντές οφείλουν να έχουν ένα όραμα σχετικό με το σχολείο τους	.798	-.005	-.013

Μέθοδος εξαγωγής: Principal Component Analysis.

Μέθοδος περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization

Στον Πίνακα 6 δίνονται τα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για τους παράγοντες που είναι σημαντικοί στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας. Από την ανάλυση προέκυψε ότι:

- Η ανάλυση διερευνητικού παράγοντα είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(105)=1006.4$, $p < 0,05$). Ο δείκτης KMO ισούται με 0.894
- Τα 15 στοιχεία δημιουργούν συνολικά 2 παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από 9 ερωτήσεις και ερμηνεύει το 49.08% της ολικής μεταβλητότητας των δεδομένων με ιδιοτιμή 7.362, ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από 6 ερωτήσεις και ερμηνεύει το 8.98% της ολικής μεταβλητότητας των δεδομένων με ιδιοτιμή 1.346
- Τα φορτία των ερωτήσεων ήταν μεγαλύτερα από το 0.6 σε κάθε έναν από τους πέντε παράγοντες
- Οι 2 παράγοντες ερμηνεύουν συνολικά το 58.08% της μεταβλητότητας των δεδομένων

Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται πως οι παράγοντες που είναι σημαντικοί στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας διακρίνονται σε 2 υποδιαστάσεις/παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας συνδέεται με χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας και αφορούν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και του σχολικού κτιρίου. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και κτιρίου και σχολικό κλίμα*. Ο δεύτερος παράγοντας συνδέεται με χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας και αφορούν στο άνοιγμα στην κοινωνία, την καινοτομία και την αποδοτικότητα του σχολείου. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Καινοτομία, συμμετοχικότητα και αποδοτικότητα σχολικής μονάδας*. Ο συντελεστής αξιοπιστίας για τον πρώτο παράγοντα ήταν ίσος με 0.872 και για τον δεύτερο παράγοντα ήταν ίσος με 0.847.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για τους παράγοντες στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας

	Παράγοντας	
	1	2
1. Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	.712	.449
2. Διαχείριση συγκρούσεων/κρίσεων	.635	.411
3. Εξωτερική όψη του σχολικού κτιρίου και υλικοτεχνική υποδομή	.609	-.079
4. Ενότητα και συνοχή	.624	.280
5. Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και διδακτικού προσωπικού	.755	.284
6. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	.616	.491
7. Σχολική ατμόσφαιρα	.658	.495
8. Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	.585	.624
9. Προώθηση της καινοτομίας	.480	.624
10. Αποδοτικότητα	.341	.762
11. Σταθερότητα	-.143	.843
12. Συμμετοχική λήψη αποφάσεων	.298	.645
13. Εορτασμός σχολικών επιτευγμάτων	.735	.137
14. Ευελιξία στις πρακτικές διοίκησης	.611	.309
15. Διάθεση για αλλαγή	.302	.686

Μέθοδος εξαγωγής: Principal Component Analysis.

Μέθοδος περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization

Τέλος, στον Πίνακα 7 δίνονται τα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για διαδικασίες που περιγράφουν την άσκηση της ηγεσίας στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Από την ανάλυση προέκυψε ότι:

- Η ανάλυση διερευνητικού παράγοντα είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(45)=300.1$, $p < 0,05$). Ο δείκτης KMO ισούται με 0.824
- Τα 10 στοιχεία δημιουργούν συνολικά 4 παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από 3 ερωτήσεις και ερμηνεύει το 33.45% της ολικής μεταβλητότητας των δεδομένων με ιδιοτιμή 1.481, ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από 3 ερωτήσεις και ερμηνεύει το 14.81% της ολικής μεταβλητότητας των δεδομένων με ιδιοτιμή 1.481, ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από 3 ερωτήσεις και ερμηνεύει το 11.13% της ολικής μεταβλητότητας των δεδομένων με ιδιοτιμή 1.113 και ο τέταρτος παράγοντας αποτελείται από 1 ερώτηση και ερμηνεύει το 10.34% της ολικής μεταβλητότητας των δεδομένων με ιδιοτιμή 1.038
- Τα φορτία των ερωτήσεων ήταν μεγαλύτερα από το 0.59 σε κάθε έναν από τους πέντε παράγοντες
- Οι 4 παράγοντες ερμηνεύουν συνολικά το 69.76% της μεταβλητότητας των δεδομένων

Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι οι πρακτικές που περιγράφουν διαδικασίες της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου διακρίνονται σε 4 υποδιαστάσεις/παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας συνδέεται με διαδικασίες που αφορούν στην ενίσχυση της καινοτομίας και τη σύνδεση με την τοπική κοινότητα. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Καινοτομία και σύνδεση με την τοπική κοινότητα*. Ο δεύτερος παράγοντας συνδέεται με διαδικασίες που αφορούν στην ενημέρωση για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για λήψη πρωτοβουλιών. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Ενημέρωση και ενίσχυση πρωτοβουλιών*. Ο τρίτος παράγοντας συνδέεται με διαδικασίες που αφορούν στις υπηρεσιακές διαδικασίες, τη γραφειοκρατία και την ατμόσφαιρα στο σχολείο. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Υπηρεσιακές διαδικασίες και ατμόσφαιρα*. Ο τέταρτος παράγοντας συνδέεται με τη δήλωση ότι προς το παρόν δεν χρειάζεται να αλλάξει κάτι στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι διευθυντές του δείγματος. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Καμία αλλαγή*. Ο συντελεστής αξιοπιστίας

για τον πρώτο παράγοντα ήταν ίσος με 0.801, για τον δεύτερο παράγοντα 0.799 και για τον τρίτο παράγοντα 0.811.

Πίνακας 7. Αποτελέσματα διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων για τις διαδικασίες στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου

	Παράγοντας			
	1	2	3	4
1. Η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας και των εντύπων καταλαμβάνει πολύτιμο χρόνο από την καθημερινή μου εργασία στο σχολείο	-.066	.262	.743	-.295
2. Ενημερώνομαι σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών	.184	.767	.174	-.107
3. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να λαμβάνουν πρωτοβουλίες με γνώμονα την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	.046	.776	-.063	.386
4. Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται επαγγελματικά μέσω διαφόρων ειδών επιμορφώσεις	.206	.779	.221	-.168
5. Η όψη του εσωτερικού και του εξωτερικού σχολικού χώρου είναι ικανοποιητική	.419	-.080	.662	.240
6. Η ατμόσφαιρα στο σχολείο λειτουργεί ενισχυτικά ως προς τη μαθησιακή εμπειρία	.193	.194	.717	.367
7. Στο σχολείο υπάρχει διάθεση για πειραματισμό και καινοτόμες ιδέες	.590	.255	.174	.278
8. Οι γονείς/κηδεμόνες και η τοπική κοινότητα συμμετέχουν στη σχολική ζωή	.866	.119	.132	-.053
9. Υπάρχει ηθική και υλική υποστήριξη από την τοπική κοινότητα	.835	.123	.042	.063
10. Προς το παρόν δεν χρειάζεται να αλλάξει κάτι στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου	.087	-.036	.083	.823

Μέθοδος εξαγωγής: Principal Component Analysis.

Μέθοδος περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα σχετικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη. Τα αποτελέσματα δίνονται ανάλογα με τις διαστάσεις που προέκυψαν από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων.

4.3 Χαρακτηριστικά του Αποτελεσματικού Ηγέτη

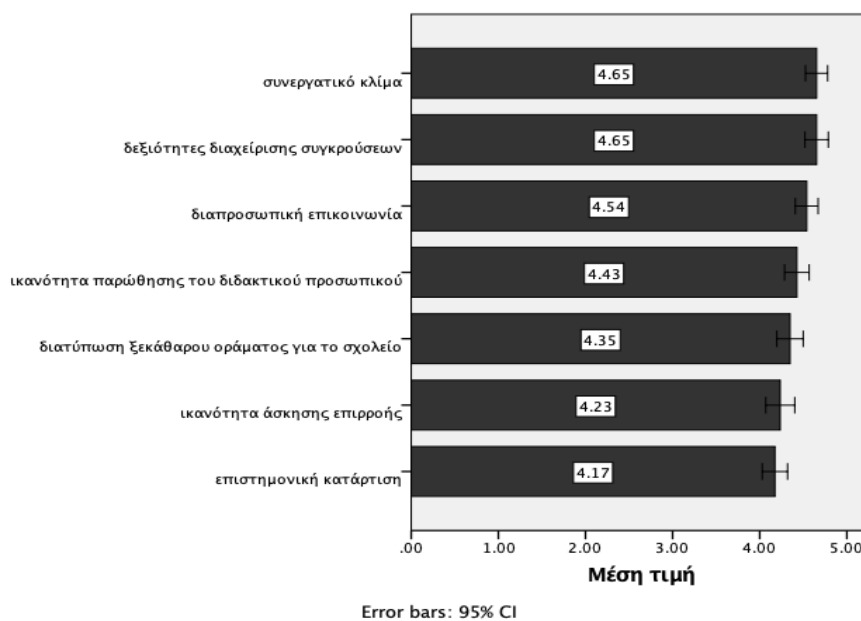
Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 8 προκύπτει ότι οι διευθυντές του δείγματος θεωρούν πολύ σημαντικά για έναν αποτελεσματικό ηγέτη όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που αφορούν στην κατάρτιση και τις δεξιότητες επικοινωνίας και οργάνωσης. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά για έναν ηγέτη είναι η επίτευξη συνεργατικού κλίματος (MT=4.65, TA=0.69), οι δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων (MT=4.65, TA=0.73), η διαπροσωπική επικοινωνία (MT=4.54, TA=0.70), η ικανότητα παρώθησης του διδακτικού προσωπικού (MT=4.43, TA=0.76), η διατύπωση ξεκάθαρα οράματος για το σχολείο (MT=4.35, TA=0.82), η ικανότητα άσκησης επιρροής (MT=4.23, TA=0.90) και η επιστημονική κατάρτιση (MT=4.17, TA=0.79).

Παρομοίως, από τα αποτελέσματα του Πίνακα 8 προκύπτει ότι οι διευθυντές του δείγματος θεωρούν πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη ζητήματα που συνδέονται με την εμπειρία, τον προγραμματισμό, τη γραφειοκρατία και την τήρηση των δεσμεύσεων. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά για έναν ηγέτη είναι η τήρηση των δεσμεύσεων (MT=4.48, TA=0.71), ο προγραμματισμός (MT=4.43, TA=0.71), η ορθή διαχείριση του χρόνου (MT=4.32, TA=0.73) και η ύπαρξη διοικητικής εμπειρίας (MT=4.10, TA=0.87). Σε μικρότερο βαθμό, οι διευθυντές θεωρούν σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού ηγέτη τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας (MT=3.77, TA=0.83).

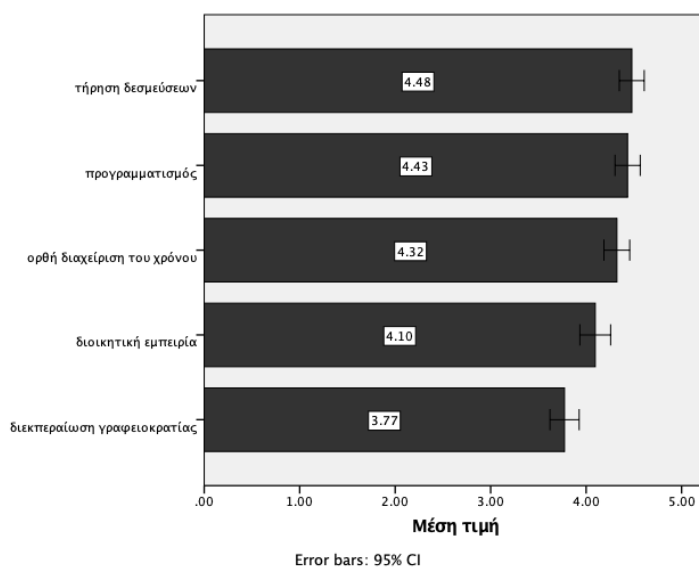
Πίνακας 8. Αποτελέσματα για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)	Ελάχιστο	Μέγιστο
Κατάρτιση και δεξιότητες επικοινωνίας και οργάνωσης ανθρώπινου δυναμικού				
1. επιστημονική κατάρτιση	4.17	.79	1.00	5.00
2. διαπροσωπική επικοινωνία	4.54	.70	1.00	5.00
3. ικανότητα παρώθησης του διδακτικού προσωπικού	4.43	.76	1.00	5.00
4. δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων	4.65	.73	1.00	5.00
5. ικανότητα άσκησης επιρροής	4.23	.90	1.00	5.00
6. διατύπωση ξεκάθαρου οράματος για το σχολείο	4.35	.82	1.00	5.00
7. συνεργατικό κλίμα	4.65	.69	1.00	5.00
Συνέπεια και προγραμματισμός				
1. τήρηση δεσμεύσεων	4.48	.71	1.00	5.00
2. διοικητική εμπειρία	4.10	.87	1.00	5.00
3. προγραμματισμός	4.43	.71	1.00	5.00
4. διεκπεραίωση γραφειοκρατίας	3.77	.83	1.00	5.00
5. ορθή διαχείριση του χρόνου	4.32	.73	1.00	5.00

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 8 δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στα Διαγράμματα 2 και 3 με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης.



Διάγραμμα 2. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη που αφορούν στην κατάρτιση και τις δεξιότητες επικοινωνίας και οργάνωσης



Διάγραμμα 3. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη που αφορούν σε θέματα εμπειρίας, προγραμματισμού, γραφειοκρατίας και τήρησης δεσμεύσεων

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα σχετικά με τις απαντήσεις των διευθυντών του δείγματος ως προς τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Τα αποτελέσματα δίνονται ανάλογα με τις διαστάσεις που προέκυψαν από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων.

4.4 Αρμοδιότητες του Αποτελεσματικού Ηγέτη

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 9 προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν πολύ σημαντικά για έναν αποτελεσματικό ηγέτη όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που αφορούν στην ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συμμετοχική διοίκηση και τη δημιουργία οράματος στη σχολική μονάδα. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο σχολικός ηγέτης οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να προωθούν καινοτομίες (MT=4.50, TA=0.72), να καλλιεργεί τη συμμετοχική διοίκηση (MT=4.11, TA=0.87) και να έχει ένα όραμα σχετικό με το σχολείο που αναλαμβάνει (MT=4.50, TA=0.64).

