



**«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ»**

του Δημητρίου Η. Τζιόλα

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του Τμήματος
Οργάνωσης και Διαχείρισης του Παν/μίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση
«Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών & Επιχειρήσεων»

Σπάρτη

2016

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Μουντάκης Κων/νος. Ομότιμος Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α.

2^{ος} Επιβλέπων: Δουβής Ιωάννης. Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α

3^{ος} Επιβλέπων: Τραυλός Αντώνιος. Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Α

Copyright © Δημήτριος Η. Τζιόλας, 2016

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού.

«Το σχολείο λειτουργεί ως ο μόνος δρόμος για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που ουσιαστικά παραμένουν εγκλωβισμένες σε «παραδοσιακά» πρότυπα» (Παμουκτσόγλου, 2001: 82).

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον καθηγητή κ. Μουντάκη Κωνσταντίνο για την αμέριστη συμπαράστασή του και τις πολύ εύστοχες παρατηρήσεις του, τον κ. Δημουλή Σπύρο, δάσκαλο Α/θμιας Εκπ/σης Κερκύρας καθώς και στον κ. Ταπή Νικόλαο, καθηγητή Β/θμιας Εκπ/σης Δωδεκανήσου για τη βοήθεια που μου προσέφεραν κατά την εκτέλεση αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Δημήτριος Η. Τζιόλας: Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

(Με την επίβλεψη του κ. Κωνσταντίνου Μουντάκη, Καθηγητή)

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης του ρόλου του Διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Η σχολική αποτελεσματικότητα προσδιορίζεται από ένα σύνολο παραγόντων, όπως η μορφή της ηγεσίας που ασκείται, η ποιότητα του σχολικού κλίματος, οι σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών κ.α. και εξαρτάται σε καθοριστικό βαθμό από τον τρόπο διοίκησης από τον διευθυντή. Πολλά στοιχεία από την παγκόσμια βιβλιογραφία υποδεικνύουν την ανάγκη ο σημερινός διευθυντής να εγκαταλείψει τα πρότυπα του παρελθόντος, να μην αρκείται στο διοικητικό έργο μόνο αλλά ουσιαστικά να εξελίχθη σε μια ηγετική φυσιογνωμία. Πρόκειται ουσιαστικά για έναν διευθυντή που θέτει ως στόχο τη μετατροπή του σχολείου σε έναν οργανισμό μάθησης, έναν οργανισμό με τους εκπαιδευτικούς συνδιαμορφωτές του οράματος, που θα εργάζονται σε ένα κλίμα συνεργασίας και σεβασμού, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και θα συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Οι μαθητές από την άλλη θα συμμετέχουν σε ένα περιβάλλον όπου η μάθηση αποτελεί σκοπό και οι υψηλές προσδοκίες μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα ενώ οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα, θα αποτελούν σημαντικούς εταίρους. Προκειμένου ωστόσο να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι κρίνεται σημαντικό αφενός το εκπαιδευτικό σύστημα να παρέχει μεγάλο βαθμό αυτονομίας στον διευθυντή και αφετέρου και οι ίδιοι οι διευθυντές να έχουν τις δεξιότητες ώστε οι στόχοι να μην μείνουν απλά επιθυμίες αλλά πράξεις. Δυστυχώς όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την έρευνα μας προκύπτει ότι ο ιδιαίτερα συγκεντρωτικός χαρακτήρας του περιορίζει σε σημαντικό βαθμό την άσκηση μιας μετασχηματιστικής διοίκησης και την αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας ενώ προβλήματα δημιουργούνται και από την έλλειψη της κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης των Ελλήνων διευθυντών, γεγονός που ακόμα περισσότερο συμβάλλει στην άσκηση μιας γραφειοκρατικής διοίκησης, ακόμα και στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν περιθώρια ελευθερίας και ανάληψης καινοτομιών.

Λέξεις κλειδιά: ηγεσία, σχολική αποτελεσματικότητα, διευθυντής, διοίκηση

ABSTRACT

Dimitrios H. Tziolas: The role of the director in the effective operation of a school unit: Literature Review

(Under the supervision of professor Konstantinos Mountakis)

In this study we attempt to investigate the role of the Director in the effective operation of a school unit. The school effectiveness is determined by a number of factors, such as the form of practiced leadership, the quality of school climate, the school's relationship with the family and the wider community, teachers' expectations regarding the performance of students, etc. and depends crucially on the adopted management style by the Director. Many elements from literature indicate the need for the current director to abandon the standards of the past and not merely perform administrative tasks but to essentially evolve into a leading figure. It is basically a manager who aims to convert the school into a learning organization, an organization in which teachers will take part in order to shape the vision, will work in an atmosphere of cooperation and respect and participate in taking decisions. Students on the other hand will participate in an environment where learning is an objective and high expectations an undeniable reality while parents and the wider community will be important partners of the educational process. However, in order to attain the above objectives the educational system should provide a large degree of autonomy to the Director, who also should have the appropriate skills, in order these objectives to not stay just desires, but to be converted into actions. Unfortunately, with regard to Greek educational system, our survey shows that its highly centralized nature substantially restricts the transformation of the administration and the increase of school effectiveness. The lack of proper education and training of Greek directors, further contributes to the pursuit of a bureaucratic administration, even in cases where there is room for freedom and introducing innovations.

Keywords: leadership, school effectiveness, manager, management

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT	vi
ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	viii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ	1
1.1 Εισαγωγή.....	1
1.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	2
1.3. Εκπαιδευτική Διοίκηση.....	5
1.4. Εκπαιδευτική Μονάδα	7
1.5. Η Έννοια της Ηγεσίας.....	9
1.5.1. Διοικητική Ηγεσία (Managerial leadership).....	12
1.5.2. Διαπροσωπική Ηγεσία (Interpersonal leadership).....	13
1.5.3. Κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία (Participative leadership)	15
1.5.4. Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership).....	15
1.5.5. Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership)	18
1.5.6. Ηθική Ηγεσία (Moral leadership).....	18
1.5.7. Συγκυριακή ή ηγεσία των πιθανοτήτων	19
1.5.8. Μεταμοντέρνα Ηγεσία (Post-modern leadership)	20
1.5.9. Καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία (Instructional leadership).....	21
1.5.10. Ηγεσία που υπηρετεί	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ. ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	24
2.1. Εισαγωγή.....	24
2.2. Παράγοντες αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας.....	25
2.3. Σχολικό Κλίμα – Σχολική Κουλτούρα.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ - ΗΓΕΤΗ	45
4.1. Εισαγωγή.....	45
4.2. Δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος.....	49
4.3. Προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας.....	51
4.4. Δημιουργία συλλογικής κουλτούρας	54
4.5. Ανάπτυξη προσωπικού – δημιουργία μαθησιακής κοινότητας	55

4.6. Προσωπικότητα.....	57
4.7. Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	66

ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της τρέχουσας εργασίας είναι η αποδελτίωση της βιβλιογραφίας, ώστε να διευκολυνθεί η έρευνα του ρόλου της διεύθυνσης στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας.

Στόχος είναι η ανάδειξη του ρόλου των επιμέρους χαρακτηριστικών της διεύθυνσης, τόσο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, όσο και στους συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης.

Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο **πρώτο** κεφάλαιο επιχειρείται μια εννοιολογική προσέγγιση των βασικών εννοιών που αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο και προσεγγίζονται οι έννοιες της εκπαιδευτικής διοίκησης, της σχολικής – εκπαιδευτικής μονάδας και της έννοιας της ηγεσίας. Επίσης, κάνουμε μια σύντομη αναφορά στις βασικές θεωρίες που έχουν προταθεί για την έννοια της ηγεσίας και έχουν χρησιμοποιηθεί στην έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική διοίκηση. Στο **δεύτερο** κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της, όπως επίσης και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Αναφερόμαστε σε παράγοντες όπως η ποιότητα της ηγεσίας, οι υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις από τους μαθητές, η αποτελεσματική εφαρμογή των προτεινόμενων ρυθμίσεων, η συμμετοχή γονέων στη σχολική κοινότητα, η σύνδεση με θεσμικούς φορείς, κ.α. ενώ πιο αναλυτική είναι η αναφορά που κάνουμε στο ρόλο που παίζει η σχολική κλίμα και η σχολική κουλτούρα. Το **τρίτο** κεφάλαιο σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τον τρόπο που επηρεάζει τον τρόπο άσκησης της διοίκησης και διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά των Ελλήνων διευθυντών. Τέλος, στο **τέταρτο** κεφαλαίο καταγράφονται τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που είναι σημαντικό να διαθέτει ο σημερινός διευθυντής, η σημαντικότητα των οποίων έχει καταγραφεί σε σχετικές έρευνες, οι οποίες ταξινομούνται σε έξι γενικές κατηγορίες: δημιουργία και μετάδοση οράματος, προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας, δημιουργία συλλογικής κουλτούρας, δημιουργία μαθησιακής κοινότητας, προσωπικότητα και σύνδεση σχολείο με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