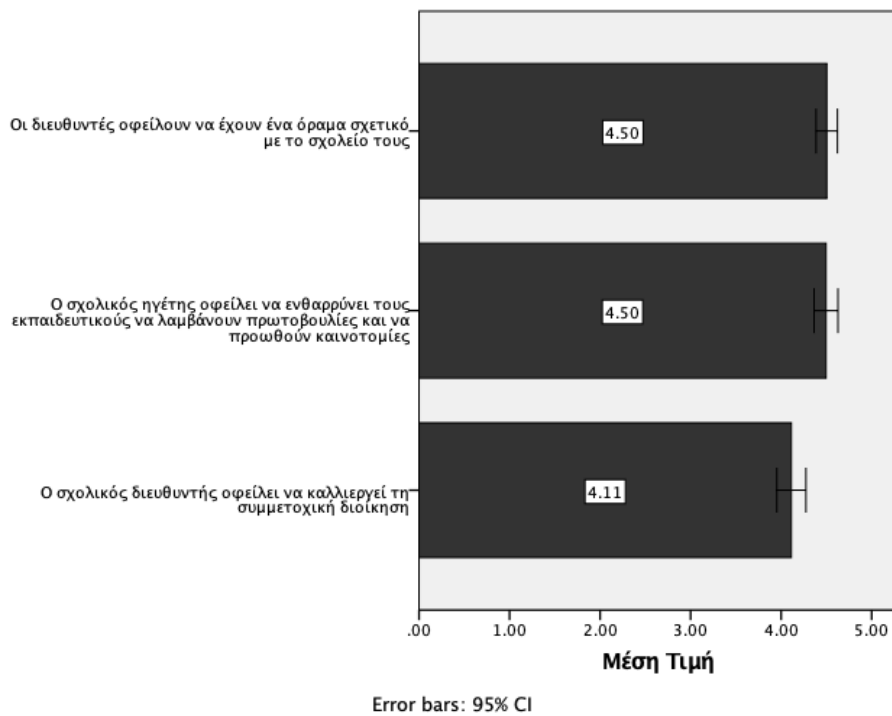
Από την άλλη, από τα αποτελέσματα του Πίνακα 8 προκύπτει ότι οι διευθυντές του δείγματος θεωρούν σε μικρότερο βαθμό σημαντικά τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την τήρηση των παραδόσεων, τους κανόνες, το στυλ διοίκησης και την υιοθέτηση στρατηγικών από μέρους του διευθυντή-ηγέτη. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μέτριο βαθμό με το ότι ο διευθυντής οφείλει να τηρεί τις παραδόσεις που βρίσκει σε ένα σχολείο (MT=2.78, TA=0.96), να ακολουθεί τους τυποποιημένους κανόνες και κανονισμούς (MT=2.70, TA=0.92), να έχει ένα συγκεκριμένο στυλ διοίκησης (MT=3.06, TA=1.16) και να υιοθετεί παρόμοιες στρατηγικές, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου και άλλων φορέων ανεξάρτητα από το σχολείο το οποίο διοικεί (MT=3.77, TA=0.83).

Τέλος, οι διευθυντές του δείγματος φαίνεται ότι δεν θεωρούν σημαντικά τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνδέονται με την επίλυση συγκρούσεων/κρίσεων, τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας και τις αλλαγές στο σχολείο. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές διαφωνούν σε κάποιο βαθμό με τη δήλωση ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων στη σχολική μονάδα είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή (MT=2.50, TA=1.22), με τη δήλωση ότι ο σχολικός διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται μόνο με τον υποδιευθυντή για τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας (MT=2.02, TA=1.22), όπως επίσης και με τη δήλωση ότι ο διευθυντής οφείλει να αλλάζει κάθε πτυχή του σχολείου που αναλαμβάνει (MT=2.25, TA=0.99).

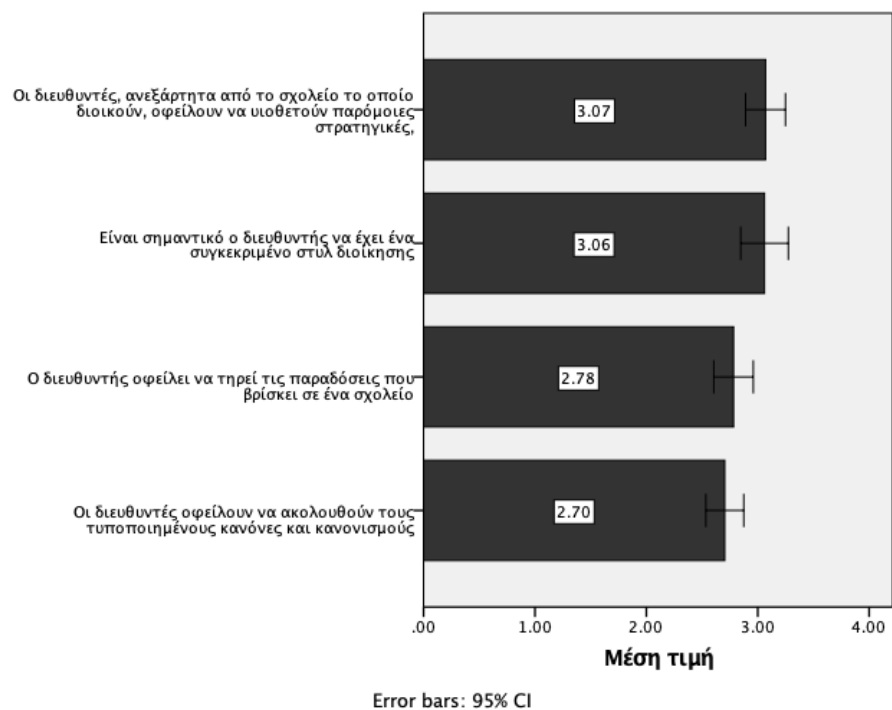
Πίνακας 9. Αποτελέσματα για τις αρμοδιότητες του αποτελεσματικού ηγέτη

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)	Ελάχιστο	Μέγιστο
Όραμα και συμμετοχική διοίκηση				
1. Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να προωθούν καινοτομίες	4.50	.72	1.00	5.00
2. Ο σχολικός διευθυντής οφείλει να καλλιεργεί τη συμμετοχική διοίκηση	4.11	.87	1.00	5.00
3. Οι διευθυντές οφείλουν να έχουν ένα όραμα σχετικό με το σχολείο τους	4.50	.64	3.00	5.00
Κανόνες και στυλ διοίκησης				
1. Ο διευθυντής οφείλει να τηρεί τις παραδόσεις που βρίσκει σε ένα σχολείο	2.78	.96	1.00	5.00
2. Οι διευθυντές οφείλουν να ακολουθούν τους τυποποιημένους κανόνες και κανονισμούς	2.70	.92	1.00	5.00
3. Είναι σημαντικό ο διευθυντής να έχει ένα συγκεκριμένο στυλ διοίκησης	3.06	1.16	1.00	5.00
4. Οι διευθυντές, ανεξάρτητα από το σχολείο το οποίο διοικούν, οφείλουν να υιοθετούν παρόμοιες στρατηγικές, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου και άλλων φορέων	3.07	.97	1.00	5.00
Επίλυση προβλημάτων και αλλαγές				
1. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων στη σχολική μονάδα είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή	2.50	1.22	1.00	5.00
2. Ο σχολικός διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται μόνο με τον υποδιευθυντή για τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας	2.02	1.22	1.00	5.00
3. Ο διευθυντής οφείλει να αλλάζει κάθε πτυχή του σχολείου που αναλαμβάνει	2.25	.99	1.00	5.00

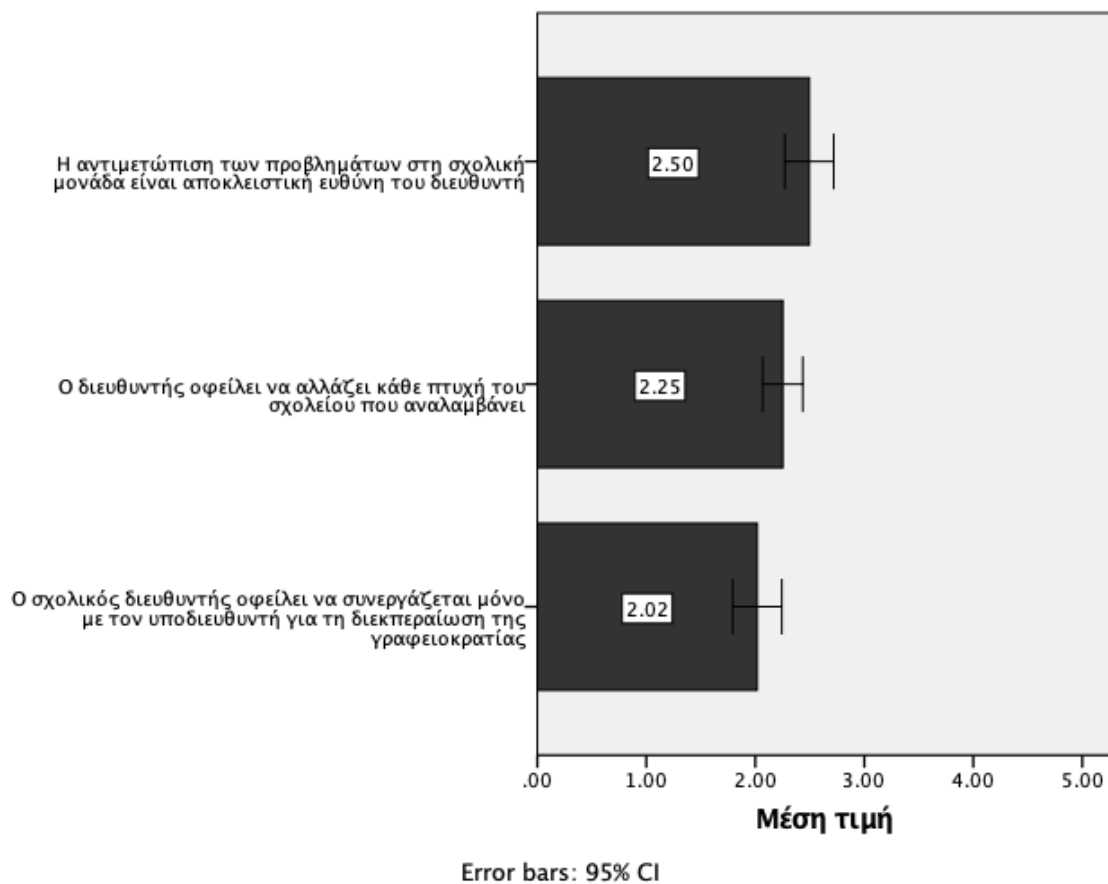
Τα αποτελέσματα του Πίνακα 9 δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στα Διαγράμματα 4, 5 και 6 με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης.



Διάγραμμα 4. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για τις αρμοδιότητες που αφορούν στην ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συμμετοχική διοίκηση και τη δημιουργία οράματος



Διάγραμμα 5. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για τις αρμοδιότητες του ηγέτη σχετικά με την τήρηση των παραδόσεων, τους κανόνες, το στυλ διοίκησης και την υιοθέτηση στρατηγικών



Διάγραμμα 6. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για τις αρμοδιότητες σχετικά με την επίλυση προβλημάτων, τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας και τις αλλαγές στο σχολείο

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα σχετικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τους παράγοντες που είναι σημαντικοί για την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας. Τα αποτελέσματα δίνονται ανάλογα με τις διαστάσεις που προέκυψαν από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων.

4.5 Σημαντικοί Παράγοντες στην Καλλιέργεια της Σχολικής Κουλτούρας

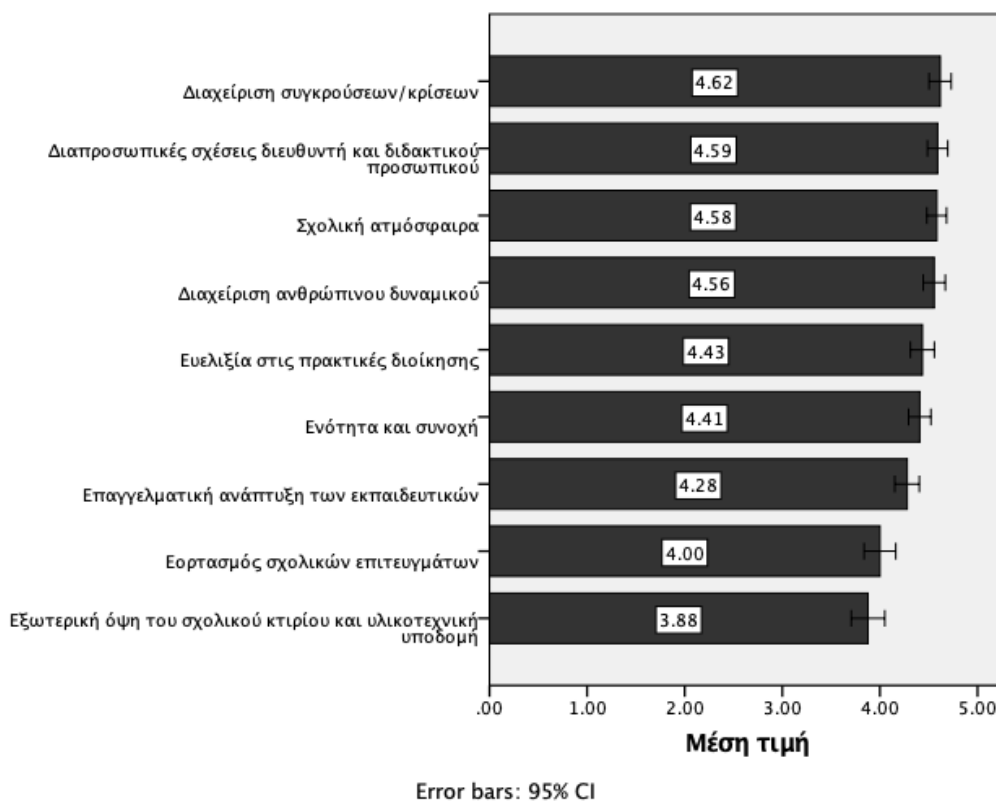
Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 10 προκύπτει ότι οι διευθυντές θεωρούν πολύ σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας τόσο τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, όσο και εκείνη του σχολικού κτιρίου. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι σημαντικοί παράγοντες στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας είναι η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (MT=4.56, TA=0.61), η διαχείριση συγκρούσεων/κρίσεων (MT=4.62, TA=0.62), η ενότητα και συνοχή της σχολικής μονάδας (MT=4.41, TA=0.62), οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και διδακτικού προσωπικού (MT=4.59, TA=0.56), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (MT=4.28, TA=0.68), η σχολική ατμόσφαιρα (MT=4.58, TA=0.55), ο εορτασμός των σχολικών επιτευγμάτων (MT=4.00, TA=0.88) και η ευελιξία στις πρακτικές διοίκησης (MT=4.43, TA=0.66). Αντίθετα, θεωρούν λιγότερο σημαντικούς παράγοντες στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας την εξωτερική όψη του σχολικού κτιρίου και την υλικοτεχνική υποδομή (MT=3.88, TA=0.93).

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα του Πίνακα 10 προκύπτει ότι οι διευθυντές του δείγματος κρίνουν ως πολύ σημαντικούς παράγοντες στην καλλιέργεια της κουλτούρας εκείνους που συνδέονται με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, την ενίσχυση της καινοτομίας και την αποδοτικότητα του σχολείου. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές θεωρούν αρκετά σημαντικό παράγοντα το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (MT=4.43, TA=0.64), την προώθηση της καινοτομίας (MT=4.43, TA=0.74), την αποδοτικότητα (MT=4.27, TA=0.74), τη σταθερότητα (MT=4.10, TA=0.79) και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (MT=4.42, TA=0.71).