1.1 Εισαγωγή

Μέσα στο σημερινό μεταβαλλόμενο κόσμο δημιουργείται μια «νέα κοινωνία μάθησης και πληροφοριών», η οποία αναγκάζει τα εκπαιδευτικά συστήματα να αντιδράσουν και να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Στο πλαίσιο αυτό η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και η αναβάθμιση των υπηρεσιών απασχολούν έντονα τόσο την ελληνική όσο και τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα (Ζιάκα, 2014). Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει έναν παράγοντα κινδύνου ή μια πηγή θετική για την περαιτέρω εξέλιξη των μαθητών. Έχει αποδεχτεί ότι οι μαθητές που δεν είναι ευχαριστημένοι από το σχολικό περιβάλλον είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, να υιοθετήσουν δυσλειτουργικές συμπεριφορές, να παρουσιάσουν ψυχοσωματικά προβλήματα, να είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι στο σχολείο και γενικότερα να έχουν πιο φτωχή ποιότητα ζωής. Επίσης από τα αποτελέσματα των ερευνών έχει προκύψει ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στην ικανοποίηση που αυτοί βιώνουν από το σχολείο. Οι μαθητές που έχουν θετική αίσθηση από την συμμετοχή τους στο σχολείο και αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα ως θετικό, παρουσιάζουν μεγαλύτερη δέσμευση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998). Η ανάγκη αναδιάρθρωσης του σχολείου είναι επιτακτική και αναμφισβήτητη καθώς το σημερινό σχολείο παρά τις αλλαγές που έχει δεχτεί, συνεχίζει να παρουσιάζει ελλείψεις και αδυναμίες, με αποτέλεσμα να μην "παράγει" ένα καλά εκπαιδευόμενο άτομο, το οποίο θα έχει στη διάθεση του τα απαραίτητα εφόδια ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις προκλήσεις των σημερινών κοινωνιών (Ζωγόπουλος, 2008). Η θεματική της παρούσας εργασίας αφορά στο χώρο της σχολικής παιδαγωγικής και εστιάζει στον κλάδο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Σκοπό της μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του «Ρόλου του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία της Εκπαιδευτικής Μονάδας» και ειδικότερα:

- Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του διοικητικού έργου και των διαστάσεων του σε μια εκπαιδευτική μονάδα
- Η ανάλυση του σύγχρονου ρόλου του διευθυντή του σχολείου και η υιοθέτηση εκ μέρους του/της συγκεκριμένων ενεργειών για ένα αποτελεσματικό σχολείο

- Η προσέγγιση της έννοιας της σχολικής αποτελεσματικότητας και των αντίστοιχων δεικτών που την απαρτίζουν
- Η διερεύνηση των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων ενός αποτελεσματικού διευθυντή

1.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι θα επιλέξουμε να εστιάσουμε στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και θα χρησιμοποιήσουμε ως ερευνητική μέθοδο τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία δεν θα επικεντρωθεί αποκλειστικά και μόνο στην παρουσίαση των διαφόρων πορισμάτων για το υπό διερεύνηση αντικείμενο, αλλά θα περιλαμβάνει την κριτική τους αξιολόγηση και παράθεση τους. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ως μέθοδος συλλογής δεδομένων, θα μας επιτρέψει να πραγματοποιήσουμε και να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα άλλων ερευνών και να φτάσουμε σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος. Όπως υποστηρίζει ο Μακράκης (1997), πρόκειται για μια μεθοδολογική προσέγγιση που μπορεί να συμβάλλει στον καλύτερο έλεγχο των δεδομένων, τα οποία προέρχονται από πολλές και διαφορετικές πηγές και να οδηγήσει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορούν να ξεπεραστούν οι περιορισμοί και τα μειονεκτήματα των επιμέρους ερευνητικών μεθόδων. Η αναλυτικότερη προσέγγιση του θέματος θα πραγματοποιηθεί με εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, θεωρητικές τοποθετήσεις από την σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με το έργο και το ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας. Επομένως στη συγκεκριμένη έρευνα θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις σε ζητήματα περιγραφής, εξηγήσεων, πρόβλεψης και αξιολόγησης. Η βιβλιογραφική επισκόπηση που θα πραγματοποιήσουμε θα καθοδηγείται από συγκεκριμένα ερωτήματα. Κατά τη γνώμη μας η προβληματική της παρούσας εργασίας, αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, είναι ιδιαίτερα σημαντική και επίκαιρη, λαμβάνοντας υπόψη αφενός το γεγονός ότι το σύγχρονο σχολείο καλείται να αλλάξει και να προσαρμοστεί στα νέα κοινωνικο-οικονομικά και τεχνολογικά δεδομένα και αφετέρου ότι ο/η διευθυντής καλείται να διαδραματίσει ίσως τον πιο καθοριστικό ρόλο, τουλάχιστον στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας, στην αύξηση της παραπάνω αποτελεσματικότητας. Η σημαντικότητα της θεματικής που εξετάζουμε

επίσης έγκειται στο γεγονός ότι εστιάζουμε στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία αποτελεί το χαμηλότερο και πλέον ουσιαστικό επίπεδο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (ΥΠΕΠΘ, 2012).

Μέσα στο σημερινό κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, όπως αναφέραμε και παραπάνω, ο ρόλος της εκπαίδευσης διευρύνεται και σχετίζεται με την προετοιμασία των μαθητών ώστε να είναι σε θέση να ενταχθούν ως υπεύθυνοι πολίτες και εργαζόμενοι σε ένα διευρυμένο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο (Μπινιάρη, 2012) και αποκτά ιδιαίτερη σημασία η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας και ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο σημερινός διευθυντής προς την επίτευξη της. Όσον αφορά στην έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, καταρχήν είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα σχολείο προκειμένου να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό. Συνοψίζοντας τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι ένας χώρος εντός του οποίου δημιουργείται ένα ασφαλές και κατάλληλα δομημένο περιβάλλον μάθησης και υπάρχει κλίμα υψηλών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις δυνατότητες όλων των μαθητών να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες τους. Το αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο το σχολείο όπου ευνοείται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και υπάρχει κλίμα σεβασμού μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, το αποτελεσματικό σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό μάθησης που έχει τις πόρτες του ανοιχτές στην οικογένεια και στην ευρύτερη κοινότητα, εντός της οποίας λειτουργεί (Hauserman & Stick, 2014; Stemler, Bebell & Sonnabend, 2010; Seashore Louis, Detzke & Wahlstrom, 2010; Χατζηπαναγιώτου, 2008; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006; Morrison, 2004; Reynolds, Sammons, Stoll, Barber & Hillman, 1996; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995).

Για τη διαμόρφωση κουλτούρας αποτελεσματικότητας, καθοριστικός παράγοντας είναι ο διευθυντής του σχολείου, ως πρότυπο που μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ο διευθυντής στη σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να υπερβεί παρωχημένες αντιλήψεις που εκφράζονται με μοντέλα διοίκησης όπως του παραδοσιακού διευθυντή – διαχειριστή του σχολείου και καλείται να αναδειχθεί σε ηγετική φυσιογνωμία, ασκώντας σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και διοικητικά μοντέλα ώστε να οδηγήσει τη σχολική του μονάδα σε επίτευξη υψηλών στόχων (Ζιάκα, 2014). Από

την ανασκόπηση λοιπόν της σχετικής βιβλιογραφίας (Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010; Γιαννακάκη, 2005; Ιορδανίδης, 2005; Πρίντζας, 2005; Σαΐτης, 2005β; Πασιαρδής, 2004; Hallinger & Heck, 2010; Κωτσίκης, 2003) προκύπτει ότι ο διευθυντής είναι σημαντικό να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του και να συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας (Μπινιάρη, 2012; Σαΐτης, 2005; Κωτσίκης, 2003). Είναι σημαντικό να δημιουργεί και να μεταδίδει ένα κοινό όραμα για την αποστολή του σχολείου (Sarros, Cooper & Santora, 2011; Kurland et al, 2010; Kantabutra, 2009; Ligon, Hunter & Mumford, 2008; Wrigley, 2008; Daft & Lengel, 2000), να ενθαρρύνει την εμπλοκή των μελών του διδακτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, να υιοθετεί με άλλα λόγια το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας (Hallinger & Heck, 2010; Χατζηπαναγιώτου, 2008; Kirk & Jones, 2004; Cibulka & Nakayama, 2000), να συμβάλει στη δημιουργία συλλογικής σχολικής κουλτούρας (Southworth & Quesnay, 2005; Reezigt & Creemers, 2005; Sternberg, 2005), να ενθαρρύνει την περαιτέρω ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μετατρέποντας το σχολείο σε έναν οργανισμό μάθησης (Στραβάκου, 2008; Πασιαρδής, 2004; Leithwood & Riehl, 2003), να διαθέτει συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά όπως ταπεινότητα, ακεραιότητα, αξίες, κοινωνική υπευθυνότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, διαπροσωπικές και επικοινωνιακές ικανότητες, συστημική σκέψη, ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων, κ.α. (Παπακωνσταντίνου, 2008; Καμπουρίδης, 2002) και να δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα (Symeou, 2007; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; López, Peon & Ordas, 2004).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι όσον αφορά συγκεκριμένα τον ελλαδικό χώρο, η οργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν επιτρέπει πολλές φορές την υιοθέτηση εκ μέρους των διευθυντών των παραπάνω χαρακτηριστικών. Από την ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε (Κιρκιγιάννη, 2011; Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006; Δρούλια & Πολίτης, 2008; Σαΐτης, 2008) προκύπτει ξεκάθαρα ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και ιεραρχικό, και ότι ο ρόλος του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι ιδιαίτερα περιορισμένος και η άσκηση του αρκείται στην εκτέλεση διαχειριστικών και διοικητικών αρμοδιοτήτων (Γουκός, Παπαδημητρίου & Φωστηρόπουλος, 2010; Κατσαρός, 2008; Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Εκτός από τους περιορισμούς που απορρέουν από τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος οι δυσκολίες των Ελλήνων διευθυντών να

λειτουργήσουν ως ηγέτες – διευθυντές οφείλονται σε μεγάλο βαθμό και στις ελλείψεις τους γνώσεις σε θέματα διοίκησης, καθιστώντας απαραίτητη την περαιτέρω επιμόρφωση τους (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014; Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007; Παπαθωμάς, 2006; Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή, 1997).

1.3. Εκπαιδευτική Διοίκηση

Η απόδοση ενός σαφούς ορισμού της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα καθώς η προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης οδηγεί πολλές φορές σε επικαλυπτόμενους ή συναγωνιζόμενους προσδιορισμούς του όρου (Muijs & Harris, 2007). Περισσότερες δυσκολίες συναντά κανείς όταν επιχειρεί να προσδιορίσει την έννοια «εκπαιδευτική διοίκηση», καθώς από τη μια η εκπαιδευτική διοίκηση βασίζεται στις αρχές της γενικής διοίκησης και έτσι το σχολείο ως οργανισμός παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με τα επιχειρήσεις κερδοσκοπικού χαρακτήρα όπως για παράδειγμα: α) ο προγραμματισμός των βασικών δραστηριοτήτων και ο σαφής καθορισμός των στόχων τους, β) ο καταμερισμός της εργασίας, γ) η διαμόρφωση του συστήματος ελέγχου και εποπτείας, δ) η επιλογή του κατάλληλου προσωπικού και η προσπάθεια περαιτέρω ανάπτυξης των ικανοτήτων τους, ε) η εφαρμογή αρχών διοίκησης και οργάνωσης τόσο των υλικοτεχνικών υποδομών όσο και ανθρώπινων πόρων και στ) η προσπάθεια δημιουργίας κοινού οράματος (Καμπουρίδης, 2010, σ. 3). Από την άλλη όμως διαφοροποιείται, από αυτήν, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο σκοπός και οι στόχοι ενός σχολείου διαφέρουν ουσιαστικά από αυτούς μιας οργάνωσης με κερδοσκοπικό χαρακτήρα και ως εκ τούτου το σχολείο δεν είναι δυνατό να λειτουργεί ακριβώς με την ίδια λογική που διέπει τις υπόλοιπες επιχειρήσεις, στις οποίες το κέρδος αποτελεί το βασικό στόχο (Wong, 1998).

Η διοίκηση συνιστά καθοριστικό τομέα για κάθε οργανισμό (Κουλουμπαρίτση, Αναστασάκη, Αργυρούδη, Καλογεράκος, Παπαστεργιοπούλου, Τριανταφυλλοπούλου & Τσιρίκος, 2007, σ. 43) και αφορά στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων μέσω της σωστής καθοδήγησης και υποκίνησης του ανθρώπινου δυναμικού (Ευθυμιάδου, Τσίτος & Patrick, 1998), μια διαδικασία που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τρεις βασικές στρατηγικές-τεχνικές, οι οποίες διαφοροποιούνται με βάση τη φύση της ηγεσίας και γίνεται λόγος για στρατηγικές α)

ιεραρχικής-εξουσιαστικής φύσης, β) μεταμορφωτικής φύσης και γ) διευκολυντικής φύσης (Lawshway, 1997). Σύμφωνα με τους Χατζηπαναγιώτου (2011) και Σαΐτη (2008) η διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που ασκείται συστηματικά και περιλαμβάνει τις παρακάτω λειτουργίες: α) προγραμματισμός – σχεδίαση (επιλογή της πορείας της εκπαιδευτικής μονάδας), β) οργάνωση (καθορισμός υποχρεώσεων κι αρμοδιοτήτων κάθε εργαζόμενου, καταμερισμός των εργασιών, προσδιορισμός των σχέσεων εργασίας), γ) διεύθυνση (διαμόρφωση και μετασχηματισμός της οργανωτικής συμπεριφοράς) και δ) έλεγχος-ανατροφοδότηση (μέτρηση – αξιολόγηση των πραγματοποιούμενων αποτελεσμάτων, ανατροφοδότηση και ενίσχυση στην περίπτωση της επίτευξης των στόχων, επανακαθορισμός στόχων).

Ο Καμπουρίδης (2002) αναφέρει ότι στόχος της Εκπαιδευτικής Διοίκησης αποτελεί η άρτια, εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, στο πλαίσιο της οποίας τα εμπλεκόμενα μέρη, και κατά κύριο λόγο ο Διευθυντής παίζουν σημαντικό και ουσιαστικό ρόλο στην βελτίωσή της. Συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας μέσω της πραγματοποίησης των παρακάτω στόχων: α) να συνενώνει τους ανθρώπινους και τους υλικούς πόρους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, β) να διευκολύνει την προσαρμογή του οργανισμού στις αλλαγές και γ) να συντηρεί και να βελτιώνει τους ανθρώπινους και τους υλικούς πόρους (Καμπουρίδης, 2002, σ. 14).

Το έργο της «εκπαιδευτικής διοίκησης» κατά τον Τσαπατσάρη (2015) εκφράζεται από τα ηγετικά της στελέχη, τα οποία στοχεύουν «στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων που εκφράζουν τη συνισταμένη των ατομικών στόχων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος ώστε να προάγεται η ομαδική προσπάθεια μέσω του συντονισμού και της συνεργασίας, στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρωπιστικών και υλικών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού και στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού, προκειμένου όλη η συμπεριφορά του να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας στην οποία

λειτουργεί». Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) πρόκειται για ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων-υλικών) για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η διοίκηση μπορεί επίσης να οριστεί ως μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει ορισμένες ενέργειες, προγραμματισμό, οργάνωση, λήψη αποφάσεων, διεύθυνση, συντονισμό και έλεγχο (Σαΐτης, 2005). Αναφέρεται επίσης στις ανεπίσημες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, όπως είναι οι παιδαγωγικές λειτουργίες, που σχετίζονται με τη σχολική τάξη. Σε αυτές περιλαμβάνεται ο σχεδιασμός της μαθησιακής διαδικασίας, οι επικοινωνιακοί στόχοι, οι συμβουλευτικοί ρόλοι, η δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος εργασίας (Muijs & Harris, 2007).

Σύμφωνα με τον Πρίντζα (2005) οι τομείς διοικητικής και λειτουργικής οργάνωσης των εκπαιδευτικών μονάδων που συνθέτουν το πλαίσιο και προσδιορίζουν το ρόλο του Διευθυντή και έχουν άμεση σχέση με τις επτά παραμέτρους της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι: α) το περιεχόμενο σπουδών, β) το εκπαιδευτικό προσωπικό, γ) η εσωτερική οργάνωση της λειτουργίας και της σχολικής ζωής, δ) η υλικοτεχνική υποδομή και διαχείριση των οικονομικών πόρων και ε) η σύνδεση του σχολείου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Το βασικό διοικητικό έργο στο εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τους Γουκός και συν (2010) και Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994) είναι: α) ο καθορισμός και ανάπτυξη αντικειμενικών και πολιτικών στόχων για τη λειτουργία του συστήματος και της διοίκησης ώστε να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο έργο, β) η προτροπή, παροχή βοήθειας και οργάνωση του συστήματος με σκοπό την επίτευξη των στόχων, γ) ο εντοπισμός και ανάλυση των προβλημάτων, επεξεργασία και λήψη αποφάσεων, δ) ο συντονισμός των προσπαθειών για την ανάπτυξη του συστήματος και κατάρτιση διάφορων προγραμμάτων, ε) ο προγραμματισμός και εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, στ) η εξασφάλιση, προμήθεια, διοίκηση και διαχείριση των οικονομικών και άλλων πόρων και ζ) η διεύθυνση του προσωπικού.

1.4. Εκπαιδευτική Μονάδα

Η σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από ανθρώπους, οι οποίοι βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσα από ένα σύνολο κανόνων και

αξιών, μία αλληλεπίδραση που σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα της σχολικής μονάδας, αλλά και με το γεγονός ότι το σχολείο έχει χαρακτηριστεί ως ανοικτό σύστημα, το οποίο αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον, δημιουργεί μια δυσκολία στον ορισμό της σχολικής αποτελεσματικότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η σχολική μονάδα θεωρείται *«το κύτταρο αναπαραγωγής και εξέλιξης των αρχών και των προδιαγραφών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και η αρένα όπου οι διαδικασίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές, εκδηλώνονται και αλληλεπιδρούν διαμορφώνοντας το γενικό κλίμα και υποδηλώνοντας το ήθος του σχολείου σε μικροεπίπεδο και το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος στο μακροεπίπεδο»* (Κατσαρός, 2008, σ.16). Η εκπαιδευτική μονάδα βάση της συστημικής θεώρησης, λειτουργεί ως ένα υποσύστημα και εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας το οποίο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τις αλλαγές που συντελούνται σ' όλο τον κόσμο και σε όλα τα επίπεδα (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999, σ. 99) και νοείται ως μια τυπική οργάνωση, η οποία λειτουργεί σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, έχει συγκεκριμένες δραστηριότητες και βασίζεται πάνω σε κανόνες και αρχές (Σαΐτης, 2005, σ. 94). Ο Μαυρογιώργος (1999, σ.116) υποστηρίζει τη χρήση του όρου εκπαιδευτική μονάδα αντί του όρου σχολική μονάδα αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι ο πρώτος όρος αποδίδει καλύτερα *«το πλέγμα και τη δυναμική των σχέσεων που υπάρχουν και αναπτύσσονται από όσους εμπλέκονται στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής»*.

Σύμφωνα με τον Καπετσώνη (2006, σσ. 135-144), η σημασία της σχολικής μονάδας έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να ασκήσει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική εκμεταλλευόμενη τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας που έχει και αξιοποιώντας τις δυνατότητες που της παρέχονται θεσμικά με τους εξής τρόπους:

Η ανάδειξη του Συλλόγου Διδασκόντων σε όργανο προγραμματισμού και σχεδιασμού: μ' αυτόν τον τρόπο ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να παρεμβαίνει στο πλαίσιο της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και να προγραμματίζει τον εμπλουτισμό του Αναλυτικού Προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων, την οργάνωση της διδασκαλίας, τον εντοπισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και τον προγραμματισμό επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, την αξιοποίηση και αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής με την συνδρομή τοπικών παραγόντων, την ανακατανομή εξουσιών και αρμοδιοτήτων μέσα στην ίδια την εκπαιδευτική μονάδα. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα πλαίσιο όπου όλοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων.