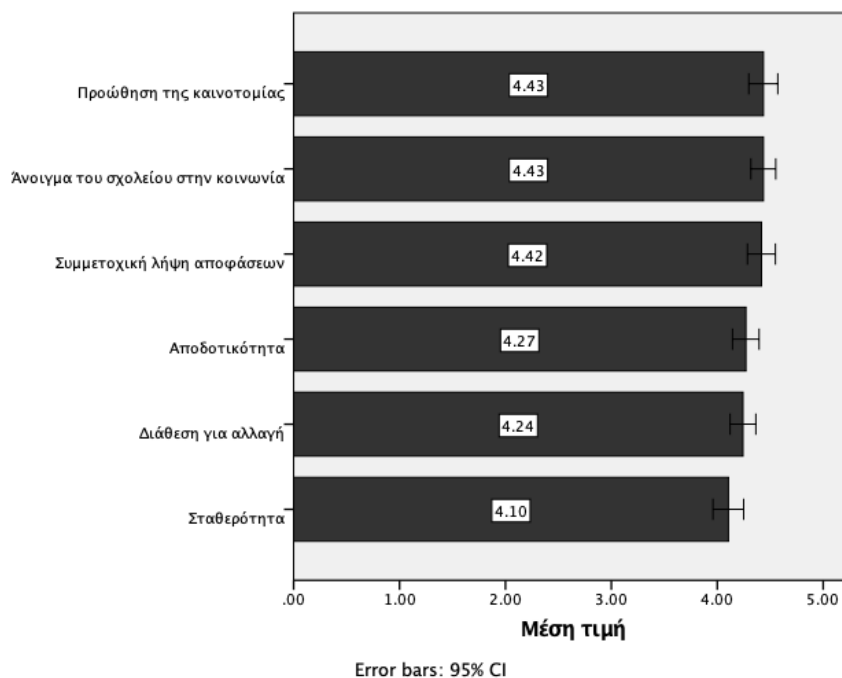
Πίνακας 10. Αποτελέσματα για την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας

	Μέση Τιμή (ΜΤ)	Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)	Ελάχιστο	Μέγιστο
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και κτιρίου και σχολικό κλίμα				
1. Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	4.56	.61	3.00	5.00
2. Διαχείριση συγκρούσεων/κρίσεων	4.62	.62	2.00	5.00
3. Εξωτερική όψη του σχολικού κτιρίου και υλικοτεχνική υποδομή	3.88	.93	1.00	5.00
4. Ενότητα και συνοχή	4.41	.62	3.00	5.00
5. Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και διδακτικού προσωπικού	4.59	.56	3.00	5.00
6. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	4.28	.68	2.00	5.00
7. Σχολική ατμόσφαιρα	4.58	.55	3.00	5.00
8. Εορτασμός σχολικών επιτευγμάτων	4.00	.88	2.00	5.00
9. Ευελιξία στις πρακτικές διοίκησης	4.43	.66	3.00	5.00
Καινοτομία, συμμετοχικότητα και αποδοτικότητα σχολικής μονάδας				
1. Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	4.43	.64	3.00	5.00
2. Προώθηση της καινοτομίας	4.43	.74	2.00	5.00
3. Αποδοτικότητα	4.27	.68	2.00	5.00
4. Σταθερότητα	4.10	.79	2.00	5.00
5. Συμμετοχική λήψη αποφάσεων	4.42	.71	2.00	5.00
6. Διάθεση για αλλαγή	4.24	0.77	2.00	5.00

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 10 δίνονται και σε διαγραμματική μορφή στα Διαγράμματα 7 και 8 με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης.



Διάγραμμα 7. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για παράγοντες που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας και αφορούν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και του κτιρίου



Διάγραμμα 8. Αποτελέσματα (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) για παράγοντες που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας και αφορούν στο άνοιγμα στην κοινωνία και στην αποδοτικότητα του σχολείου

Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα σχετικά με τις απαντήσεις των διευθυντών ως προς τις πρακτικές που υιοθετούν και τα χαρακτηριστικά της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου που διοικούν. Τα αποτελέσματα δίνονται ανάλογα με τις διαστάσεις που προέκυψαν από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων.

4.6 Αποτελέσματα σχετικά με την Καθημερινή Λειτουργία του Σχολείου

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 11 προκύπτει ότι οι διευθυντές του δείγματος θεωρούν ότι στο σχολείο που διοικούν υπάρχουν σε κάποιο βαθμό διαδικασίες που ενισχύουν την καινοτομία και τη σύνδεση με την τοπική κοινότητα. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν αρκετά ότι στο σχολείο τους υπάρχει διάθεση για πειραματισμό και καινοτόμες ιδέες (MT=3.72, TA=0.94), ότι οι γονείς/κηδεμόνες και η τοπική κοινότητα συμμετέχουν στη σχολική ζωή (MT=3.53, TA=0.87) και ότι υπάρχει ηθική και υλική υποστήριξη από την τοπική κοινότητα (MT=3.37, TA=0.94).

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα του Πίνακα 11 προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι στο σχολείο τους λαμβάνουν χώρα σε μεγάλο βαθμό πρακτικές που συνδέονται με την ενημέρωση για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και την ενίσχυση πρωτοβουλιών. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές θεωρούν ότι στο σχολείο που διοικούν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να λαμβάνουν πρωτοβουλίες με γνώμονα την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (MT=4.34, TA=0.63), ενώ και οι ίδιοι σε μεγάλο βαθμό ενθαρρύνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό να εξελίσσεται επαγγελματικά μέσω διαφόρων ειδών επιμορφώσεις (MT=4.45, TA=0.76). Επιπλέον, οι διευθυντές του δείγματος υποστηρίζουν ότι ενημερώνονται σε ικανοποιητικό βαθμό (αρκετά) σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών του σχολείου τους (MT=3.87, TA=0.84).

Παρομοίως, από τον Πίνακα 11 προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι στο σχολείο που διοικούν υιοθετούνται σε μεγάλο βαθμό πρακτικές που συνδέονται με

υπηρεσιακά ζητήματα και με τη δημιουργία θετικής σχολικής ατμόσφαιρας. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε ότι σε μεγάλο βαθμό οι διευθυντές θεωρούν πως η ατμόσφαιρα στο σχολείο τους λειτουργεί ενισχυτικά ως προς τη μαθησιακή εμπειρία (MT=4.26, TA=0.71). Επιπλέον, σύμφωνα με τους διευθυντές, η όψη του εσωτερικού και του εξωτερικού σχολικού χώρου του σχολείου τους είναι αρκετά ικανοποιητική (MT=3.81, TA=0.89). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές του δείγματος συμφωνούν σε κάποιο βαθμό με τη δήλωση ότι η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας και των εντύπων καταλαμβάνει πολύτιμο χρόνο από την καθημερινή τους εργασία στο σχολείο (MT=3.83 TA=0.98). Τέλος, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το εάν χρειάζεται να αλλάξει κάτι στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου που διοικούν, οι διευθυντές φαίνεται να διαφωνούν (MT=2.65, TA=0.99).

Πίνακας 11. Αποτελέσματα για τις αρμοδιότητες των διευθυντών στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου

	Μέση Τιμή (ΜΤ)	Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)	Ελάχιστο	Μέγιστο
Καινοτομία και σύνδεση με την τοπική κοινότητα				
1. Στο σχολείο υπάρχει διάθεση για πειραματισμό και καινοτόμες ιδέες	3.72	.94	1.00	5.00
2. Οι γονείς/κηδεμόνες και η τοπική κοινότητα συμμετέχουν στη σχολική ζωή	3.53	.87	1.00	5.00
3. Υπάρχει ηθική και υλική υποστήριξη από την τοπική κοινότητα	3.37	.94	1.00	5.00
Ενημέρωση και ενίσχυση πρωτοβουλιών				
1. Ενημερώνομαι σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών	3.87	.84	2.00	5.00
2. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να λαμβάνουν πρωτοβουλίες με γνώμονα την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	4.34	.63	3.00	5.00
3. Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται επαγγελματικά μέσω διαφόρων ειδών επιμορφώσεις	4.45	.76	1.00	5.00
Υπηρεσιακές διαδικασίες και ατμόσφαιρα				
1. Η όψη του εσωτερικού και εξωτερικού σχολικού χώρου είναι ικανοποιητική	3.81	.89	1.00	5.00
2. Η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας και των εντύπων καταλαμβάνει πολύτιμο χρόνο από την καθημερινή μου εργασία στο σχολείο	3.83	.98	1.00	5.00
3. Η ατμόσφαιρα στο σχολείο λειτουργεί ενισχυτικά ως προς τη μαθησιακή εμπειρία	4.26	.71	1.00	5.00
Προς το παρόν δεν χρειάζεται να αλλάξει κάτι στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου	2.65	.99	1.00	5.00

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως αντικείμενο τη θεωρητική πλαισίωση του προφίλ των σχολικών διευθυντών-ηγετών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη συγκρότηση της σχολικής κουλτούρας, καθώς και την εμπειρική προσέγγιση του ζητήματος μέσα από τις απόψεις και τις πρακτικές που υιοθετούν οι εν ενεργεία σχολικοί διευθυντές για την επίτευξη αυτού του στόχου. Στο πλαίσιο της συγγραφής της, τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα λειτούργησαν ως σημεία αναφοράς ώστε η ροή της εργασίας να αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με αυτά, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη δευτερεύοντα ερωτήματα που αναδύθηκαν στην πορεία. Ακολουθεί προβληματισμός για τους λόγους για τους οποίους προέκυψαν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα και γίνεται σχολιασμός των ευρημάτων της ερευνητικής προσέγγισης σε συνάρτηση με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής επισκόπησης και τις υπάρχουσες επιστημονικές γνώσεις της ερευνήτριας.

5.1 Δημογραφικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά Δείγματος

Η εμπειρική προσέγγιση του υπό εξέταση ζητήματος υλοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε τυχαίο δείγμα διευθυντών δημοτικών σχολείων μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των σχολείων στα οποία υπηρετούν κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Το ερωτηματολόγιο εστάλη σε δημοτικά σχολεία (4/θέσια και άνω), σχεδόν όλων των νομών της Ελλάδας, ώστε να καλύπτει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος της επικράτειας. Ο λόγος που δεν επιλέχθηκαν σχολεία από όλες τις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρθηκε στους περιορισμούς και τις δυσκολίες της έρευνας. Οι 115 συμμετέχοντες συμπλήρωσαν εθελοντικά το ερευνητικό εργαλείο.

Το ποσοστό των γυναικών που ανταποκρίθηκαν στο ερωτηματολόγιο ήταν χαμηλότερο από εκείνο των ανδρών. Αυτό θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί με το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», της τάσης δηλαδή για κατάληψη των διευθυντικών θέσεων κυρίως από άνδρες, εξαιτίας του αόρατου εμποδίου που αντιμετωπίζουν πολλές γυναίκες στην προσπάθειά τους να αναρριχηθούν στα ανώτερα κλιμάκια των επαγγελματιών που έχουν επιλέξει (Chisholm et al. 2017, Hogg & Vaughan 2010). Η ανάγκη εξάλειψης του αποκλεισμού των γυναικών από τις ανώτερες θέσεις της διοικητικής ιεραρχίας είναι επιτακτική. Η εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους, οφείλει να προωθεί εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με στόχο την απαλοιφή κοινωνικών και άλλων ανισοτήτων. Οι Πανεπιστημιακές σπουδές σε θέματα φύλου, μπορούν να ευαισθητοποιήσουν άνδρες και γυναίκες σχετικά με την ισότητα των φύλων και τη συμβολή τους στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η συμμετοχή λιγότερων γυναικών στην έρευνα μπορεί να αποτελεί τυχαίο γεγονός, δηλαδή το ερωτηματολόγιο να εστάλη σε σχολεία με περισσότερους άνδρες παρά γυναίκες στη θέση του διευθυντή ή απλά να συμπληρώθηκε και να υποβλήθηκε από περισσότερους άνδρες. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, προκύπτει ότι το φύλο δεν αποτελεί σημαντική συνιστώσα διαφοροποίησης των απόψεων, των στάσεων και των πρακτικών που υιοθετούν οι σχολικοί διευθυντές-ηγέτες για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, περισσότεροι από τους μισούς έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης ή έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης. Ένα ικανοποιητικό ποσοστό έχει δεύτερο πτυχίο, ενώ μικρό είναι το ποσοστό των διευθυντών του δείγματος που έχει διδακτορικό δίπλωμα ειδίκευσης. Ένας λόγος για τον οποίο οι διευθυντές συνεχίζουν τις σπουδές τους πέραν του βασικού πτυχίου, είναι η μοριοδότηση των προσόντων στη διαδικασία επιλογής σχολικών διευθυντών και άλλων στελεχών της εκπαίδευσης. Αναφορικά με τις σπουδές στο πεδίο της Εκπαιδευτικής διοίκησης, μικρό χαρακτηρίζεται το ποσοστό των συμμετεχόντων διευθυντών που κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση (n=34, 29.6%), ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν έχει κάνει διδακτορικό στον ίδιο κλάδο. Από την άλλη, μεγάλο είναι το ποσοστό των διευθυντών που δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, ωστόσο στο ερωτηματολόγιο δεν καθίσταται σαφής η φύση του σεμιναρίου, λ.χ. αν πρόκειται για επιμόρφωση σε βάθος χρόνου ή για συνέδριο/ημερίδα. Ως ανησυχητική

χαρακτηρίζεται η απάντηση σχεδόν 1/3 των συμμετεχόντων ότι δεν έχει παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο σε σχέση με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Η επιστημονική κατάρτιση φαίνεται πως συνιστά βασικό προσόν για έναν σχολικό διευθυντή. Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μόνο το 1/3 των συμμετεχόντων έχει μεταπτυχιακό στον κλάδο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης ή έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης/σεμινάριο στον αντίστοιχο κλάδο. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως ενημερώνεται σχετικά με δράσεις της Πανελλήνιας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών. Είναι φανερό πως ενώ οι διευθυντές παραδέχονται την αναγκαιότητα επιστημονικής κατάρτισης, οι ίδιοι δεν έχουν εξελιχθεί αρκετά ως προς αυτό.

Ως προς τη διδακτική εμπειρία των διευθυντών του δείγματος, η πλειοψηφία είχε προϋπηρεσία άνω των 26 ετών, ενώ σχετικά μεγάλο ήταν και το ποσοστό όσων είχαν διδακτική εμπειρία ανάμεσα από 21-25 έτη. Είναι φανερό πως η αρχαιότητα στο επάγγελμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή ενός διευθυντικού στελέχους για τις σχολικές μονάδες. Αναφορικά με την εμπειρία σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, προβλέπεται μεν αντίστοιχη μοριοδότηση στην επιλογή των σχολικών διευθυντών, ωστόσο μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (30.4%) είχε εμπειρία σε διοικητική θέση στην εκπαίδευση μικρότερη των 5 ετών. Επίσης, από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι η εμπειρία σε διοικητικές θέσεις δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας σε μια σχολική μονάδα. Φαίνεται πως οι διευθυντές του δείγματος έχουν κατά νου άλλα χαρακτηριστικά που κρίνουν την ποιότητα της δράσης και των ικανοτήτων ενός διευθυντικού στελέχους της εκπαίδευσης.

Μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (n=83, 72.2%) έχει πιστοποιημένη γνώση μιας ξένης γλώσσας, ενώ μικρό είναι το ποσοστό των διευθυντών που γνωρίζουν δύο ξένες γλώσσες. Δεδομένου ότι στον ισχύοντα νόμο για την επιλογή σχολικών διευθυντών μοριοδοτείται με 0.80 μονάδες η «Καλή Γνώση» μίας ξένης γλώσσας και με 0.40 μονάδες η «Καλή Γνώση» δεύτερης ξένης γλώσσας (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 2018) είναι λογικό οι διευθυντές να διαθέτουν τα αντίστοιχα προσόντα σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Η απαρτία (n=115, 100%) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει πιστοποιημένες

γνώσεις στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Εάν η παρούσα έρευνα είχε διενεργηθεί λίγα χρόνια νωρίτερα, αυτό το εύρημα θα αποτελούσε έκπληξη. Ωστόσο, εφόσον σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο για να είναι κανείς υποψήφιος για τη θέση του σχολικού διευθυντή αποτελεί απαραίτητη συνθήκη η κατοχή πιστοποιητικού Α' επιπέδου στις Τ.Π.Ε. (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 2018) το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο. Η απόκτηση γνώσεων στις Τ.Π.Ε. μπορεί να προήλθε είτε από τις επιμορφώσεις που κατά καιρούς έχουν υλοποιηθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και άλλους φορείς, είτε από ατομική επιμόρφωση των σχολικών διευθυντών. Αναντίρρητα, οι γνώσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων στις Τ.Π.Ε. είναι ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό στοιχείο, καθώς αναμένεται όχι μόνο να τις χρησιμοποιούν για τη διεκπεραίωση της καθημερινής αλληλογραφίας με ανώτερα στελέχη ή με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και να εισαγάγουν τις τεχνολογίες αυτές στο εκπαιδευτικό έργο.

Η επιτυχία ενός σχολικού οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ορθή επιλογή των διευθυντικών στελεχών (Ρεντίφης 2015). Είναι αναγκαίο να προβλεφθεί μια περισσότερο αντιπροσωπευτική μοριοδότηση, με προσμέτρηση των τυπικών προσόντων, πρωτίστως σε ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης, δευτερευόντως σε ζητήματα Γενικής Παιδαγωγικής και με μικρότερη μοριοδότηση για σπουδές σε κλάδους λιγότερο συναφείς με τη διευθυντική θέση για την οποία αξιολογείται ο εκάστοτε υποψήφιος. Η μοριοδότηση μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, καθώς και πιθανών εισηγήσεων ή δημοσιεύσεων σε ζητήματα που εμπίπτουν στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, θα μπορούσε να διαδραματίσει καίριο ρόλο στην επιλογή των μελλοντικών σχολικών διευθυντών.

Ο ισχύων νόμος αποκλείει από τη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορεί μεν να μην έχουν πολυετή εμπειρία, έχουν όμως μεράκι και σύγχρονες γνώσεις, τις οποίες και επιθυμούν να εφαρμόσουν σε αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα. Είναι σημαντικό να βρεθεί η χρυσή τομή ανάμεσα στην αρχαιότητα στο επάγγελμα και στα ακαδημαϊκά προσόντα, ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες. Στη σύγχρονη εποχή, δεδομένης της ανεργίας που υπάρχει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, λίγοι είναι οι νέοι εκπαιδευτικοί που μπορούν να διεκδικήσουν τη θέση

του διευθυντή, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από τη διαδικασία επιλογής απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων και καθηγητικών σχολών, που ενδεχομένως έχουν λάβει επιμόρφωση στον κλάδο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, αλλά δεν έχουν την απαιτούμενη προϋπηρεσία για τη διεκδίκηση τέτοιων θέσεων.

Αναντίρρητα, ο καθορισμός ενός οργάνου αξιολόγησης που θα έχει αξιοκρατικά κριτήρια κατά τη διαδικασία επιλογής των υποψηφίων είναι επιτακτικός (Μαδεμλής 2014, Ρεντίφης 2015). Είναι αναγκαίο να επιβραβεύεται η καινοτομία και να γίνεται σωστή προετοιμασία, ώστε να αναδειχθούν γνήσιες ηγετικές φυσιογνωμίες για την εκπαίδευση. Όπως έχει εύστοχα υποστηριχθεί, απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας είναι ο σχεδιασμός μιας μακροπρόθεσμης και σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις και με διατάξεις που δεν θα επηρεάζονται από πολιτικές αλλαγές (Λόζγκα & Στραβάκου 2018). Επιπλέον, έχει προταθεί η θητεία των στελεχών της εκπαίδευσης να είναι μεγαλύτερη, ώστε οι οργανωτικές ενέργειές τους να είναι αποτελεσματικότερες και να μπορέσουν να ενισχύσουν την ήδη υπάρχουσα σχολική κουλτούρα, με γνώμονα το όραμα που έχουν για το σχολείο τους (Λόζγκα & Στραβάκου 2018)

Δεδομένου ότι δεν υπάρχει μια αυθεντική συνταγή που να εγγυάται την αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διοίκηση, η εξειδίκευση σε ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης μπορεί να ενισχύσει τους διευθυντές στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που συνδέονται με την ηγεσία (Δουλκερίδου, 2015). Οι διευθυντές καλούνται να ενημερώνονται σε σχέση με τα ευρήματα της εγχώριας και διεθνούς εκπαιδευτικής έρευνας και να τα εφαρμόζουν στο σχολείο που διοικούν (Καράλλης, 2008). Επομένως, η επιμόρφωση οφείλει να είναι συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική πράξη, ώστε οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης να είναι σε θέση να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Ο αυθεντικός σχολικός ηγέτης οφείλει να τροποποιεί τα δεδομένα της εκπαιδευτικής έρευνας σύμφωνα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου του σχολείου στο οποίο υπηρετεί.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας και τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων σε αυτή, κρίνεται αναγκαία η παροχή ισχυρών κινήτρων για επιμόρφωση στους

σχολικούς διευθυντές. Η αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της συστηματικής επιμόρφωσης των σχολικών διευθυντών αναδεικνύεται και από τους μελετητές της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος και απαιτεί επιστημονικές, παιδαγωγικές και διοικητικές βάσεις (Μαδεμλής 2014, Πασιαρδής 2014, Στιβακτάκης 2005). Δεδομένου ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν ανάγκη από «πεφωτισμένες ηγεσίες», η Πολιτεία καλείται να μεριμνήσει σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών στελεχών της εκπαίδευσης (Δουλκερίδου, 2015, Πασιαρδής 2014). Ως προς τις επιλογές φορέων επιμόρφωσης, αξίζει να σημειωθεί ότι πολλά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) των ελληνικών Α.Ε.Ι., το Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης (Ι.ΠΟ.ΔΕ.) και άλλοι αναγνωρισμένοι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς προκηρύσσουν σε τακτά χρονικά διαστήματα σεμινάρια επιμόρφωσης σε μια ποικιλία γνωστικών αντικειμένων, τα οποία απαιτούν την καταβολή διδάκτρων και μοριοδοτούνται στους διορισμούς και τις προσλήψεις αναπληρωτών/ωρομισθίων, καθώς και σε προκηρύξεις του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.. Αναφορικά με την επιμόρφωση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, κατά το έτος συγγραφής της παρούσας εργασίας στην Ελλάδα λειτουργούν τα εξής ενδεικτικά προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται μέσω της εξ αποστάσεως και ασύγχρονης εκπαίδευσης:

- Advanced Leadership and Negotiation Skills (Ε.Κ.Π.Α.)
- Human Resources Development (Ε.Κ.Π.Α.)
- Αξιολόγηση, Διασφάλιση και Βελτίωση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση (Ε.Κ.Π.Α.)
- Αποτελεσματικοί Σχολικοί Ηγέτες και Βέλτιστες Πρακτικές (Ε.Κ.Π.Α.)
- Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων (Ε.Κ.Π.Α.)
- Διοικητική Τεχνογνωσία και Σχολική Ηγεσία (Ε.Κ.Π.Α.)
- Ηγεσία, Διοίκηση και Εκπαίδευση (Ε.Κ.Π.Α.)
- Διοίκηση στην Εκπαίδευση και Παιδαγωγική Πρακτική (Πανεπιστήμιο Αιγαίου)
- Αρχές Διοίκησης, Ηγεσία και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Πανεπιστήμιο Αιγαίου)
- Διοίκηση Σχολικών Μονάδων και Εκπαιδευτική Ηγεσία (Ι.ΠΟ.Δ.Ε.)
- Στελέχη Εκπαίδευσης και Αξιολόγηση (Ι.ΠΟ.Δ.Ε.)
- Εφαρμογές στην Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ι.ΠΟ.Δ.Ε.)
- Εφαρμογές στην Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ι.ΠΟ.Δ.Ε.)

Άλλες περιοχές επιμόρφωσης των υποψήφιων ή εν ενεργεία σχολικών διευθυντών θα μπορούσαν να είναι οι ακόλουθες: Ειδική Αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Διαχείριση συγκρούσεων, Διαχείριση πόρων, Παρακίνηση προσωπικού, Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, Πρώτες Βοήθειες, Εκπαιδευτικές αλλαγές κ.λπ.. Από τα αποτελέσματα της έρευνας και τα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων σε αυτή, κρίνεται αναγκαία η παροχή ισχυρών κινήτρων για επιμόρφωση στους σχολικούς διευθυντές.

Χωρίς αμφιβολία, η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη αποτελεί σημαντική παράμετρο της αποτελεσματικής ηγεσίας (Μπουραντάς 2005). Βάσει αυτής της παραδοχής, η ανάπτυξη χαρισματικών σχολικών διευθυντών είναι αποφασιστικής σημασίας για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης ειδικότερα και της κοινωνίας γενικότερα (Πασιαρδής 2014). Έτσι, θα μπορέσει να επιτευχθεί το όραμα για μια παραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού, με επικεφαλής αυθεντικές ηγετικές φυσιογνωμίες.

5.2 Χαρακτηριστικά του Αποτελεσματικού Ηγέτη

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, εύλογα συμπεραίνει κανείς ότι οι συμμετέχοντες κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη διαφορά ανάμεσα στον διευθυντή-διεκπεραιωτή και τον διευθυντή-ηγέτη, όπως επίσης και τα χαρακτηριστικά εκείνα που διέπουν έναν παραγωγικό σχολικό διευθυντή. Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τις απόψεις δηλαδή που έχουν οι διευθυντές σε σχέση με τον ρόλο τους στην ανάπτυξη της κουλτούρας του σχολείου που διοικούν, οι συμμετέχοντες δείχνουν να έχουν αναγνωρίσει πως η συμβολή του εκπαιδευτικού ηγέτη και των χειρισμών του στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας είναι εξαιρετικά σημαντική.

Αναλυτικότερα, ομοφωνία παρατηρείται στην ανάδειξη της ικανότητας άσκησης επιρροής, ως χαρακτηριστικού στοιχείου του ιδανικού σχολικού ηγέτη. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των μελετητών της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Πολιτικής, οι οποίοι συμφωνούν ότι η ηγεσία συνίσταται στην ικανότητα επηρεασμού των συνεργατών για να φέρουν εις πέρας το έργο που τους έχει ανατεθεί (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης 2005, Πασιαρδής 2014).

Οι διευθυντές του δείγματος ανάγουν σε πολύ σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας του ηγέτη τη δημιουργία ενός οράματος για το σχολείο που διοικούν. Η αξία του οράματος ως απαραίτητου συστατικού της αυθεντικής ηγεσίας αναδεικνύεται από πολλούς ερευνητές (Day 2004, Deal & Peterson 1999, Everard & Morris 1999, Horner 2003, Σαΐτης 2007). Συγκεκριμένα, ο ικανός σχολικός διευθυντής έχει το δικό του όραμα, το οποίο καλείται να μεταδώσει σε όλους τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς, είτε για μαθητές, για γονείς και κηδεμόνες ή την ευρύτερη κοινωνία (Huber 2008, Jacobson & Bezzina 2008, Lambert 2007, Μπέκα & Λαζαρίδου 2016, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2006). Αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη του οράματος και η προσπάθεια προσέγγισής του είναι αναγκαίο να γίνονται από κοινού με όλους τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους, ώστε μέσα από τη συλλογική προσπάθεια να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Στην παρούσα ερευνητική προσέγγιση, συμπεριλήφθηκε η εξέταση των απόψεων των διευθυντών σε σχέση με την υιοθέτηση κάποιου «ασφαλούς» στυλ διοίκησης. Έτσι, στη δήλωση κατά πόσον είναι σημαντικό ο διευθυντής να έχει ένα συγκεκριμένο στυλ διοίκησης, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων έδειξαν ότι δεν θεωρούν τόσο σημαντική τη χρήση συγκεκριμένων διοικητικών πρακτικών. Η άποψη αυτή διασταυρώθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στη δήλωση ότι οι διευθυντές, ανεξάρτητα από το σχολείο το οποίο διοικούν, οφείλουν να υιοθετούν παρόμοιες στρατηγικές, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου και άλλων φορέων, όπου παρατηρήθηκε ομοφωνία στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την προσαρμογή των στρατηγικών που ακολουθούν κατά την άσκηση της ηγεσίας στο σχολείο τους. Μέσα από τις απαντήσεις των διευθυντών του δείγματος, προέκυψε η παραδοχή ότι κάθε σχολείο είναι διαφορετικό, καθώς έχει διαφορετικές ανάγκες τόσο αναφορικά με τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και με τους υλικούς πόρους. Η διαπίστωση αυτή υποστηρίζεται από την πλειονότητα των μελετητών της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, οι οποίοι τονίζουν ότι κάθε σχολική μονάδα έχει τη δική της κουλτούρα, η οποία προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζεται με τη μοναδικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Everard & Morris 1999, Πασιαρδής 2014, Pont et al. 2008, Υφαντή 2011). Το *κοκτέιλ-μιξ των στυλ ηγεσίας* διαφέρει από σχολείο σε σχολείο και από περίπτωση σε περίπτωση (Πασιαρδής 2014). Επομένως, το συμπέρασμα που

προκύπτει είναι ή ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες συγκεκριμένου και βάσει αυτών να τροποποιούνται οι ηγετικές πρακτικές.

Οι διευθυντές του δείγματος κατατάσσουν σε λιγότερο σημαντικές ικανότητες για έναν σχολικό ηγέτη τις ικανότητες εκείνες που συνδέονται με την πιστή υπακοή στους κανόνες. Ωστόσο, δεν ήταν λίγοι εκείνοι που συμφώνησαν με τη δήλωση ότι οι γραφειοκρατικές διαδικασίες καταλαμβάνουν πολύτιμο χρόνο από την καθημερινή τους εργασία στο σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι οι γραφειοκρατικές/διοικητικές εργασίες αποτελούν υποχρέωση των σχολικών διευθυντών, πολλοί από τους οποίους προβληματίζονται σε σχέση με τον χρόνο που αφιερώνουν σε ουσιαστικά εκπαιδευτικά ζητήματα (Everard & Morris 1999, Κουάλη & Πασιαρδής 2013). Τα *administrivia* (Πασιαρδής 2014) συνεχίζουν να απασχολούν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες και είναι σημαντικό να προγραμματιστούν εναλλακτικές για αποδέσμευση ή αποφόρτισή τους από εργασίες διεκπεραιωτικού χαρακτήρα (Αθανασούλα-Ρέππα 2008).

Στη δήλωση ότι ο σχολικός διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται μόνο με τον υποδιευθυντή για τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι η υπηρεσιακή γραφειοκρατία δεν είναι αποκλειστικό καθήκον του διευθυντή και του υποδιευθυντή και εύλογα συμπεραίνει κανείς ότι συνυπολογίζονται τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού προσωπικού στην έγκαιρη και επαρκή διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών ζητημάτων των σχολικών μονάδων. Οι διευθυντές φαίνεται να έχουν αναγνωρίσει ότι είναι καιρός να αλλάξει το παγιωμένο μοντέλο του διευθυντή-γραφειοκράτη και να κινηθεί προς εκείνο του διευθυντή-ηγέτη (Αθανασούλα-Ρέππα 2008).