Η λειτουργία του Διευθυντή ως αληθινού manager. Λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αλλά και στη χάραξη πολιτικής ανάπτυξης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε νέες παιδαγωγικές, διδακτικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις ώστε να μπορούν να τοποθετούνται επιστημονικά και να είναι αποτελεσματικοί στις διδακτικές ή άλλες δράσεις που αναλαμβάνουν.

Συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, σε προγράμματα δηλαδή που δεν εντάσσονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα (π.χ. «Ευέλικτη Ζώνη»).

Η δημιουργία συμπράξεων και δικτύων συνεργασίας της σχολικής μονάδας με άλλα σχολεία στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή σε τοπικό επίπεδο: πρόκειται για συνεργασίες που έχουν στόχο την υλοποίηση δράσεων κοινού ενδιαφέροντος για τα οποία υπάρχει χρηματοδότηση, δράσεις οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν γέφυρες επικοινωνίας τις σχολικής μονάδας με το ευρύτερο περιβάλλον.

1.5. Η Έννοια της Ηγεσίας

Η ηγεσία στο σχολείο είναι έννοια με πολύπλοκες και ποικίλες διαστάσεις, λόγω των διαφοροποιήσεων, των αλληλοεπικαλύψεων και της διαφορετικής εστίασης της κάθε μορφής ηγεσίας (Leithwood et al, 2008; Harris, 2005). Ηγεσία σημαίνει να δίνουμε στους άλλους τη δυνατότητα να ακολουθήσουν, μέσα από τη στρατηγική σκέψη και την εστίαση στη σωστή κατεύθυνση, την εξάλειψη των εμποδίων, την ανάπτυξη της ευθύνης και την ανάληψη πρωτοβουλίας για δράση (Osborn, Hunt & Jauch, 2002). Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα και εθελοντικά με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον ενώ ο Κάντας (2008) εστιάζει και στο χαρακτηριστικό της ομαδικότητας στην προσέγγιση της έννοιας της ηγεσίας αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι *«το φαινόμενο της ηγεσίας είναι κατεξοχήν ομαδικό φαινόμενο που αναφέρεται στις διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων»* (Κάντας, 2008, σσ.175-179). Κατά τον Σαΐτη (2008, σ. 283) η έννοια της ηγεσίας αφορά στην *«ενεργοποίηση και*

καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να συμβάλλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού».

Στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται ως η κοινωνία της γνώσης και των ραγδαίων αλλαγών, ο επιτυχημένος ηγέτης χρειάζεται να κατέχει ηγετικές και διοικητικές ικανότητες. Η ηγεσία αποτελεί σημαντική πλευρά της διοικητικής λειτουργίας, χωρίς ωστόσο να ταυτίζεται με τη διοίκηση και τη διεύθυνση. Η έννοια της διεύθυνσης παραπέμπει στη λειτουργία μέσω της οποίας το ανθρώπινο δυναμικό, τα υλικά και τα λοιπά μέσα βρίσκονται σε μια διαδικασία κινητοποίησης, εγρήγορσης και προσανατολισμού προς τους επιθυμητούς στόχους (Καμπουρίδης, 2002, σ. 103). Η ηγεσία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αλλαγή και την παρακίνηση (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ. 75) είναι η ικανότητα να θέτει το άτομο στόχους και να επινοεί τρόπους για την επίτευξή τους (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005, σ. 125). Ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας του, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για τη διεκπεραίωση και την αποτελεσματικότητα του έργου τους (Μυλωνά, 2005, σ. 83) και αποτελεί το άτομο που μέσα από μια σύνθετη διεργασία, χρησιμοποιεί προσωπικά του στοιχεία (πίστη, πεποιθήσεις, αξίες, ήθος, χαρακτήρας, γνώσεις, δεξιότητες), με σκοπό να επηρεάσει άλλους, ώστε να επιτύχει σε μία αποστολή, καθήκον ή στόχο και να διευθύνει έναν οργανισμό ή μια κοινότητα με τρόπο κατανοητό και συνεκτικό. Η ηγεσία στηρίζεται στη κινητοποίηση των άλλων ατόμων, πράγμα που επιτυγχάνεται εξασφαλίζοντας και διατηρώντας την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων (Τσαπατσάρης, 2015). Ένας Διευθυντής, λοιπόν, μπορεί να είναι ή να μην είναι ηγέτης ανάλογα με τον τρόπο και το βαθμό στον οποίο ασκεί την εξουσία που του παρέχει η θέση του (Σαΐτης, 2002, σσ. 108-109).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Κατσαρός, 2008; Σαΐτης, 2008; Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007; Μυλωνά, 2005; Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005; Μπουραντάς, 2002) προκύπτουν ορισμένες σημαντικές διαπιστώσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική ηγεσία. Καταρχήν, υπάρχει συμφωνία μεταξύ των περισσότερων ερευνητών ότι η ηγεσία απαιτεί κάτι περισσότερο από διοικητική ικανότητα και περιλαμβάνει την κατεύθυνση, την καθοδήγηση και τον επηρεασμό των άλλων (εκπαιδευτικών) προς έναν αντικειμενικό σκοπό (Μπουραντάς, 2002), ότι ουσιαστικά δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τύπος ηγεσίας που να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, καθώς ο κάθε τύπος συνοδεύεται από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Σαΐτης, 2008). Σε κάθε περίπτωση η αποτελεσματική ηγεσία είναι

ταυτόσημη με την εξέλιξη και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μέσα από διαδικασίες συνεχούς επαναξιολόγησης (Μπουραντάς, 2002) και απαιτείται είναι ένας συνδυασμός μοντέλων ηγεσίας, που θα ενσωματώνει προσεγγίσεις και στοιχεία από διάφορους τύπους ηγεσίας αξιοποιώντας τις επιμέρους πρακτικές και βασισμένος στην ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας και στην κατάσταση που επικρατεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στο περιβάλλον του (Σαΐτης, 2005). Ο τύπος λοιπόν της διοίκησης που τελικά θα επιλεγεί στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής μονάδας φαίνεται να εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων που μπορούν να ενταχθούν σε τρεις βασικούς άξονες: α) την προσωπικότητα του ηγέτη, β) την ποιότητα ή την ωριμότητα της ομάδας και γ) την κατάσταση (δηλαδή το περιβάλλον) (Μπουραντάς, 2002).

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης ακολούθησαν τις γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στη διοικητική επιστήμη και γνώρισαν ιδιαίτερη ανάπτυξη μετά τη δεκαετία του '80. Τις προσεγγίσεις αυτές αρκετοί συγγραφείς προσπάθησαν να ταξινομήσουν σε έναν περιορισμένο αριθμό μοντέλων-τύπων ηγεσίας (Κατσαρός, 2008, σ. 106). Συνοψίζοντας τους τύπους διευθυντών σχολικών μονάδων όπως παρατηρούνται σε διάφορες θεωρίες, ο Sergiouvanni (1995) κατατάσσει τους διευθυντές σε τρεις θεωρίες ηγεσίας: α) στη θεωρία της πυραμίδας, β) στη θεωρία της γραμμής/ράγας και γ) στη θεωρία της υψηλής απόδοσης. Στο πλαίσιο της πρώτης θεωρίας ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εφαρμόζει σταθερές πρακτικές και οδηγίες και ασκεί τα διοικητικά του καθήκοντα βάσει οδηγιών και σύμφωνα με την διοικητική ιεραρχία. Στο μοντέλο αυτό οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι τυπικές και δεν αποτελούν προτεραιότητα. Στη θεωρία της γραμμής/ράγας, ο διευθυντής εισάγει καινοτομίες και ενημερώνει απλά τους εκπαιδευτικούς, λειτουργώντας ωστόσο και πάλι βάσει των θεσμοθετημένων κανόνων. Δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, χωρίς η ανάπτυξη τους να αποτελεί σημαντικό σκοπό. Στο τελευταίο μοντέλο-θεωρία οι διαπροσωπικές σχέσεις βρίσκονται στο επίκεντρο, με τον διευθυντή να λειτουργεί ενισχυτικά προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας τους. Επίσης, ο διευθυντής είναι νεωτεριστής, και το έργο του χαρακτηρίζεται σε σημαντικό βαθμό από την εισαγωγή καινοτομιών.

Μια από τις πιο γνωστές ταξινομήσεις είναι αυτή των Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999), οι οποίοι όρισαν έξι μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας από τη λεπτομερή αναζήτηση και τον έλεγχο 121 επιστημονικών άρθρων σε τέσσερα διεθνή

περιοδικά. Οι Bush & Glover (2003) επεξεργάζονται αυτήν την τυπολογία πρώτα σε οχτώ μοντέλα και κατόπιν έκαναν λόγο και για ένα ένατο μοντέλο, το καθοδηγητικό, το οποίο δεν στηρίζεται σε κάποιο διοικητικό μοντέλο, διότι εστιάζεται περισσότερο στην κατεύθυνση της επιρροής της μάθησης και της διδασκαλίας και λιγότερο στη φύση της διαδικασίας άσκησης επιρροής (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ. 35). Τα μοντέλα που περιλαμβάνονται στην ταξινόμηση των Bush και Glover (2003, όπως αναφέρεται στο Μπινιάρη, 2010, σ. 71) παρουσιάζουν την ηγεσία ως ιδιότητα (για παράδειγμα η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) συνδέεται με τον χαρισματικό ηγέτη και τις ικανότητες του να κατευθύνει τους άλλους), ως σχέση (για παράδειγμα στη διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal leadership) δίδεται έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τα μέλη της σχολικής κοινότητας) και ως δραστηριότητα (για παράδειγμα η συμμετοχική ηγεσία (participative leadership) βασίζεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τα άτομα της σχολικής κοινότητας).