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι βασική για την ανάπτυξη της επιθυμητής κουλτούρας σε οποιονδήποτε οργανισμό –στην περίπτωση αυτή σε έναν σχολικό οργανισμό. Έτσι, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των σχολικών διευθυντών σε σχέση με τον ρόλο τους στην καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος και συμμετοχικής ηγεσίας. Όσον αφορά στην προοπτική συμμετοχικής διοίκησης και ηγεσίας στη σχολική μονάδα, τα αποτελέσματα κρίνονται ικανοποιητικά, καθώς στη δήλωση εάν η αντιμετώπιση

των προβλημάτων σε μια μονάδα είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν έδειξε να συμφωνεί. Οι περισσότεροι διευθυντές του δείγματος δήλωσαν ότι στο σχολείο που διοικούν, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να λαμβάνουν εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και να προωθούν διάφορες καινοτομίες. Ως προέκταση των παραπάνω, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ενίσχυσαν την άποψη ότι ο σχολικός ηγέτης οφείλει να ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να προωθεί καινοτομίες. Πράγματι, όπως διαπιστώνει και ο Πασιαρδής (2012), το παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας, με τις συνοδευόμενες «bottom-up» ενέργειες, τείνει να εκλείψει, δίνοντας τη θέση του σε αντίστοιχα συμμετοχικά μοντέλα.

Ο χαρακτήρας της διανεμητικής και συμμετοχικής ηγεσίας δεν πρέπει να ορίζεται μόνο από πλευράς λειτουργικότητας, αλλά και ως ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη και διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των εμπλεκόμενων στην μαθησιακή εμπειρία (MacBeath 2005). Αφενός μεν, όπως ορίζεται και στις ήδη υπάρχουσες μελέτες, η Πολιτεία οφείλει να υποστηρίξει τον σχολικό διευθυντή στην προώθηση της συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα της οποίας προΐσταται, αφετέρου δε, οι διευθυντές είναι προβληματισμένοι σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να το επιτύχουν. Χρειάζεται να ληφθούν ουσιαστικές αποφάσεις και πρωτοβουλίες σε σχέση με την καλλιέργεια μιας συμμετοχικού τύπου διοίκησης.

Στη δήλωση σχετικά με το κατά πόσον οι συμμετέχοντες ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους να εξελίσσονται επαγγελματικά μέσω επιμορφωτικών δράσεων, οι απαντήσεις δεν ήταν ικανοποιητικές. Η επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού είναι βασικό στοιχείο των αποτελεσματικών σχολείων και έρευνες έχουν δείξει ότι ο ρόλος των διευθυντών στην παρακίνηση του προσωπικού είναι καίριος. Η άποψη αυτή αναδεικνύεται και στη βιβλιογραφία μέσα από την περιγραφή του στυλ ανάπτυξης προσωπικού, σύμφωνα με το οποίο οι διευθυντές καλούνται να παρέχουν κίνητρα για εξέλιξη στους συνεργάτες τους (Πασιαρδής 2014). Η ηγεσία, επομένως, είναι άμεσα συνυφασμένη με την ενδυνάμωση του προσωπικού. Στο ερώτημα εάν ενημερώνονται σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, οι διευθυντές του δείγματος υποστήριξαν ότι ενημερώνονται σε ικανοποιητικό βαθμό. Το αποτέλεσμα αυτό δεν είναι το προσδοκώμενο, δεδομένου ότι

από τη βιβλιογραφία έχει αναδειχθεί η αναγκαιότητα να λαμβάνουν γνώση οι σχολικοί διευθυντές για τη σχολική πορεία των μαθητών του σχολείου τους (Stevens & Sanchez 1999). Είναι σημαντικό οι διευθυντές να προβληματιστούν ως προς το ζήτημα της επαρκούς πληροφόρησης αναφορικά με την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, ώστε εάν χρειαστεί, να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων.

Ένα ακόμη συστατικό στοιχείο της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, είναι ο προγραμματισμός. Το εύρημα αυτό συνάδει με τις απόψεις των ερευνητών της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο προγραμματισμός αποτελεί μία από τις λειτουργίες της διοίκησης, μαζί με την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον έλεγχο και τον συντονισμό (Ξηροτύρη-Κουφίδου 2010, Σαΐτη & Σαΐτης 2012). Ο ορθός και έγκαιρος προγραμματισμός αναμένεται να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας.

5.3 Ηγεσία και Ανάπτυξη Σχολικής Κουλτούρας

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης συνδέεται με τις απόψεις και τις στάσεις που υιοθετούν οι σχολικοί διευθυντές με στόχο την προσέγγιση της προσδοκώμενης κουλτούρας για το σχολείο που διοικούν. Ως προς την έννοια της κουλτούρας, οι διευθυντές του δείγματος φαίνεται να έχουν κατανοήσει ότι υγιής κουλτούρα για ένα σχολείο είναι μια κουλτούρα υψηλών εκπαιδευτικών στόχων. Από τη διερεύνηση της σημασίας των παραγόντων που συντελούν στην ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας, προέκυψε ότι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, η διαχείριση των συγκρούσεων/κρίσεων, η ενότητα και η συνοχή, οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η σχολική ατμόσφαιρα, ο εορτασμός των σχολικών επιτευγμάτων και η ευελιξία στις διοικητικές πρακτικές είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας. Τα προαναφερθέντα ευρήματα συγκλίνουν με εκείνα της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας, όπου υπογραμμίζεται η ανάγκη ανάπτυξης ηγετικών χαρακτηριστικών και πρακτικών που να μπορέσουν να καταστήσουν μια ηγεσία επιτυχημένη και μια σχολική κουλτούρα αποτελεσματική (Πασιαρδής 2014).

Για τους μελετητές, η κουλτούρα έχει δύο βασικές διαστάσεις: Την *εσωτερική* που συνδέεται με πρακτικές διοίκησης, μεθόδους διδασκαλίας, διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκομένων, συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινότητα κ.λπ. και την *εξωτερική*, που περιλαμβάνει τις σχολικές εγκαταστάσεις, την αισθητική του χώρου, την υλικοτεχνική υποδομή κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999). Μέσα από τις απαντήσεις φάνηκε ότι οι διευθυντές του δείγματος αναγνωρίζουν πρωτίστως την εσωτερική διάσταση της κουλτούρας, και όχι τόσο την εξωτερική διάσταση που διέπει μια κουλτούρα. Μάλιστα, σε μεγάλο βαθμό υποστηρίζουν ότι η εσωτερική και εξωτερική όψη της σχολικής μονάδας είναι αρκετά ικανοποιητική και ότι η ατμόσφαιρα ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία. Αναφορικά με την αισθητική του χώρου του σχολείου, οι διευθυντές του δείγματος δεν φαίνεται να κατατάσσουν την εξωτερική όψη του σχολικού κτιρίου και την υλικοτεχνική υποδομή σε σημαντικά στοιχεία για την ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, όπου υποστηρίζεται ότι η αισθητική του σχολικού χώρου φανερώνει στοιχεία της κουλτούρας και διαπερνά όλες τις πλευρές της σχολικής ζωής (Freiberg & Stein 1999, Παπαβασιλείου & Μητούλας 2005). Φαίνεται πως οι διευθυντές δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τη σημασία της εξασφάλισης προσεγγμένων σχολικών εγκαταστάσεων και επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής. Είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσουν ότι οφείλουν να μεριμνούν για την κατοχύρωση της αισθητικής του σχολικού περιβάλλοντος, την τήρηση των κανόνων ασφάλειας και υγιεινής και την έγκαιρη προμήθεια υλικοτεχνικών μέσων, ώστε μέσω της συνεχούς βελτίωσης να προκύπτουν όλο και υψηλότερα σχολικά επιτεύγματα.

Η διαπροσωπική επικοινωνία ορίζεται ως σημαντική συνιστώσα για την ανάπτυξη της κουλτούρας σε ένα σχολείο (Everard & Morris 1999, Πασιαρδής 2014). Σύμφωνα με τους διευθυντές του δείγματος, χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες συνιστούν γνωρίσματα του αποτελεσματικού ηγέτη. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, όπου το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα καλείται να αλληλεπιδρά με το εξωτερικό του περιβάλλον (Hoy & Miskel 2005, Παπαναούμ 1995, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2006). Οι διευθυντές του δείγματος συμφωνούν ότι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία συνιστά απαραίτητο γνώρισμα του σχολικού διευθυντή και συστατικό μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας. Όπως έχει υποστηριχθεί και βιβλιογραφικά, η ικανότητα της ηγεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις ή τα δίκτυα που αναπτύσσουν οι ηγέτες (Jacobson & Bezzina 2008).

Αναφορικά με τις πρακτικές για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, παρατηρείται ταύτιση των απόψεων των συμμετεχόντων. Φαίνεται πως στα σχολεία που διοικούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα λαμβάνουν χώρα διαδικασίες και δράσεις που καλλιεργούν τη συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων και της κοινότητας στα εκπαιδευτικά πράγματα. Εύλογα συμπεραίνει κανείς ότι η ηθική και υλική υποστήριξη από τους γονείς και την τοπική κοινότητα κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα.

Το παραπάνω εύρημα ενισχύει την άποψη των σύγχρονων ερευνητών ότι στα σύγχρονα σχολεία είναι σημαντικό να εφαρμόζεται πολιτική ελεύθερης εισόδου γονέων, κηδεμόνων και άλλων κοινωνικών φορέων (Πασιαρδής 2014, Σιακοβέλη 2011). Η σημασία καλλιέργειας υγιών διαπροσωπικών σχέσεων είναι κρίσιμη, καθώς το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού αποτελεί την πεμπτουσία του και καθορίζει τον χαρακτήρα του (Τσίμπος & Παγούνη 2005). Όταν η φήμη του σχολείου στην τοπική κοινωνία είναι θετική και υπάρχει σημαντική υποστήριξη από τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα, προάγεται η αποτελεσματικότητα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Leithwood et al. 2006). Όσον αφορά στη συμβολή του σχολικού διευθυντή στην ενδυνάμωση των δεσμών με την ευρύτερη σχολική κοινότητα, το σύνολο των διευθυντών του δείγματος (n=115, 100%) υποστήριξε ότι η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καίριο ρόλο στην προώθηση της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Πασιαρδής 2014, Pont et al. 2008). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επενδύουν στην τακτική επικοινωνία με τους γονείς και εκτιμούν τη συνεισφορά τους στη μαθησιακή εμπειρία (Day 2004).

Αναφορικά με την αναγκαιότητα τήρησης των δεσμεύσεων από μέρους του σχολικού διευθυντή, παρατηρήθηκε ομοφωνία στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η ακεραιότητα του διευθυντή αποτελεί σημαντική συνιστώσα της αποτελεσματικής ηγεσίας, καθώς έτσι αποδεικνύει τη συνέπεια των λόγων του και χαίρει εκτίμησης από το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας (Evans 2007, Κονταξή 2008). Δεδομένου ότι ένας ηγέτης δεν υφίσταται χωρίς τους οπαδούς του (Σαΐτη & Σαΐτης 2012), η τήρηση των λόγων του διευθυντή αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την επισφράγιση της εμπιστοσύνης όλων των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή.

5.4 Ηγεσία και Αλλαγή Σχολικής Κουλτούρας

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των διευθυντών σε σχέση με τη διατήρηση των παραδόσεων και την προώθηση αλλαγών στα σχολεία που διοικούν. Έχουν μεν κατανοήσει ότι ο διευθυντής οφείλει να τηρεί τις παραδόσεις που βρίσκει σε ένα σχολείο, ωστόσο δεν φαίνεται να ανάγουν σε πολύ σημαντικό στοιχείο του αποτελεσματικού διευθυντή την τήρηση των παραδόσεων και τη σταθερότητα. Δεν ήταν λίγοι οι διευθυντές που δήλωσαν ότι στο σχολείο τους υπάρχει διάθεση για πειραματισμό και καινοτόμες ιδέες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ηγεσία περιλαμβάνει την καινοτομία, την αλλαγή και τη συνεχή βελτίωση σε έναν οργανισμό (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2013). Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες διαφωνούν τόσο με τη δήλωση ότι δεν χρειάζεται να αλλάξει κάτι στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου τους όσο και με τη δήλωση ότι ο διευθυντής οφείλει να αλλάζει κάθε πτυχή του σχολείου που αναλαμβάνει, είναι εμφανές ότι αναγνωρίζουν τη σημασία της αλλαγής, αλλά και ότι καλό είναι να υπάρχουν κάποια όρια.

Ο προβληματισμός αυτός έγινε σαφής ήδη από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας, όπου υποστηρίχθηκε πως τα κοινωνικά συστήματα τείνουν να αναπτύσσουν διάφορους μηχανισμούς «αυτοπροστασίας» ενάντια στην αλλαγή (Πασιαρδής 2014). Όσο δύσκολο είναι να καθιερωθεί μια κουλτούρα, άλλο τόσο δύσκολο είναι και να τροποποιηθεί η ήδη υπάρχουσα (Γκόλια κ.ά. 2013, Hargreaves & Fink 2006, Χριστοφίδου 2011). Φαίνεται πως οι συμμετέχοντες προβληματίζονται σε σχέση με το ποια στοιχεία της ισχύουσας κουλτούρας οφείλουν να διατηρήσουν και ποια να αλλάξουν. Αποτελεί πρόκληση για έναν σχολικό ηγέτη το να είναι σε θέση να λάβει σωστές αποφάσεις σχετικά με τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν σε μια σχολική μονάδα, χωρίς όμως να χαθούν όλα τα στοιχεία της ήδη υπάρχουσας κουλτούρας (Hargreaves & Fink 2006). Οι διευθυντές καλούνται ταυτόχρονα να διατηρήσουν την ισχύουσα κουλτούρα, αλλά και να την τροποποιήσουν, με γνώμονα τη σχολική αποτελεσματικότητα (Lumby & Foskett 2008). Η στασιμότητα δεν αποτελεί γνώρισμα του παραγωγικού σχολείου, το οποίο οφείλει να στοχεύει σε όλο και υψηλότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

«Ένα σύγχρονο σχολείο είναι ένα σχολείο με ισχυρή κουλτούρα, η οποία εξελίσσεται ταυτόχρονα με αυτό στη μακρά χρονική του διαδρομή και διαμορφώνει συνθήκες πραγματικής και ουσιαστικής αριστείας στοχεύοντας σταθερά σε μια κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης» (Υφαντή 2011: 253).

Ο εορτασμός των σχολικών επιτευγμάτων φαίνεται πως υλοποιείται στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετεί η πλειονότητα των συμμετεχόντων. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι σχολικές εκδηλώσεις –πόσο μάλλον εκείνες στις οποίες εορτάζονται οι επιτυχίες ενός σχολείου– αποτελούν ένα από τα πιο ευχάριστα κομμάτια της σχολικής εμπειρίας, οπότε δεν χάνουν την ευκαιρία να το μοιραστούν με όλους τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους. Άλλωστε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκδηλώσεις εορτασμού των επιτυχιών ενός σχολείου επισφραγίζουν την ενότητα και τη συνοχή στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (Goldenberg 2004, Hargreaves & Fink 2006, Καμπουράκη 2017).

Η εξέταση της συμβολής του σχολικού διευθυντή-ηγέτη στην ανάπτυξη της κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα, είναι ένα ζήτημα που επηρεάζεται από μια ποικιλία παραγόντων. Στην παρούσα μελέτη έγινε αναφορά στους βασικότερους από αυτούς, έτσι όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφία και διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις που χαρακτηρίζουν τους εν ενεργεία σχολικούς διευθυντές ως προς τη συγκρότηση της κουλτούρας στα σχολεία που διοικούν. Η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας δείχνει να έχει συνειδητοποιήσει τη σημασία του σχολικού διευθυντή και υιοθετεί μια ποικιλία πρακτικών για την προώθηση της σχολικής αποτελεσματικότητας και τη διαμόρφωση της επιθυμητής κουλτούρας. Οι συμμετέχοντες ενδυνάμωσαν την άποψη ότι ο διευθυντής-ηγέτης διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας σε επίπεδο σχολείου.