1.5.1. Διοικητική Ηγεσία (Managerial leadership)

Στην διοικητική ηγεσία η εξουσία και η επιρροή ασκούνται από άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις στην ιεραρχία και η έμφαση δίνεται στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων των εργαζομένων και θεωρείται ότι η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι κατά κύριο λόγο λογική (Leithwood et al, 1999). Ο Bush (2007) αναφέρεται σε στόχους, δομές και έλεγχο του περιβάλλοντος, γι' αυτό και η μορφή αυτή περιγράφεται και ως διαχειριστική ηγεσία, ενώ οι Leithwood et al. (1999) υποστηρίζουν πως στη διοικητική ηγεσία οι ηγέτες εστιάζουν την προσοχή τους πάνω στις λειτουργίες, στα καθήκοντα και στις συμπεριφορές και καταλήγουν πως, εάν αυτές οι λειτουργίες γίνονται με επιτυχία, η εργασία των άλλων στον οργανισμό θα διευκολύνεται. Η εξουσία και η επιρροή κατανέμονται σε επίσημες θέσεις ανάλογα με τη σπουδαιότητα αυτών των θέσεων στην ιεραρχία του οργανισμού (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ. 38). Στη διοικητική ηγεσία η έμφαση δίνεται στα καθήκοντα και τη συμπεριφορά του επικεφαλής. Η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι λογική και η επιρροή ασκείται μέσω της δικαιοδοσίας που παρέχει η θέση στην ιεραρχία του οργανισμού. Το μοντέλο αυτό είναι παρόμοιο με το μοντέλο μάνατζμεντ (Bush & Glover, 2003, σ. 20).

Στη διοικητική ηγεσία η εστίαση είναι στη διαχείριση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων παρά στον οραματισμό ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο (Dressler, 2001). Ο Yukl (2002) κατέγραψε αναλυτικά τη διοικητική-διαχειριστική πρακτική των ηγετών σε δεκατέσσερις συμπεριφορές ως εξής: α) σχεδιασμός-οργάνωση, β) επίλυση προβλημάτων, γ) παρακολούθηση, δ) δικτύωση, ε) ενημέρωση, στ) αποσαφήνιση, ζ) κινητοποίηση/έμπνευση, η) διαχείριση συγκρούσεων/ενίσχυση ομαδικότητας, θ) υποστήριξη, ι) συμβουλευτική, ια) αναγνώριση, ιβ) ανάπτυξη, ιγ) επιβράβευση και ιδ) ανάθεση. Οι Myers & Murphy (1995, σ. 14) εστιάζουν στη λειτουργία του ελέγχου και εντοπίζουν έξι ηγετικές πρακτικές: α) εποπτεία, β) έλεγχο των εισροών, γ) έλεγχο συμπεριφορών, δ) έλεγχο εκροών, ε) επιλογή-κοινωνικοποίηση και στ) έλεγχο του περιβάλλοντος. Οι Leithwood & Duke (1999) αναφέρονται σε δέκα κατηγορίες διοικητικών λειτουργιών στα πλαίσια της διοικητικής ηγεσίας: α) παροχή επαρκών οικονομικών πόρων και υλικών, β) διανομή οικονομικών πόρων, γ) πρόβλεψη πιθανών προβλημάτων και ανάπτυξη αποδοτικών μεθόδων για την αντιμετώπισή τους, δ) διαχείριση των σχολικών υποδομών, ε) διαχείριση των μαθητών, στ) διατήρηση αποτελεσματικών μοντέλων επικοινωνίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ζ) υιοθέτηση πολιτικών και πρωτοβουλιών με τρόπους που να προωθούν τη σχολική βελτίωση, η) φροντίδα για την ελαχιστοποίηση των διαταραχών στο σχολικό πρόγραμμα, θ) διαμεσολάβηση στις συγκρούσεις και στις διαφορές και ι) παρακολούθηση των επιταγών της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου.

1.5.2. Διαπροσωπική Ηγεσία (Interpersonal leadership)

Η διαπροσωπική ηγεσία είναι το μοντέλο ηγεσίας που έχει σχέση με τη συναδελφικότητα και τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς σχετίζεται, σύμφωνα με τον Bush (2008), με μια διαδικασία αυτοσυναίσθησης, η οποία οδηγεί σε μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο τύπος αυτός ηγεσίας εστιάζει στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι ηγέτες με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και οποιονδήποτε άλλον σχετίζεται με το σχολείο. Οι ηγέτες υιοθετούν μία συνεργατική προσέγγιση, η οποία μπορεί να έχει ηθική διάσταση. Έχουν ανεπτυγμένες διαπροσωπικές ικανότητες, που τους δίνουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά τόσο με τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και με άτομα εκτός σχολείου (Bush & Glover, 2003, σ. 21).

Η διαπροσωπική ηγεσία βασίζεται στη διαπροσωπική νοημοσύνη, η οποία ορίζεται ως μια αυθεντική σειρά από διαισθητικές συμπεριφορές που προέρχονται από αυξημένη αυτοεπίγνωση και αυτογνωσία, η οποία διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή με άλλους. Η συναισθηματικά ευφυής ηγεσία οικοδομείται πάνω στα θεμέλια της αυτεπίγνωσης (Goleman, Boyatzio & Mckee, 2002, σ. 50). Η διαπροσωπική νοημοσύνη είναι το ζωτικό μέσο πραγμάτωσης της ηγεσίας. Είναι αδύνατο να φανταστεί κανείς οποιοδήποτε μοντέλο ηγεσίας το οποίο δεν έχει τη διαπροσωπική ευφυΐα ως συστατικό κλειδί (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ. 46). Οποιοσδήποτε τύπος ηγεσίας είναι ανεπαρκής αν δεν λαμβάνει υπόψη και τη συνιστώσα της διαπροσωπικής νοημοσύνης, η οποία στηρίζει ένα πλήθος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων υφιστάμενων στη σχολική ζωή και στη διοίκηση ενός οργανισμού (West-Burnham, 2003). Η διαπροσωπική ηγεσία απαιτεί συμπεριφορές πρωτοβουλιών, οι οποίες προέρχονται από την εξελιγμένη αυτογνωσία που διευκολύνει την αποτελεσματική δέσμευση με τους άλλους. Ο Palmer, Walls, Burgess & Stough (2001) πρότεινε και μια νέα διάσταση, τη διαπροσωπική διαχείριση (interpersonal management), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, δικά του και των άλλων. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής ηγεσίας. Κάποτε οι ηγέτες σχεδίαζαν, έλεγχαν και επέβλεπαν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σήμερα, πρέπει να παρακινούν και να εμπνέουν, να ενθαρρύνουν θετικές στάσεις και να δημιουργούν μια αίσθηση συμμετοχής και σημαντικότητας των εργαζομένων. Εξάλλου, αποτελεσματική ηγεσία είναι η τέχνη να κινητοποιείς τους άλλους να θέλουν να αγωνιστούν για κοινές επιδιώξεις (Kouzes & Posner, 1995). Η ανικανότητα των ηγετών στο διαπροσωπικό επίπεδο επιδρά αρνητικά στην επίδοση όλων: χάνεται χρόνος, δημιουργούνται εντάσεις, διαβρώνονται τα κίνητρα και η αφοσίωση, προκαλούνται επιθετικότητα και αδιαφορία (Goleman, 1998). Η διαχείριση σχέσεων, που αφορά την ικανότητα διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων, είναι μία από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, στις οποίες εντάσσεται η πλειονότητα των ικανοτήτων της σύγχρονης ηγεσίας. Σύμφωνα με τους Goleman et al (2002, σ. 59) η διαχείριση σχέσεων, που εντάσσεται στις κοινωνικές δεξιότητες, περιλαμβάνει την έμπνευση, την επιρροή, την ανάπτυξη των άλλων, την καταλυτική δράση στην αλλαγή, τη διαχείριση συγκρούσεων, την οικοδόμηση δεσμών, καθώς και τη σύμπραξη και τη συνεργασία (Goleman, 1998).

1.5.3. Κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία (Participative leadership)

Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει την έννοια της διανεμημένης (shared leadership) ή κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) και συνδέεται με τις δημοκρατικές αξίες και την ενδυνάμωση (empowerment) (Bush & Glover, 2003, σ.18). Πρόκειται για ένα κανονιστικό μοντέλο που βασίζεται σε τρία κριτήρια, με βάση τα οποία διακρίνονται τρεις σχολές σκέψης στη συμμετοχική ηγεσία: α) η συμμετοχή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, β) η συμμετοχή επιβάλλεται με βάση τις δημοκρατικές αρχές, στοιχείο που παραπέμπει στον τύπο της ηθικής ηγεσίας και γ) η δύναμη εξουσίας και επιρροής είναι δυνητικά διαθέσιμη σε οποιοδήποτε εμπλεκόμενο της σχολικής κοινότητας, νομιμοποιημένο με βάση τις ειδικές γνώσεις του, το δημοκρατικό δικαίωμά του της επιλογής και τον κρίσιμο ρόλο του στην εφαρμογή των αποφάσεων (Leithwood & Duke, 1999, όπως αναφέρεται στο Κατσαρός, 2008, σ. 110). Η ηγεσία στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου δεν ασκείται από μεμονωμένα άτομα ούτε βασίζεται στις παραδοσιακές αρχές της ιεραρχίας, αλλά συνδέεται με μια νέα μορφή καταμερισμού εργασίας στους οργανισμούς ενώ ιδιαίτερη είναι η έμφαση που δίνεται στη σημασία της αλληλεπίδρασης (Μπινιάρη, 2012). Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι ο διευθυντής χάνει το ρόλο του, καθώς από τη μια μπορεί να προωθεί τη διανομή της εξουσίας μέσα από συνεργατικές διαδικασίες από την άλλη όμως διατηρεί την τελική ευθύνη τόσο για τις αποφάσεις που θα παρθούν και το τελικό λόγο στις περιπτώσεις που η διαδικασία παρουσιάζει δισεπίλυτες δυσλειτουργίες (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2001). Αν και ο τύπος αυτός της ηγεσίας μπορεί να αποτελέσει το αντίδοτο στις αυστηρές ιεραρχικές δομές των τυπικών μοντέλων (Lumpy, 2012), η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της κατανομής, τη μέθοδο και το σκοπό της όπως επίσης και από τις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

1.5.4. Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέχει τις τελευταίες δύο δεκαετίες προεξέχουσα θέση στις νεότερες θεωρίες και εμπειρικές μελέτες σχετικά με την ηγεσία και ερευνητικά αποτελέσματα εντοπίζουν μια σημαντική σύνδεση μεταξύ της

μετασχηματιστικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Leithwood & Jantzi, 2003, όπως αναφέρεται στο Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, σ. 92). Η μετασχηματιστική ηγεσία περιγράφει «έναν συγκεκριμένο τύπο διαδικασίας άσκησης επιρροής, που αποβλέπει στην ενίσχυση της δέσμευσης αυτών που ακολουθούν και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Οι ηγέτες επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να στηρίζουν το όραμά τους για το σχολείο και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους, για να συμβάλουν στην επίτευξη του στόχου. Ο τύπος αυτός ηγεσίας εστιάζει κυρίως στη διαδικασία παρά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα» (Bush & Glover, 2003, σ.15) Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001), ως μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία η οποία εστιάζει στη βαθιά αλλαγή τόσο των ίδιων των ηγετών όσο και των οργανισμών που ηγούνται και βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που είναι σχετική με τις λειτουργίες του οργανισμού και βασικό της χαρακτηριστικό αποτελεί η έμφαση που δίνεται α) στους ανθρώπους παρά στις δομές και β) στην αλλαγή της κουλτούρας αντί της δομής.

Οι Miller & Miller (2001, σ. 182) αναφερόμενοι στη μετασχηματιστική ηγεσία υποστηρίζουν ότι ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας προκύπτει όταν ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με άλλους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι διοικούντες και οι εκπαιδευτικοί να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης, παρακίνησης και ηθικότητας. Σύμφωνα με τον Bass (1985, όπως αναφέρεται στο Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, σ. 95) ο μετασχηματιστικός ηγέτης θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. **Ιδεαλιστική επίδραση (Idealized influence):** η λειτουργία του ηγέτη ως προτύπου, λόγω των αξιών και του οράματος του, με το οποίο οι υφιστάμενοι μπορούν να ταυτιστούν.
2. **Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation):** ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους του να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και το αμοιβαίο όραμα που προκύπτει μέσα από την ομαδική εργασία, τους παρωθεί πνευματικά ώστε να είναι δημιουργικοί, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρα αυτοκριτικής και αναστοχασμού.
3. **Διανοητικό ερέθισμα (Intellectual stimulation):** ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφισταμένους να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική, παρέχει πρόκληση ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για καινοτομία και δημιουργικότητα.

4. **Εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized consideration):** ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενό του ως ξεχωριστό άτομο, εκχωρώντας του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και προσπαθεί να συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη.

Οι Bass & Avolio (1994) αναφέρονται σε τέσσερις βασικές συμπεριφορές του μετασχηματιστικού ηγέτη, την εξιδανικευμένη επιρροή (συμπεριφορά και στάσεις-χαρακτηριστικά), την εμπνευσμένη υποκίνηση, τα διανοητικά ερεθίσματα και την εξατομικευμένη φροντίδα ενώ ο Leithwood (1994, όπως αναφέρεται στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σσ. 68-69) αναφέρει οχτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας: α) το χτίσιμο σχολικού οράματος, β) την καθιέρωση σχολικών σκοπών, γ) την παροχή διανοητικών ερεθισμάτων, δ) την προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, ε) την εξάσκηση άριστων πρακτικών και σημαντικών οργανωσιακών αξιών, στ) την επίδειξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης, ζ) τη δημιουργία μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας και η) την ανάπτυξη δομών για την υιοθέτηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις. Σύμφωνα με τους ερευνητές (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014; Robbins, Judge, Millett & Boyle, 2013; Κατσαρός, 2008; Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007; Leithwood & Jantzi, 2000) τα βασικότερα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η θέσπιση κοινού οράματος, οι υψηλές προσδοκίες, η εισαγωγή καινοτομιών, η δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, η επίδειξη προσωπικού ενδιαφέροντος για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, κ.α. Σύμφωνα με τη Dierontiou (2014, όπως αναφέρεται στο Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, σ. 94) ο μετασχηματιστικός ηγέτης μοιράζεται τα χαρακτηριστικά ενός *«συνθέτη μιας κλασικής ορχήστρας, ο οποίος συντονίζει ποικίλες ομάδες οργάνων, οι οποίες αλληλοεπιδρώντας αρμονικά παράγουν το πρωταρχικό αποτέλεσμα που είχε θέσει ο ίδιος»*. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα αυτού του τύπου της ηγεσίας αποτελεί το γεγονός ότι δεν στηρίζεται σε ένα και μόνο άτομο αλλά αποτελεί περισσότερο μια οργανισμική ολότητα (Θεοφιλίδης, 2012). Ωστόσο, ο τύπος αυτός της ηγεσίας φαίνεται ότι είναι πολύ δύσκολο να υιοθετηθεί στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο σύμφωνα με πολλούς ερευνητές του χώρου είναι (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014; Κατσαρός, 2008; Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007) πολύπλοκο, δύσκαμπτο, συγκεντρωτικό, ελεγχόμενο και καθοδηγούμενο, χαρακτηριστικά που δεν επιτρέπουν την άσκηση μετασχηματιστικής πρακτικής στις ελληνικές σχολικές μονάδες.

1.5.5. Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership)

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bass η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) χορήγηση αμοιβών αμοιβές μετά από επίδειξη της επιθυμητής συμπεριφοράς και β) διατήρηση της κατάστασης ως έχει εφόσον επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι (Bass, 1999). Ο διευθυντής – ηγέτης μιας εκπαιδευτικής μονάδας στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου ασχολείται κυρίως με τις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού και όχι τόσο με τους ανθρώπους (Harris, 2003) και είναι σημαντικό να αναγνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού και να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ώστε οι εκπαιδευτικοί να παρακινούνται σε μεγαλύτερη προσπάθεια (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Επομένως, η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στη γραφειοκρατική εξουσία, επικεντρώνεται στην ολοκλήρωση εργασιών, στηρίζεται σε ανταμοιβές και τιμωρίες (Tracey & Hinkin, 1998), δίνει έμφαση σε διαδικασίες και δεδομένα σχετικά με τη λήψη αποφάσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο δεν εμπλέκονται, παρά μόνο όπου απαιτείται για την αποκόμιση των άμεσων οφειλών που προκύπτουν από τη συναλλαγή (Bush, 2007). Ενώ ο μετασχηματιστικός ηγέτης μιλάει για αλλαγή, δημιουργεί όραμα, συγκεντρώνεται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, είναι φίλος και καθοδηγητής των υφισταμένων (Κάντας, 1998), ο ηγέτης-διευθυντής στο συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας δημιουργεί μια σχέση με τους υφισταμένους του η οποία βασίζεται σε αμοιβαία δοσοληψία (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

1.5.6. Ηθική Ηγεσία (Moral leadership)

Η ηθική ηγεσία προσφέρει στο σχολείο μία σαφή αίσθηση σκοπού (Bush & Glover, 2003, σ.17) και βασίζεται στις αξίες και πεποιθήσεις των ηγετών και ως μοντέλο ηγεσίας συμπεριλαμβάνει κανονιστικές, δημοκρατικές και συμβολικές έννοιες της ηγεσίας (Leithwood et al, 1999). Η προσέγγιση είναι παρόμοια με το μετασχηματιστικό μοντέλο (transformational leadership) με τη διαφορά ότι στην ηθική ηγεσία υπάρχει μία πιο ισχυρή βάση αξιών, που μπορεί να είναι πνευματική. Η ηθική ηγεσία δίνει έμφαση στην ηθική του ίδιου του ηγέτη. Υποθέτει ότι το κρίσιμο σημείο προσφυγής της ηγεσίας είναι πάνω στις αξίες και τις ηθικές αρχές των ηγετών. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, όπως ισχυρίζονται οι Leithwood & Duke, 1999, σ. 50) η

«εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος». Αυτό το μοντέλο ηγεσίας εστιάζεται πάνω στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης και στις συμπεριφορές που αναμένονται από τους ηγέτες που λειτουργούν μέσα στην ηθική επικράτεια, στο ηθικό πεδίο (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ. 65). Ως προς τις βασικές αξίες που επηρεάζουν τη λειτουργία των ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι ερευνητές αναφέρονται στην ανάγκη οι ηγέτες να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές και ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής (Leithwood & Duke, 1999, σ. 51). Ο ηθικά αξιόπιστος ηγέτης είναι εκείνος ο οποίος μπορεί να επιδεικνύει συνέπεια μεταξύ των αρχών και της πρακτικής, να εφαρμόζει τις αρχές σε νέες καταστάσεις, να δημιουργεί μια κοινή κατανόηση και ένα κοινό λεξιλόγιο, να εξηγεί και να δικαιολογεί τις αποφάσεις με όρους ηθικής, να διατηρεί τις αξίες κατά τη διάρκεια του χρόνου και, τέλος, να επανερμηνεύει και να επαναδηλώνει τις αρχές, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σσ. 64-65).