Συνοψίζοντας, με βάση τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, η αυθεντική ηγεσία αντανακλάται σε όλα τα στοιχεία της κουλτούρας ενός σχολείου, γεγονός που αναδεικνύουν και οι μελετητές (Lumby & Foskett 2008, MacBeath 2005). Διαπιστώθηκε, επίσης, πως η ευελιξία στις πρακτικές διοίκησης αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του αποτελεσματικού διευθυντή. Η ηγεσία δεν αναφέρεται μόνο σε έναν τιμητικό τίτλο ούτε σε πάγιες οδηγίες για αποτελεσματικούς σχολικούς ηγέτες (Jacobson & Bezzina

2008). Είναι φανερό πως τα σύγχρονα σχολεία έχουν ανάγκη από γνήσιες και πεφωτισμένες ηγεσίες που θα τα οδηγήσουν στην επίτευξη ολοένα και υψηλότερων εκπαιδευτικών στόχων.

«Η δημιουργία της νέας γενιάς διευθυντών, οι οποίοι θα εκπαιδευτούν στις επιστημονικές αρχές του management και θα οδηγήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε νέους ορίζοντες, είναι η μοναδική επιλογή για την επιτυχή εφαρμογή των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα» (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης 2005: 126).

Ακολουθεί το κεφάλαιο των Συμπερασμάτων και των Προτάσεων της παρούσας μελέτης, στην εξαγωγή των οποίων λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκειμένου.

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα-Προτάσεις

6.1 Συμπεράσματα

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας ήταν η θεωρητική πλαισίωση της πολυσυλλεκτικής έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του ρόλου της στην προώθηση της επιθυμητής κουλτούρας καθώς και η εμπειρική προσέγγιση του ζητήματος, μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων διευθυντών Δημοτικών Σχολείων ως προς τις πρακτικές που υιοθετούν για την ανάπτυξη της κουλτούρας στο σχολείο που διοικούν κατά το σχολικό έτος 2018-2019, οπότε και διεξήχθη η παρούσα μελέτη. Δεδομένου ότι ο σχολικός διευθυντής αποτελεί τον συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη, το διδακτικό προσωπικό και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη σχολική εμπειρία, η συμβολή του είναι ζωτικής σημασίας για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Στην εργασία έγινε προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης των διοικητικών όρων *διεύθυνση* και *ηγεσία* και προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι όροι αυτοί δεν είναι ταυτόσημοι, αλλά η *διεύθυνση* αποτελεί μέρος της *ηγεσίας*. Αναλυτικότερα, η *διεύθυνση* αναφέρεται σε τυποποιημένες διοικητικές λειτουργίες που έχουν ως στόχο τη σταθερότητα και την απόδοση σε έναν οργανισμό. Με τη σειρά της, η *ηγεσία* αναφέρεται στην ικανότητα επηρεασμού των συνεργατών και διέπεται από το όραμα για συνεχή βελτίωση και όλο και υψηλότερα επιτεύγματα. Σύμφωνα με τους μελετητές της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, δεν υπάρχει κάποια μαγική συνταγή, ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας που να λειτουργεί υποδειγματικά και να είναι κατάλληλο για οποιοδήποτε σχολικό περιβάλλον. Ο αυθεντικός ηγέτης δεν ενδείκνυται να υιοθετεί άκριτα τα διάφορα πατερναλιστικά πρότυπα που προκύπτουν από διεθνείς οργανισμούς που προωθούν την ομοιογένεια. Εκείνο που οφείλει είναι να ενημερώνεται σχετικά με τα

ευρήματα της εγχώριας και διεθνούς έρευνας ως προς την εκπαιδευτική διοίκηση και να τα εξετάζει με κριτικό πρίσμα, προσαρμόζοντάς τα στα χαρακτηριστικά του εκάστοτε σχολικού πλαισίου. Το *κοκτέιλ-μιξ των στυλ ηγεσίας* αναφέρεται στο ρεπερτόριο των θεωριών και πρακτικών ηγεσίας που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας ηγέτης, ανάλογα με το συγκείμενο του σχολείου που διοικεί.

Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, έγινε σαφές ότι δεν έχουν διατυπωθεί αντικειμενικοί ορισμοί για το τι είναι σχολικός ηγέτης και τι είναι σχολική κουλτούρα, αλλά δίνεται μια σειρά χαρακτηριστικών που καθιστούν κάποιον ηγέτη και συνιστούν μια κουλτούρα. Έτσι, ο διευθυντής θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο κεντρικός πυλώνας ενδυνάμωσης σε μια σχολική μονάδα, που με το έργο του ενεργοποιεί όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στην επίτευξη του οράματος για ένα παραγωγικό σχολείο. Η κουλτούρα ενός σχολείου αναφέρεται στη συλλογική νοοτροπία των μελών που εμπλέκονται στη λειτουργία του και επηρεάζεται από μια ποικιλία παραγόντων, κάτι που συνιστά τη μοναδικότητά της. Η σχολική κουλτούρα, θα μπορούσε να αποδοθεί ως η αύρα που εκπέμπει ένα σχολείο και συμβάλλει στη διαμόρφωση της ξεχωριστής του ταυτότητας, διαφοροποιώντας το σχολείο αυτό από τα υπόλοιπα.

Στο ερευνητικό κομμάτι, εξετάστηκε η ορθότητα των ευρημάτων της βιβλιογραφικής επισκόπησης και έγινε προσπάθεια διερεύνησης ζητημάτων που προέκυψαν στην πορεία. Η ερευνητική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τον δεοντολογικό κώδικα της εκπαιδευτικής έρευνας, στηριζόμενη σε βιβλία Μεθοδολογίας της Έρευνας διεθνούς απήχησης. Τον πληθυσμό-στόχο αποτέλεσαν διευθυντές δημοτικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας, καθώς ένα τυχαίο δείγμα από αυτούς κλήθηκε να συμπληρώσει εθελοντικά το ερωτηματολόγιο που εστάλη στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σχολικών μονάδων ανά την Ελλάδα. Μέσα από τις απαντήσεις που προέκυψαν από το ερευνητικό εργαλείο, έγινε κατανοητό ότι οι σχολικοί διευθυντές έχουν επίγνωση της πολυσχιδίας του ρόλου τους στην καλλιέργεια της προσδοκώμενης κουλτούρας για το σχολείο που διοικούν. Η ικανότητα επιρροής, η παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και η ανάπτυξη της συμμετοχικής διοίκησης από μέρους της ηγεσίας αποτελούν βασικές συνιστώσες για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας.

Το σχολείο συνιστά κοινωνικό θεσμό και κοινωνικό σύστημα, το οποίο αλληλεπιδρά με το ευρύτερο του περιβάλλον. Τόσο από τη θεωρητική, όσο και από την ερευνητική προσέγγιση εύλογα συμπεραίνει κανείς ότι ένας σχολικός ηγέτης οφείλει να έχει ένα σαφώς διατυπωμένο όραμα για το σχολείο του και να το μοιράζεται με την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Το όραμα αυτό φέρει τη σφραγίδα της προσωπικότητάς του και αναμένεται να διαποτίζει την καθημερινή ζωή και λειτουργία του σχολείου. Ο σχολικός διευθυντής καλείται να εξασφαλίζει την εμπλοκή όλων των μελών και ομάδων της σχολικής κοινότητας, κάνοντάς τους κοινωνούς του οράματος για το σχολείο και παροτρύνοντάς τους να συμπορεύονται προς αυτό.

Οι άρτιες διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν συστατικό στοιχείο μιας υποστηρικτικής κουλτούρας. Η αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους ορίζεται ως η κεντρική λεωφόρος για τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, αφού μέσω αυτής διαχέονται οι επιθυμητές αξίες, στάσεις και πρακτικές σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι αυθεντικοί σχολικοί ηγέτες οφείλουν να παρέχουν υποστηρικτικό επικοινωνιακό κλίμα και να ενισχύουν τον εποικοδομητικό διάλογο με τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, το βοηθητικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς/κηδεμόνες και μια ποικιλία κοινωνικών φορέων. Επομένως, η αποτελεσματική ηγεσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ενίσχυση της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως επίσης και με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Κομβικό σημείο στον εκπαιδευτικό θεσμό αποτελούν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είτε σε εθνικό επίπεδο είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής καλείται να δημιουργήσει ένα πλαίσιο που να υποστηρίζει και να προωθεί τις αλλαγές. Οφείλει να μεριμνά για την ενημέρωση του συνόλου των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε σχέση με σημαντικές πτυχές της σχολικής λειτουργίας και να αποφασίζουν από κοινού για το ενδεχόμενο εκπαιδευτικών αλλαγών, καθορίζοντας στόχους και συνυπολογίζοντας τις πιθανές επιπτώσεις σε μεμονωμένα μέλη ή ομάδες. Μέσα από την έρευνα προέκυψε το συμπέρασμα ότι δεν είναι σαφές το όριο ανάμεσα στα στοιχεία που είναι σημαντικό να διατηρήσουν οι διευθυντές στα σχολεία που διοικούν και σε εκείνα που οφείλουν να αλλάξουν.

Η αυστηρή εθιμοτυπία και τήρηση του πρωτοκόλλου δεν έχει θέση στην ηγεσία της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα. Το παρωχημένο, παραδοσιακό πρότυπο του διευθυντή-γραφειοκράτη δεν αποδίδει πλέον και είναι αναγκαίο να αντικατασταθεί από εκείνο του διευθυντή-ηγέτη. Η πρόκληση για τον σχολικό ηγέτη του μέλλοντος –ενός μέλλοντος όλο και πιο παγκοσμιοποιημένου και ομοιόμορφου– είναι να καταφέρει να διαιωνίσει τις υπάρχουσες πεποιθήσεις, παραδόσεις και αξίες, αλλά ταυτόχρονα να εμφυσήσει σε όλους το όραμα του για το σχολείο του μέλλοντος, ενός σχολείου ανοιχτού στην αλλαγή, ανοιχτού στην κοινωνία, ανοιχτού στο μέλλον. Ο αυθεντικός σχολικός ηγέτης, καλείται να ανταπεξέλθει σε μια ποικιλία προκλήσεων, ώστε να διατηρήσει και ταυτόχρονα να αλλάξει στοιχεία της σχολικής κουλτούρας. Είναι σημαντικό να έχει υψηλές προσδοκίες τόσο από τον εαυτό του, όσο και από τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη σχολική εμπειρία, ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αποτελεσματικοί ηγέτες είναι εκείνοι που διαθέτουν ζήλο για το επάγγελμά τους, δεσμεύονται και αφοσιώνονται σε μια δια βίου πρόκληση για συνεχή βελτίωση. Με άλλα λόγια, η βιώσιμη ηγεσία και η βιώσιμη σχολική κουλτούρα εδράζονται σε ένα κοινό όραμα εξανθρωπισμού και συνεχούς εξέλιξης.

Βάσει των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, ο σχολικός διευθυντής ορίζεται ως ο ακρογωνιαίος λίθος του οικοδομήματος της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να κατατεθούν ενδεικτικές προτάσεις για βελτίωση της παρούσας κατάστασης σε σχέση με τη συμβολή των σχολικών διευθυντών στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Οι προτάσεις αυτές βασίζονται τόσο στα δεδομένα της σύγχρονης βιβλιογραφίας όσο και στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση και την ερμηνεία του ερευνητικού εργαλείου.

6.2 Προτάσεις

Είναι κρίσιμο οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τους ιθύνοντες για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής να βασίζονται σε επιστημονικές μελέτες και σε δεδομένα που προκύπτουν από αυθεντικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ο προβληματισμός των σύγχρονων διευθυντών ως προς την αποτελεσματικότητα των πρακτικών διοίκησης ίσως οφείλεται στην έλλειψη εξειδίκευσης και επιμόρφωσης σε ζητήματα ηγεσίας. Η

επαρκής προετοιμασία των μελλοντικών σχολικών διευθυντών είναι σε θέση να προλάβει ενδεχόμενες ανεπάρκειες. Για αυτόν τον λόγο, προτείνεται η ένταξη της θεματικής ενότητας *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα, τις λεγόμενες καθηγητικές σχολές και όλες εκείνες τις σχολές από τις οποίες αποφοιτούν άτομα που ενδέχεται να εργαστούν στην εκπαίδευση. Παράλληλα, είναι επιτακτική η ανάγκη ανάπτυξης ενός συστήματος δια βίου επιμόρφωσης των σχολικών διευθυντών σε ζητήματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης, ξεκινώντας από την πρώτη κιάλας μέρα ανάληψης των καθηκόντων τους. Για να επιτευχθεί αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εκπαίδευση επιμορφωτών σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης στη βάση των αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Αναφορικά με το σύστημα επιλογής σχολικών διευθυντών, κρίνεται αναγκαία η αναθεώρηση ορισμένων πτυχών του, όπως είναι η πρόβλεψη μοριοδότησης για εξειδίκευση σε ζητήματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης, με στόχο την αξιοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που διαθέτουν τα αντίστοιχα προσόντα. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να γίνει επαναδιαπραγμάτευση της απαιτούμενης προϋπηρεσίας για διεκδίκηση διευθυντικής θέσης, με στόχο τη συμπερίληψη νέων εκπαιδευτικών που δεν έχουν την απαιτούμενη σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο προϋπηρεσία, αλλά έχουν εξειδικευτεί σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Σημαντικό παράγοντα στην επιλογή των σχολικών διευθυντών θα μπορούσε να διαδραματίσει η ειδικότητα του υποψηφίου ή πιθανή επιμόρφωση σε περιοχές ειδικού κοινωνικο-πολιτισμικού ενδιαφέροντος. Ενδεικτικά, σε σχολεία με υψηλό αριθμό αλλοδαπών μαθητών, καλό είναι να υπάρχει διευθυντής με γνώσεις στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή σε «υποβαθμισμένες» περιοχές, να αναλαμβάνει διευθυντής με γνώσεις σε θέματα Σχολικής Παραβατικότητας/Σχολικής Διαμεσολάβησης. Εξίσου σημαντική θα ήταν η παροχή πρωτίστως εσωτερικών (λ.χ. όραμα για δια βίου μάθηση) και δευτερευόντως εξωτερικών κινήτρων (λ.χ. άδεια για έρευνα στο εξωτερικό, χρηματικά βραβεία) στους υποψήφιους ή εν ενεργεία σχολικούς διευθυντές για εκπόνηση μεταπτυχιακής ή διδακτορικής διατριβής σε ζητήματα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας. Όλα αυτά αποτελούν απαραίτητα εκπαιδευτικά εργαλεία και κεφάλαιο για τους μελλοντικούς σχολικούς ηγέτες. Εξίσου αναγκαία είναι η παροχή τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες ευκαιριών για επαγγελματική ανέλιξη και αναρρίχηση στην

κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (λχ. διευθυντές, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, σύμβουλοι επιλογής σχολικών διευθυντών, διοικητικοί στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ή στο Υπουργείο Παιδείας).