1.5.7. Συγκυριακή ή ηγεσία των πιθανοτήτων

Το μοντέλο αυτό παρέχει μια εναλλακτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας την ποικίλη φύση των σχολικών περιβαλλόντων, όπου οι ηγέτες ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες οργανωσιακές περιστάσεις (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ.60). Η συγκυριακή ηγεσία (contingent leadership) εστιάζει στο πώς οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τις μοναδικές συνθήκες ή προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν. Η ποικιλομορφία που παρουσιάζει το περιβάλλον κάθε σχολείου υπαγορεύει αυτόν τον τύπο ηγεσίας. Οι ηγέτες καλούνται να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις τους στις ειδικές συνθήκες του σχολείου και στις εκάστοτε περιστάσεις (Bush & Glover, 2003, σ. 22). Για τους Bush & Glover (2003) η διαδικασία με την οποία ο ηγέτης επηρεάζει είναι το καθοριστικό στοιχείο για πολλούς τύπους ηγεσίας, ενώ για κάποιους άλλους τύπους η έμφαση δίνεται στο συνδυασμό επιμέρους διαστάσεων της ηγεσίας, πάντα, όμως, περιορισμένων και σταθερών. Τα άτομα που ασκούν ηγεσία θα πρέπει να κατέχουν και να χειρίζονται σωστά ένα μεγάλο ρεπερτόριο πρακτικών ηγεσίας. Μια σχολική μονάδα ως περίπλοκο δίκτυο σχέσεων και πλαίσιο εφαρμογής διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας και διαφορετικές κάθε στιγμή οργανωσιακές ανάγκες, δεν μπορεί να στηρίζεται σε έναν ηγέτη που περιοριζόμενος σε έναν από τους παραπάνω τύπους ηγεσίας, είναι κατάλληλος για μία μόνο από αυτές τις συγκεκριμένες

διαστάσεις. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι ηγέτες επιλέγουν ανάλογα με τις συνθήκες και το περιβάλλον ποια στρατηγική θα ακολουθήσουν και ποια μορφή ηγεσίας θα υιοθετήσουν. Θεωρητικά, τα άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις εξουσίας διαθέτουν μεγάλο ρεπερτόριο πρακτικών ηγεσίας, είναι ευπροσάρμοστα και η επιρροή που θα ασκήσουν εξαρτάται κυρίως από το εύρος των ικανοτήτων τους (Leithwood et al, 1999).

1.5.8. Μεταμοντέρνα Ηγεσία (Post-modern leadership)

Πρόκειται για έναν πολύ πρόσφατο μοντέλο ηγεσίας που στηρίζεται σε μεταμοντέρνες αντιλήψεις και δίνει έμφαση στις εμπειρίες κάθε ατόμου και στον τρόπο που το κάθε άτομο τις νοηματοδοτεί, αφού δεν υπάρχει μόνο μία πραγματικότητα αλλά πολλές και οποιαδήποτε κατάσταση θα μπορούσε να έχει πολλαπλές ερμηνείες (Μπινιάρη, 2012, σ. 62). Οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της ηγεσίας αυτού του μοντέλου στηρίζονται στις αρχές του μεταμοντερνισμού με έμφαση στην υποκειμενικότητα, στον τρόπο που κάθε άτομο εκλαμβάνει και νοηματοδοτεί αρχές και εμπειρίες, όχι μιας δεδομένης και σταθερής πραγματικότητας, αλλά πολλαπλών πραγματικοτήτων που γίνονται διαφορετικά αντιληπτές από τον καθένα (Χρονοπούλου, 2012, σ. 47). Η μεταμοντέρνα ηγεσία εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες των ηγετών και των εκπαιδευτικών και στις διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα από διαφορετικά άτομα. Δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, μόνο πολλαπλές εμπειρίες των μελών του οργανισμού. Αυτή η προσέγγιση δεν παρέχει πολλές οδηγίες για τους ηγέτες εκτός από την αναγνώριση της σημασίας του ατόμου (Bush & Glover, 2003, σ. 21). Στη μεταμοντέρνα ηγεσία όλοι οι ενδιαφερόμενοι έχουν το δικαίωμα να εκφραστούν και να ακουστούν για ό,τι τους ενδιαφέρει. Οι ηγέτες-διευθυντές οφείλουν, όπως και στη συμμετοχική ηγεσία, να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η προσοχή εστιάζεται στη συμπεριφορά των μελών, η οποία αντανάκλα τις προσωπικές τους ιδιοσυγκρασίες και φιλοδοξίες, παρά τους επίσημους ρόλους τους (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007, σ. 55).

1.5.9. Καθοδηγητική ή παιδαγωγική ηγεσία (Instructional leadership)

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008, σ. 107), στην παιδαγωγική ηγεσία ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Στην τυπολογία ηγεσίας των Leithwood & Duke (1999, σ. 47) η παιδαγωγική ηγεσία αναφέρεται στην κρίσιμη εστίαση της προσοχής των ηγετών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003, σ.12) η εκπαιδευτική ηγεσία *«εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όταν εργάζονται. Η επιρροή της στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών. Έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση και την αποτελεσματικότητα της επίδρασης παρά στη διαδικασία της επιρροής»*. Είναι το μοντέλο της ηγεσίας που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης, επενδύοντας στην ανάπτυξη ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου για τους μαθητές και πνευματικού κεφαλαίου για τους εκπαιδευτικούς (Sergiovanni, 2001). Οι Spillane, Halverson & Diamond (2004) παρουσιάζουν μια σύνθεση της βιβλιογραφίας διακρίνοντας τις λειτουργίες του ηγέτη που είναι σημαντικές στην παιδαγωγική ηγεσία. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στη σύλληψη και την επικοινωνία του εκπαιδευτικού οράματος, στην ανάπτυξη και διαχείριση σχολικής κουλτούρας που ευνοεί τη διδασκαλία, τη δόμηση συνθηκών εμπιστοσύνης, τη συνεργασία και την ακαδημαϊκή συνεργασία μεταξύ του προσωπικού, στην προμήθεια και αποτελεσματική διαχείριση πόρων, στην υποστήριξη της προσωπικής και ομαδικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην παροχή διαμορφωτικής και συνολικής παρακολούθησης της διδασκαλίας και της καινοτομίας και στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, ώστε τα πειθαρχικά θέματα να μην επισκιάζουν άλλα θέματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη διαφέρει από το ρόλο του παραδοσιακού διευθυντή. Ενώ ο κλασσικός διευθυντής αναλώνει το χρόνο του κυρίως ασχολούμενος με διοικητικά καθήκοντα, ο διευθυντής που είναι ηγέτης, παρακολουθεί τη ζωή των τάξεων, αναγνωρίζει ότι όλοι είναι μαθητευόμενοι, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ορίσουν εκπαιδευτικούς στόχους, παρέχει τους απαραίτητους πόρους για τη μάθηση και δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Μπινιάρη, 2012, σ. 60).

1.5.10. Ηγεσία που υπηρετεί

Η ηγεσία που υπηρετεί περιλαμβάνει αρχές, χαρακτηριστικά και πρακτικές από άλλες μορφές ηγεσίας, ιδίως τη μετασχηματιστική, την παιδαγωγική, τη διανεμημένη, τη διαπροσωπική και την ηθική ηγεσία, προσθέτοντας στα μοντέλα ηγεσίας μια επιπλέον διάσταση: αυτή της άσκησης επιρροής από έναν ηγέτη που τοποθετεί τους άλλους πάνω από τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Laub (1999), διακρίνονται έξι χαρακτηριστικά στον ηγέτη που υπηρετεί: α) εκτιμά τους ανθρώπους ως ξεχωριστές προσωπικότητες (πιστεύει σε αυτούς, αφουγκράζεται τις ανάγκες του κάθε υφισταμένου και ακούει τον καθένα ξεχωριστά), β) στηρίζει τους ανθρώπους στο να αναπτυχθούν (παρέχει ευκαιρίες για μάθηση και παραδείγματα συμπεριφοράς, ενισχύει και ενθαρρύνει), γ) χτίζει την κοινότητα (εκτιμά τις ατομικές διαφορές, δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς και εργάζεται συλλογικά), δ) δείχνει αυθεντικός (αποπνέει ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, ακεραιότητα, υπευθυνότητα και την προθυμία να μάθει από τους άλλους), ε) παρέχει ηγεσία (έχει όραμα, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ξεκαθαρίζει τους στόχους), στ) μοιράζεται την ηγεσία, δηλαδή μοιράζεται το όραμά του, τα προνόμια της θέσης του και τη λήψη αποφάσεων με όλα τα επίπεδα του οργανισμού). Σύμφωνα με διάφορους μελετητές (Cerit, 2009; Taylor, Martin, Hutchinson, & Jinks, 2007; Barbuto & Wheeler, 2006; Russell & Stone, 2002; Sendjaya & Sarros, 2002; Spears, 1996) οι αρχές της ηγεσίας που υπηρετεί συνοψίζονται στις παρακάτω θέσεις:

- 1. Ακρόαση:** η συγκεκριμένη διάσταση περιγράφεται ως η ικανότητα κάποιου να ακούει και να εκτιμά τις ιδέες των άλλων. Είναι με άλλα λόγια η ενεργητική αποδοχή των απόψεων και προτάσεων των εργαζομένων
- 2. Ενσυναίσθηση:** η έννοια της ενσυναίσθησης σχετίζεται στενά με την έννοια της ενεργητικής ακρόασης και αφορά στην ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου ενώ στην περίπτωση του ηγέτη σημαίνει την ικανότητα να δει τα πράγματα από τη θέση των υφισταμένων του
- 3. Θεραπεία:** Η συγκεκριμένη διάσταση αφορά στην άσκηση της ηγεσίας με τρόπο που να επιδρά στα συναισθήματα των μελών της ομάδας με σκοπό να δημιουργηθεί η συναισθηματική καρδιά του οργανισμού
- 4. Ενημερότητα:** πρόκειται για τη δυνατότητα του ηγέτη να αξιοποιεί περισσότερα από τα ερεθίσματα που δέχεται, γεγονός που μεγιστοποιεί την αυτογνωσία του και την ικανότητά του για αποτελεσματική ηγεσία