Η αυθεντική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας δεν είναι δυνατόν να ακολουθεί μια πεπατημένη οδό, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Το ενδιαφέρον οφείλει να εστιαστεί σε ουσιώδη και λειτουργικά στοιχεία του σχολείου και όχι σε αόριστες διακηρύξεις περί βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών. Είναι ανάγκη να τεθεί στην πρώτη γραμμή το ζήτημα της αυτονομίας κάθε σχολείου μέσω την ανάπτυξης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται απαραίτητος, καθώς μέσω της αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης εντοπίζονται ενδεχόμενες αδυναμίες και προωθούνται οι απαραίτητες αλλαγές. Ο ικανός σχολικός ηγέτης οφείλει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, να αξιολογεί και να επαναδιαπραγματεύεται τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ανάλογα με τις ανάγκες που κάθε φορά προκύπτουν.

Δεδομένου ότι το σχολείο έχει κοινωνικό και πολιτιστικό ρόλο, είναι χρήσιμο να ασκείται πολιτική ανοικτών θυρών. Στην έναρξη της σχολικής χρονιάς είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός με τη συμμετοχή όλων των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκομένων. Ως προς τη γονική συμμετοχή, το νομικά διατυπωμένο καθήκον του σχολικού διευθυντή για ίδρυση Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε όποιο σχολείο δεν υπάρχει, καθώς και η προαιρετική ίδρυση Σχολών Γονέων, ενδείκνυνται ως σημαντικές στρατηγικές για την πρόσκληση και ενεργό συμμετοχή της οικογένειας στα εκπαιδευτικά πράγματα. Επιπλέον, η επιστράτευση μεμονωμένων μελών ή φορέων της τοπικής κοινότητας και η σύναψη συμμαχιών με αυτούς αναμένεται να ενισχύσει την εκπαιδευτική εμπειρία.

Είναι πολύ πιθανό εάν χρησιμοποιηθεί κάποια άλλη μεθοδολογία ή άλλη δειγματοληψία στην έρευνα, να έρθουν στο φως και άλλα στοιχεία σχετικά με το ζήτημα της συμβολής του σχολικού διευθυντή στη διαμόρφωση της κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα. Ενδιαφέρον θα είχε η εξέταση του ρόλου των σχολικών διευθυντών στη διαμόρφωση

της κουλτούρας σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ή σε Διαπολιτισμικά Σχολεία. Εναλλακτικά, η ίδια έρευνα θα μπορούσε να εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων/κηδεμόνων ή των μαθητών σε σχέση με τον ρόλο του σχολικού διευθυντή στην ανάπτυξη της κουλτούρας του σχολείου στο οποίο εντάσσονται. Αναφορικά με τον αριθμό των συμμετεχόντων, μπορεί να ήταν περιορισμένος, ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και μελλοντικές μελέτες.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή ενισχύει προγενέστερες μελέτες σχετικά με τη συμβολή του σχολικού διευθυντή-ηγέτη στην καλλιέργεια της προσδοκώμενης σχολικής κουλτούρας και παρέχει νέα δεδομένα στον κλάδο της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Πολιτικής. Απευθύνεται σε εν ενεργεία ή μελλοντικούς σχολικούς διευθυντές, φοιτητές, ερευνητές της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Πολιτικής και αρμόδιους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν συνδέονται με την αναγνώριση του ρόλου του διευθυντή ως πρωτεργάτη στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, καθώς και με τον προβληματισμό αναφορικά με όσα θεωρούν σημαντικά οι εν ενεργεία σχολικοί διευθυντές και όσα εφαρμόζουν σε πρακτικό επίπεδο, τόσο σε σχέση με την κατάρτισή τους, όσο και σε σχέση με τις πρακτικές διοίκησης. Η παρούσα έρευνα εμπλουτίζει τις ήδη υπάρχουσες έρευνες και συνεισφέρει στην παραγωγή πρόσθετης επιστημονικής γνώσης. Με βάση τις εισηγήσεις που κατατίθενται, οι ενδιαφερόμενοι καλούνται να στοχαστούν ως προς τις ιδανικές πρακτικές ηγεσίας με στόχο την ανάπτυξη μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας.

Παράρτημα

Ερευνητικό Εργαλείο

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητέ/ή διευθυντή/-τρια,

Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια της Σχολής Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, με κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική». Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, με επόπτη τον Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Θωμά Μπάκα, διενεργώ έρευνα με θέμα: *Η συμβολή του εκπαιδευτικού ηγέτη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας*. Η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών, των αντιλήψεων και των πρακτικών που υιοθετούν οι διευθυντές Δημοτικών Σχολείων για την καλλιέργεια της προσδοκώμενης κουλτούρας στο σχολείο που διοικούν και οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων γύρω από το υπό μελέτη θέμα. Η βοήθειά σας θεωρείται πολύτιμη, διότι η θέση σας βρίσκεται στην καρδιά της εκπαίδευσης και γνωρίζετε τι συμβαίνει στην πράξη. Η ανατροφοδότηση που θα προέλθει από εσάς θα βοηθήσει την προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας και τη σύνταξη προτάσεων για περαιτέρω βελτιώσεις της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η τήρηση της ανωνυμίας σας είναι αδιαπραγμάτευτη και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας ακαδημαϊκής έρευνας. Παρακαλείστε να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις και να ελέγξετε την ορθότητα των απαντήσεών σας. Να θυμάστε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων.

Μαρία Κατωπόδη

1) Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2) Ειδικότητα

ΠΕ70 (Δάσκαλοι)

Άλλο

3) Επίπεδο σπουδών (διαλέξτε τον ανώτερο τίτλο που κατέχετε)

Βασικό πτυχίο πρόσληψης/διορισμού

Δεύτερο πτυχίο

Μετεκπαίδευση

Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Διδακτορικό δίπλωμα

Άλλο

4) Διδακτική εμπειρία

0-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

21-25 έτη

>26 έτη

5) Προϋπηρεσία σε διοικητική θέση στην εκπαίδευση

0-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>21 έτη

6) Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο στην Εκπαιδευτική Διοίκηση/Εκπαιδευτική Ηγεσία/Εκπαιδευτική Πολιτική/Διοίκηση Σχολικών Μονάδων;

Ναι

Όχι

7) Έχετε μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Διοίκηση/Εκπαιδευτική Ηγεσία/Εκπαιδευτική Πολιτική/Διοίκηση Σχολικών Μονάδων;

Ναι

Όχι

8) Έχετε διδακτορικό στην Εκπαιδευτική Διοίκηση/Εκπαιδευτική Ηγεσία/Εκπαιδευτική Πολιτική/Διοίκηση Σχολικών Μονάδων;

Ναι

Όχι

9) Ενημερώνεστε για τις δράσεις της Πανελλήνιας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

Ναι

Όχι

10) Έχετε πιστοποιημένη κατάρτιση σε

α) Ξένη γλώσσα

ΝΑΙ

ΟΧΙ

β) Δεύτερη ξένη γλώσσα

ΝΑΙ

ΟΧΙ

γ) Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών

ΝΑΙ

ΟΧΙ

11) Τύπος σχολείου στο οποίο υπηρετείτε το τρέχον σχολικό έτος

Δημόσιο

Ιδιωτικό

12) Περιοχή σχολείου στο οποίο υπηρετείτε το τρέχον σχολικό έτος

Αγροτική περιοχή

Ημιαστική

Αστική

13) Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5, παρακαλώ απαντήστε στο πιο κάτω ερώτημα, επιλέγοντας την πιο σωστή απάντηση κατά τη γνώμη σας και τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις:

Πόσο σημαντικό θεωρείτε το καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά για έναν αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη; (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
διοικητική εμπειρία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
επιστημονική κατάρτιση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
διαπροσωπική επικοινωνία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ικανότητα παρώθησης του διδακτικού προσωπικού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
προγραμματισμός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
διεκπεραίωση γραφειοκρατίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ικανότητα άσκησης επιρροής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
διατύπωση ξεκάθαρου οράματος για το σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
συνεργατικό κλίμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ορθή διαχείριση του χρόνου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
τήρηση δεσμεύσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14) Πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις; (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
α) Η αντιμετώπιση των προβλημάτων στη σχολική μονάδα είναι αποκλειστική ευθύνη του διευθυντή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β) Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν πρωτοβουλίες και να προωθούν καινοτομίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ) Ο σχολικός διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται μόνο με τον υποδιευθυντή για τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ) Ο σχολικός διευθυντής οφείλει να καλλιεργεί τη συμμετοχική διοίκηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε) Ο διευθυντής οφείλει να τηρεί τις παραδόσεις που βρίσκει σε ένα σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ) Ο διευθυντής οφείλει να αλλάζει κάθε πτυχή του σχολείου που αναλαμβάνει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ζ) Οι διευθυντές οφείλουν να ακολουθούν τους τυποποιημένους κανόνες και κανονισμούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
η) Είναι σημαντικό ο διευθυντής να έχει ένα συγκεκριμένο στυλ διοίκησης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
θ) Οι διευθυντές οφείλουν να έχουν ένα όραμα σχετικό με το σχολείο τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15) Κατά πόσον κρίνετε σημαντικούς τους παρακάτω παράγοντες στην καλλιέργεια της σχολικής κουλτούρας; (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διαχείριση συγκρούσεων/κρίσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εξωτερική όψη του σχολικού κτιρίου και υλικοτεχνική υποδομή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ενότητα και συνοχή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και διδακτικού προσωπικού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σχολική ατμόσφαιρα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προώθηση της καινοτομίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αποδοτικότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σταθερότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμμετοχική λήψη αποφάσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εορτασμός σχολικών επιτευγμάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ευελιξία στις πρακτικές διοίκησης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διάθεση για αλλαγή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16) Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5, παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις, σύμφωνα με την εμπειρία σας από το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε κατά το τρέχον σχολικό έτος: (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

	1	2	3	4	5
α) Η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας και των εντύπων καταλαμβάνει πολύτιμο χρόνο από την καθημερινή μου εργασία στο σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β) Ενημερώνομαι σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ) Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία να λαμβάνουν πρωτοβουλίες με γνώμονα την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ) Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν τις σπουδές τους μέσω διαφόρων ειδών επιμορφώσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ) Η όψη του εσωτερικού και εξωτερικού σχολικού χώρου είναι ικανοποιητική	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε) Η ατμόσφαιρα στο σχολείο λειτουργεί ενισχυτικά ως προς τη μαθησιακή εμπειρία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ) Στο σχολείο υπάρχει διάθεση για πειραματισμό και καινοτόμες ιδέες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ζ) Οι γονείς/κηδεμόνες και η τοπική κοινότητα συμμετέχουν στη σχολική ζωή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
η) Υπάρχει ηθική και υλική υποστήριξη από την τοπική κοινότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
θ) Προς το παρόν δεν χρειάζεται να αλλάξει κάτι στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Καλή δύναμη στο έργο σας!

Βιβλιογραφία

Αναφορές σε έντυπες πηγές

Αθανασίου, Λ. & Σαμουηλίδου, Α. (2005). Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.1 (σσ. 19-32). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδόσεις Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Συνεργασία εκπαιδευτικών, διευθυντικών στελεχών και γονέων. *Δελτίο ΚΟΕΔ* (Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης), τ.17, σσ. 4-10.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η κουλτούρα του οργανισμού εκπαίδευσης. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αποστολόπουλος, Χ. (2008). Η κριτική του Dilthey στην ιδέα μιας παγκοσμιοποιημένης παιδείας. Στο Κ. Βουδούρης (Επιμ.), *Παιδεία: Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας. Πρακτικά 19^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φιλοσοφίας* (σσ.21-31). Αθήνα: αυτοέκδοση.

Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία. Πρακτικά 10^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 413-427). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ασωνίτης, Π. (2005). Συνεργασία συλλόγου γονέων-κηδεμόνων και σχολείου για τη βελτίωση του σχολικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.3 (σσ. 176-187). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.

- Augier, M. & Vendelo, M.T. (2003). Networks, cognition and management of tacit knowledge. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (pp. 74-88). London: Open University: Sage Publications Ltd.
- Barth, R.S. (2007). Culture in question. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (2nd ed.) (pp. 159-168). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beaudoin, M.N. & Taylor, M. (2004). *Creating a positive school culture: How principals and teachers can solve problems together*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Begley, P.T. (2008). The nature and specialized purposes of educational leadership. In J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 21-42). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bennett, N. (2003). Structure, culture and power in organisations. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (pp. 44-61). London: Open University: Sage Publications Ltd.
- Bottery, M. (1999). After the Market: have we ever been in one? In N. Alexiadou & C. Brock (Eds.), *Education as a commodity* (pp. 21-35). Suffolk: John Catt Educational Ltd.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.10, σσ. 121-129.
- Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β. & Κουνέλη, Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.2 (σσ. 19-32). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).
- Γκλιού-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.10, σσ. 74-83.
- Γκόλια, Α., Τσιώλη, Σ., Μπελιάς, Δ.Α. & Κουστέλιος, Α. (2013). Οργανωσιακή κουλτούρα και ηγεσία στην εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής* (Πανεπιστήμιο Κρήτης-ΠΤΔΕ), τ.1-2, σσ. 15-31.
- Chisholm-Burns, M.A, Spivey, C.A., Hagemann, T. & Josephson, M.A. (2017). Women in leadership and the bewildering glass ceiling. *American Journal of Health-System Pharmacy*, v.74 (4), pp. 312-324.

- Crawford, M. (2003). Inventive management and wise leadership. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (pp. 62-73). London: Open University: Sage Publications Ltd.
- Creemers, B.P.M. & Reezigt, G.J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H.J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30-47). New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (N. Κουβαράκου, Μεταφρ., X. Τσορμπατζούδης, Επιμ.), (2^η έκδ.). Αθήνα: εκδοτικός όμιλος Ίων.
- Δημητριάδης, Ε. (2010). *Στατιστικές Εφαρμογές με SPSS 17.0 και Lisrel 8.7*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.
- Δουλκερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.59, σσ. 83-98.
- Davis, D.R. & Maldonado, C. (2015). Shattering the glass ceiling: The leadership development of African American women in higher education. *Advancing Women in Leadership*, v.35, pp. 48-64.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School leadership & management*, v.24(4), pp. 425-437. London: Carfax Publishing, Taylor & Francis Group.
- Deal, T.E. & Peterson, K.D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Fransisco, California: Jossey-Bass.
- Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. London: Sage Publications.
- DiPaola, M.F. (2003). Conflict and change: Daily challenges for school leaders. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (pp. 143-158). London: Open University: Sage Publications Ltd.
- Downey, D.B. (2002). Parental and family involvement in education. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposals: The research evidence* (pp. 113-134). Greenwich: Information Age Publishing.

Duncker, L. (2011). Η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας: Η θεωρία του δημοτικού σχολείου από τη σκοπιά λειτουργικών και ανθρωπολογικών θεωρήσεων. Στο Χ. Γκόβαρης & Γ. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Θεωρία του δημοτικού σχολείου* (σσ. 51-78). Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Επίκεντρο.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2018). Νόμος υπ. αριθ. 4547, *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, τ.1(102).

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2017). Νόμος υπ. Αριθ. 4473, *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης*, τ.1(78).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2010). Νόμος υπ' αριθ. 3848, *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*, τ.1(71).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1992). Νόμος υπ' αριθ. 2043, *Εποπτεία και Διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, τ.1(79).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1985). Νόμος υπ' αριθ. 1566, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, τ.1(167).

Evans, R. (2007). The authentic leader. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (2nd ed.) (pp. 135-156). San Francisco: Jossey-Bass.

Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (Δ. Κίκιζας, Μεταφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Fabrigar, L.R. & Wegener, D.T. (2011). *Exploratory Factor Analysis (Understanding Statistics)*. USA: Oxford University Press.

Firestone, W.A. & Seashore-Louis, K. (1999). Schools as cultures. In J. Murphy & K. Seashore-Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 297-322). San Francisco: Jossey-Bass.

Freiberg, H.J. & Stein, T.A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H.J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-29). New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.

Fullan, M. (2007). Understanding change. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (2nd ed.) (pp. 169-181). San Francisco: Jossey-Bass.

Goldenberg, C. (2004). *Successful school change: Creating settings to improve teaching and learning*. New York: Teachers College Press.

Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική* (3^η έκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Πορεία.

Hair, J., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1995). *Multivariate Data Analysis*. New York: Macmillan Publishing Company.

Hall, G.E. & George, A.A. (1999). The impact of principal change facilitator style on school and classroom culture. In H.J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 165-185). New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.

Hargreaves, A. (2007). Resourcefulness: Restraint and renewal. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (2nd ed.) (pp. 445-472). San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (Ε. Βασιλικός & Α. Αρβανίτης, Μεταφρ.). Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Horner, M. (2003). Leadership theory reviewed. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (pp. 27-43). London: Open University: Sage Publications Ltd.

Hoy, W.K. & Miskel C.G. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Huber, S.G. (2008). School development and school leader development: New learning opportunities for school leaders and their schools. In J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 163-175). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Huber, S.G. & Pashiardis, P. (2008). The recruitment and selection of school leaders. In J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 176-202). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Jacobson, S.L. & Bezzina, C. (2008). Effects of leadership on student academic/affective achievement. In J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the*

preparation and development of school leaders (pp. 81-103). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Καμπουράκη, Γ. (2017). Ο ρόλος του μετασχηματιστικού ηγέτη και της σχολικής κουλτούρας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Δελτίο ΚΟΕΔ* (Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης), τ.32, σσ. 9-11.

Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.11, σσ. 5-19.

Καντζάβελος, Δ. (2011). Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της εκπαιδευτικής καινοτομίας. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, τ.4, σσ. 378-396.

Καράλλης, Γ. (2008). Πλαίσιο χαρακτηριστικών-ικανοτήτων για την επιλογή και την επιμόρφωση των διευθυντών σχολείου. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, τ.10, σσ. 1-4.

Καρατάσιος, Γ.Δ., Γουδήρας Δ. & Καραμήτρου, Α. (2005). Οι απαιτήσεις του ρόλου του διευθυντή σχολικών μονάδων Α'/θμιας και Β'/θμιας Εκπαίδευσης σε μια σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α'/Βάθμιας και Β'/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.1 (σσ. 64-72). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Καρυπίδου, Α. (2009). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκης* (Αδημοσίευτη διατριβή επιπέδου Μάστερ). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, τ.4(3), σσ. 169-186.

Κονταξή, Μ. (2008). Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η επίδραση του ηγέτη στην κουλτούρα του σχολείου. *Δελτίο ΚΟΕΔ* (Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης), τ.22, σσ. 7-8.

Κοσμίδου, Μ. (2005). Διεύθυνση σχολικών μονάδων: Η δουλειά, το πρόσωπο και η αποστολή. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α'/Βάθμιας και Β'/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.1 (σσ. 84-93). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

- Κότσιρα, Α. (2006). Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων* (2^η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κουάλη, Γ. & Πασιαρδής, Π. (2013). Προφίλ διαχείρισης χρόνου διευθυντών δημοτικών σχολείων: Μια μεικτή προσέγγιση. *Επιστήμες Αγωγής* (Πανεπιστήμιο Κρήτης-ΠΤΔΕ), τ.3, σσ. 103-122.
- Κουλουμπαρίτση, Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π. & Τσιρίκος, Γ. (2007). Το διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.13, σσ. 43-54.
- Κουράτου, Ή. (2006). Μοντέλα ηγεσίας για προώθηση της αυτονομίας σε σχολικές μονάδες. *Δελτίο ΚΟΕΔ* (Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης), τ.18, σσ. 14-19.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ. & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.9, σσ. 33-41.
- Κριεμάδης, Θ. & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κυθραιώτης, Α. & Πασιαρδής, Π. (2006). Η επίδραση του ηγετικού στυλ και της κουλτούρας στις επιδόσεις των μαθητών των δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία & Μ. Μοδέστου (Επιμ.), *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο. Πρακτικά 9^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 413-422). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυθραιώτης, Α. (2005). Η κουλτούρα των οργανισμών και η περίπτωση των σχολείων. *Δελτίο ΚΟΕΔ* (Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης), τ.17, σσ. 14-18.
- Κυριακίδης, Π. (2003). Η σημασία της ηγεσίας στην κοινωνία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ.2, σσ. 9-44.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη: Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Κωτσίκης, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα: εκδόσεις Έλλην.

Κωτσόπουλος, Π. & Μπάρλας, Δ. (2005). Η διοίκηση προσωπικού στην εκπαίδευση και ο ρόλος του διευθυντή σε σχολική μονάδα Α/θμιας εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α'/Βάθμιας και Β'/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.1 (σσ. 94-104). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Koutselini, M. (2009). The role of informal curriculum on citizenship education: Gender representations in TV and students' gender stereotypes. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, v.14(55), pp. 137-151.

Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ.17, σσ. 151-179.

Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, τ.1(3), σσ. 165-182.

Λόζγκα, Ε.Χ. & Στραβάκου, Π.Α. (2018). Η διοικητική κουλτούρα στην εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Ελλάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, τ.1, σσ. 53-73.

Λώλη, Ε. (2005). Η θέση, ο ρόλος, τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής διευθυντή σχολικής μονάδας στα πλαίσια του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α'/Βάθμιας και Β'/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.1 (σσ. 119-130). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Lambert, L. (2007). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (2nd ed.) (pp. 421-443). San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership.

Lugg, C. (2002). Public schools and their communities. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposals: The research evidence* (pp. 135-154). Greenwich: Information Age Publishing.

Lumby, J. & Foskett, N. (2008). Leadership and culture. In J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 43-60). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Μαδεμλής, Η.Α. (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων: Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Μάνεσης, Ν. & Τσερεγκούνη, Α. (2005). Η συμβολή του διευθυντή του σχολείου στη βελτίωση της επικοινωνίας γονέων και δασκάλων. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.1 (σσ. 131-145). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σσ. 258-292). Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Βάνιας.

Μαρκογιαννάκη, Χ.Γ. & Κουτρούκης, Θ. (2015). Ηγεσία και διοίκηση στα σχολεία: Μια νέα προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, τ.3(3), σσ. 9-17.

Μπάκας, Θ. Σ. (2010). *Οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του σύγχρονου νηπιαγωγείου*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.

Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, τ.1, σσ. 117-125.

Μπέκα, Α. & Λαζαρίδου, Α. (2016). Προσωπικότητα και ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντών δημοτικών σχολείων. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, τ.4 (3), σσ. 109-137.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.

MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership & Management*, v. 25(4), pp. 349-366. London: Carfax Publishing, Taylor & Francis Group.

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2010). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων: Κτίζοντας τα θεμέλια για τη στρατηγική διοίκηση των ανθρώπων* (4^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Ανικούλα.

Owens, R.G. & Valesky, T.C. (2007). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform* (9th ed.). Boston: Pearson Education.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.5, σσ. 81-90.

Παπαβασιλείου, Γ. & Μητούλας, Ν. (2005). Η αισθητική των σχολείων και η διοίκηση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.4 (σσ. 223-234). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Παπαδάκης, Β.Μ. (2007). *Στρατηγική των επιχειρήσεων: Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, τ.Α΄: Θεωρία (5^η έκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Ε. Μπένου.

Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2005). Διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μονάδα. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.4, σσ.84-96.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ.16(61), σσ. 1-20.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Παπαναούμ, Ζ.Π. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2^η έκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: εκδοτικός όμιλος Ίων.

Πασιαρδής, Π. (2011). Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ των επιστημολογικών πεποιθήσεων των διευθυντών σχολείων, του ηγετικού τους στιλ και του συγκείμενου μέσα στο οποίο λειτουργούν. *Δελτίο ΚΟΕΔ* (Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης), τ.25, σσ. 5-10.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*; Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Πιλιτζίδης, Σ.Α. (2005). Το διευθυντικό στέλεχος ως φορέας άσκησης, διαμόρφωσης και αλλαγής της εσωτερικής/τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Π. Γεωργογιάννης

(Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.1 (σσ. 159-169). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Πουλής, Π. (2006). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί* (3^η έκδ.). Αθήνα: εκδόσεις Σάκκουλα.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and practice*, v.1. Paris: OECD.

Queiroz, J.M., de (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του* (Ι. Χριστοδούλου & Γ. Σταμέλος, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Ρεντίφης, Γ. (2015). Οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τα κριτήρια επιλογής. Εμπειρική έρευνα. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης 19-21/06/2015* (σσ. 1170-1178). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε.

Reitzug, U. (2002). Professional development. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposals: The research evidence* (pp. 235-258). Greenwich: Information Age Publishing.

Riley, K. & MacBeath, J. (2003). Effective leaders and effective schools. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (pp. 173-185). London: Open University: Sage Publications Ltd.

Rubin, H. (2002). *Collaborative leadership: Developing effective partnerships in communities and schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Σαΐτη, Α.Χ. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία... στην πράξη* (3^η έκδ.). Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σακελλαρίου, Μ. (2004). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ.3, σσ. 133-148.

Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: αυτοέκδοση.

Σταμενίτη, Μ. (2013). Αποτελεσματική ηγεσία και ποιοτική εκπαιδευτική πολιτική. *Δελτίο ΚΟΕΔ* (Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης), τ.28, σσ. 16-20.

Σταυρογιαννόπουλος, Α. & Ρογδάκη, Α. (2005). Ο διευθυντής του Δημοτικού σχολείου: Από τη διαχείριση στη διοίκηση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.4 (σσ. 255-264). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Στιβακτάκης, Ε. (2005). Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή της σχολικής μονάδας στην α΄/θμια και β΄/θμια εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.1 (σσ. 170-184). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση* (Πανεπιστήμιο Κρήτης - Π.Τ.Π.Ε.), τ.3(1), σσ. 80-100.

Sergiovanni, T.J. (2003). The lifeworld at the center: Values and action in educational leadership. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (pp. 14-24). London: Open University: Sage Publications Ltd.

Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: Willey.

Stevens, C.J. & Sanchez, K.S. (1999). Perceptions of parents and community members as a measure of school climate. In H.J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 124-147). New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.

Τερεζάκη, Χ. & Ανδρεάδου, Χ. (2014). Πρόγραμμα "ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η": Μια πρόταση δημοκρατικής-ηθικής-βιώσιμης εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επιμόρφωση/εμπύχωση των διευθυντικών στελεχών. *Επιστήμες Αγωγής* (Πανεπιστήμιο Κρήτης-ΠΤΔΕ), τ.1, σσ. 25-44.

Τερζής, Α. (2005). Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική-επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.4 (σσ. 265-273). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Τζέλλος, Γ. (2005). Η σχολική αυτονομία. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.4 (σσ. 274-284). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α.Μ. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση: Το management της νέας εποχής* (4^η έκδ.). Αθήνα: εκδοτικός οίκος Rosili.

Τσίμπος, Χ. & Παγούνη, Β. (2005). Διευθυντής σχολείου: Διαχειριστής ή ηγέτης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.1 (σσ. 211-221). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*. USA: American Psychological Association.

Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: εκδοτικός οργανισμός Λιβάνη.

Φασούλης, Κ. (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Γνωρίσματα ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.13, σσ. 22-41.

Φίντζου, Ε. (2005). Επιλογή, υποστήριξη και παραπέρα εξέλιξη και ανάπτυξη των στελεχών εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας και Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, τ.2 (σσ. 225-235). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) - Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).

Φύκαρης, Ι. (2004). Τοπική κοινότητα και σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.9, σσ. 19-32.

Χατζηγεωργίου, Γ. & Λεριάς, Γ. (2000). Αναλυτικά προγράμματα και έρευνα: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Μ. Σοφούλης (Επιμ.), *Για το σύγχρονο δημόσιο Πανεπιστήμιο: Κριτική και ένα σχέδιο* (σσ. 42-48). Αθήνα: Τυποθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση: Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος* (Ε. Πολιτοπούλου, Μεταφρ.). Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Επίκεντρο.

Αναφορές σε πηγές από το διαδίκτυο

Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, τ.6(1), σσ. 53-72. Ανακτήθηκε 18/11/2018 από

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/10846/11993>

Γαϊτάνος, Γ. (Χ.Χ.). *Μεθοδολογία έρευνας και συγγραφή επιστημονικής μελέτης: Σύνταξη ερωτηματολογίου* [Παρουσίαση PowerPoint]. Ανακτήθηκε 19/10/2018 από

<http://www.academia.edu/34302145/%CE%A3%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%CE%B5%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%BF%CF%85>

Γεωργίου, Μ., Ηλιοφώτου-Μένον, Μ., Παπαγιάννη, Ό., Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., Στυλιανού Α. & Τσιάκκικρος, Α. (2005). *Επαγγελματικές ανάγκες των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης* [Παρουσίαση PowerPoint]. Ανακτήθηκε 18/11/2018 από

http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/epaggelmatiki_anaptyxi_prosopikou/parousiaseis/epaggelmatikes_anagkes_dieythinton.pdf

Εισηγητική Έκθεση Ν.2188/1994 (1994), *Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 17/11/2018 από

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/NOM_NOM_EE_2188_HA11.doc

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008). *Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και οι προεκτάσεις της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι*, σσ. 1-26.

Ανακτήθηκε 15/11/2018 από <https://docplayer.gr/1622838-I-ekprosopisi-ton-dyo-fylon-sto-ekpaideytiko-epaggelua-kai-oi-proektaseis-tis-sto-ekpaideytiko-kai-koinoniko-gignesthai.html>

National School Climate Center (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Ανακτήθηκε 26/11/2017 από

<https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/policy/school-climate-challenge-web.pdf>

Σιδηρόπουλος, Δ. (2014). Οι διευθυντές ως παράγοντες αλλαγής στη λειτουργία και κουλτούρα των σχολικών μονάδων: Η περίπτωση δημοτικών σχολείων του Νομού

Θεσσαλονίκης. *Νέος Παιδαγωγός: Το διαδικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα*, τ.4, σσ. 198-206. Ανακτήθηκε 16/04/2018 από http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/4_Teychos_Neou_Paidagogou_Septembrios_2014.pdf

Στυλιανίδης, Μ. (2012). Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία του ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου [Παρουσίαση PowerPoint στο ΚΒ΄ Παγκύπριο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης 15/05/2012 με θέμα: *Ανθρώπινο και Δημοκρατικό Σχολείο: Ο ρόλος του Διευθυντή*]. Ανακτήθηκε 13/11/2018 από https://www.poed.com.cy/Portals/0/Ekdiloseis_sinedria/dieft2012/stylianidis%20dimokratiko%20sxoleio.pdf

Τσαούσης, Ι. (χ.χ.). *Η ανάλυση παραγόντων (factor analysis)* [Παρουσίαση PowerPoint]. Ανακτήθηκε 12/12/2018 από http://old.psych.uoa.gr/~roussosp//stats/Factor_Analysis1.pdf

Χριστοφίδου, Έ. (2011). *Κουλτούρα και κλίμα* [Παρουσίαση PowerPoint]. Ανακτήθηκε 23/01/2018 από http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koulto_ura/parousiaseis/koultoura_kai_klima.pdf