5. **Πειθώ:** οι ηγέτες χρησιμοποιούν την πειθώ χωρίς να βασίζονται στην επίσημη εξουσία ή στη νόμιμη δύναμη.
6. **Εννοιολόγηση:** η ικανότητα αντίληψης του ηγέτη ενθαρρύνει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να χρησιμοποιούν νοητικά μοντέλα, εμβαθύνοντας τις σκέψεις τους και επεκτείνει τις δημιουργικές διαδικασίες
7. **Διορατικότητα:** αποτελεί το σύνδεσμο μεταξύ των γνώσεων από το παρελθόν, των παροντικών καταστάσεων και τις πιθανές επιπτώσεις των ενεργειών στο μέλλον
8. **Επιστασία:** πρόκειται για τη διαχείριση και τη φροντίδα της οργάνωσης, την ευθύνη για την ευημερία της ως ολότητα. Στην έννοια της επιστασίας εμπλέκεται η προετοιμασία του οργανισμού και των μελών του για σημαντική προσφορά στην κοινωνία
9. **Ανάπτυξη:** ο όρος ανάπτυξη ορίζεται ως η ικανότητα αναγνώρισης των αναγκών των άλλων, γεγονός που παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης
10. **Δημιουργία κοινότητας:** οι οργανισμοί έχουν τη δυνατότητα να έχουν τη μορφή κοινοτήτων αν οι άνθρωποι δεσμεύονται μεταξύ τους, μαθαίνουν να επικοινωνούν και να συζητούν τα ζητήματα που τους αφορούν

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ. ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1. Εισαγωγή

Οι έρευνες για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ξεκίνησαν ουσιαστικά το 1966, όταν ο Coleman και οι συνεργάτες του δημοσίευσαν τα στοιχεία της έρευνας που είχαν πραγματοποιήσει με τίτλο «Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες» (Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2006). Οι έρευνες αυτές ουσιαστικά ανέδειξαν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools) αρχικά στις ΗΠΑ και αργότερα στη Μεγάλη Βρετανία (Ζιάκα, 2014), το οποίο έλαβε χώρα προς το τέλος της δεκαετίας του 70 και τις αρχές της δεκαετίας του 80 (Θωμά, 2010). Μέσα απ' αυτή την κίνηση τονίστηκε η ανάγκη τα «αποτελεσματικά σχολεία» να αντισταθμίσουν τις κοινωνικές ανισότητες και να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της κοινωνικής ισότητας (Κουτούζης, 2011α; Strand, 2010). Οι έρευνες αυτές στηρίχτηκαν στη διαπίστωση ότι, παρόλο που οι ατομικές δεξιότητες και το οικογενειακό υπόβαθρο επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων, σχολεία με παρόμοιο κοινωνικό προφίλ πετύχαιναν διαφορετικά επίπεδα εκπαιδευτικής προόδου (Sammons, Nuttall, Cuttance & Thomas, 1995). Κατά τον Wrigley (2003) η έρευνα γύρω από τη σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης, ισχυρής πολιτικής βούλησης και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής αγοράς. Επιβάλλει την αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση, την υπευθυνότητα, τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ δίνει έμφαση στην εκπαίδευση ως «προϊόν» του ανθρώπινου κεφαλαίου, επιβάλλει άνωθεν το αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Η σχολική αποτελεσματικότητα λοιπόν προσανατολίζεται στην ανεύρεση τού «τι λειτουργεί» στην εκπαίδευση και «γιατί λειτουργεί με ένα δεδομένο τρόπο» (Reynolds, 2010; Creemers & Reezigt, 2005; Reynolds et al, 1996), ερωτήματα για την απάντηση των οποίων έχουν διατυπωθεί θεωρίες και μοντέλα, όπου το καθένα καλύπτει μια πλευρά της έννοιας της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επίσης, έχει υποστηριχτεί ότι η σχολική αποτελεσματικότητα θα πρέπει να καθορίζεται με βάση μια χρονική περίοδο (βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα, μακροπρόθεσμα) και με βάση το ενοποιημένο μοντέλο, στο πλαίσιο του οποίου

δίνεται έμφαση τόσο στην ποιότητα των διαδικασιών όσο και στα αποτελέσματα του σχολείου. Με άλλα λόγια εντός του ενοποιητικού μοντέλου εξετάζονται διάφορες διαστάσεις της αποτελεσματικότητας, όπως για παράδειγμα οι επιδόσεις των μαθητών, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου, η ενεργός συμμετοχή των γονέων και η σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

2.2. Παράγοντες αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας

Τα τελευταία 25 χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες με στόχο να αναδείξουν τους σχολικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και ενώ δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών και οι μελέτες καταλήγουν σε διαφορετικούς συνδυασμούς αποτελεσματικών παραγόντων, θα μπορούσε παρ' όλα αυτά να υποστηριχτεί ότι υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία δημιουργούν τις προϋποθέσεις ώστε μια σχολική μονάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά και παραγωγικά (Collins, 2002). Ένα ακόμα κοινό στοιχείο αφορά στο γεγονός ότι η έρευνα σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα καθοδηγείται από τέσσερις σημαντικές παραδοχές: α) ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν κάτω από τις κατάλληλες, β) ότι η σχολική αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τη δίκαιη κατανομή των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό, (γ) τα αποτελεσματικά σχολεία αναλαμβάνουν την ευθύνη για τους μαθητές και δεν κατηγορούν τους τελευταίους για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και δ) όσο πιο συνεπής είναι οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης μέσα στο σχολείο, τόσο πιο αποτελεσματικό θα είναι το σχολείο (Wyatt, 1996). Παρομοίως οι Stoll και Fink (1996) προσδιόρισαν τέσσερις διαστάσεις που πρέπει να διερευνηθούν, προκειμένου να θεωρηθεί ένα σχολείο ως αποτελεσματικό:

1. Αν προωθεί την πρόοδο για όλους τους μαθητές πέρα από το αναμενόμενο
2. Αν εξασφαλίζει ότι κάθε μαθητής επιτυγχάνει τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις πρότυπα.
3. Αν ενισχύει όλες τις πτυχές των επιδόσεων και της ανάπτυξης των μαθητών
4. Εάν συνεχίζει να βελτιώνεται χρόνο με το χρόνο

Σύμφωνα με τους Shoemaker & Pecheone (1984) τα αποτελεσματικά σχολεία διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) ασφαλές και κατάλληλα δομημένο

περιβάλλον μάθησης το οποίο είναι επιβοηθητικό και διευκολύνει τη διεξαγωγή της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης, β) διδακτική καθοδήγηση από ένα διευθυντή ο οποίος κατανοεί τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας, γ) κοινό όραμα του σχολείου, μέσω του οποίου δεσμεύεται όλο το προσωπικό για την κατανομή και την ανάληψη ευθυνών, για τις διδακτικές προτεραιότητες και τις διαδικασίες αξιολόγησης, δ) κλίμα υψηλών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς για όλους τους μαθητές με την προϋπόθεση ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να κατακτήσουν τις βασικές δεξιότητες, ε) διάθεση επαρκούς χρόνου για να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές βασικές δεξιότητες, στ) συχνό και συστηματικό έλεγχο της προόδου των μαθητών, με στόχο τη βελτίωση της ατομικής επίδοσης αλλά και της διδασκαλίας, ζ) θετικό επικοινωνιακό πλαίσιο ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο (Ζιάκα, 2014) ενώ οι Rutter et al. (1979, όπως αναφέρεται στο Morrison, 2004, σ. 1) προσδιόρισαν οκτώ κύρια χαρακτηριστικά: το ήθος του σχολείου, την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ως θετικών προτύπων, τη θετική ανατροφοδότηση και αντιμετώπιση των μαθητών, τις καλές συνθήκες εργασίας για το προσωπικό και τους μαθητές, την παροχή αρμοδιοτήτων στους μαθητές και τις κοινές δραστηριότητες του προσωπικού και των μαθητών. Οι Reynolds & Creemers (1990) αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου αφορούν στην οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία διαμορφώνει ένα ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο ενώ οι Levine και Lezotte (1990) μετά από την έρευνα τους σε σχολεία υψηλής αποτελεσματικότητας καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας εξαρτάται από 11 παράγοντες:

1. Παραγωγικό σχολικό κλίμα
2. Έμφαση στην απόκτηση γνώσεων των μαθητών
3. Κατάλληλη παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών
4. Προσανατολισμός στην ανάπτυξη του προσωπικού στο χώρο του σχολείου
5. Εξαιρετικές ηγετικές ικανότητες.
6. Συμμετοχή γονέων στη σχολική κοινότητα
7. Αποτελεσματική εφαρμογή των προτεινόμενων ρυθμίσεων
8. Υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις από τους μαθητές
9. Αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας εκ μέρους των μαθητών
10. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και ευαισθησία

11. Αυστηρή και δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών

Κατά τους Stoll & Fink (1996) αποτελεσματικό είναι εκείνο το σχολείο που εξασφαλίζει την πρόοδο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις αρχικές προσδοκίες που υπάρχουν για τον/την καθένα/μία, αλλά και ανεξάρτητα από τους παράγοντες - εσωτερικούς και εξωτερικούς - που μπορεί να επιδρούν στις επιδόσεις τους, ενισχύοντας τις δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών και συμβάλλοντας στην θετική μελλοντική εξέλιξη τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Οι MacGilchrist, Myers και Reed (2004) αποκαλούν τα αποτελεσματικά σχολεία ως "έξυπνα σχολεία" και κατατάσσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και στη βελτίωση των σχολικών μονάδων σε 9 κατηγορίες, χρησιμοποιώντας την έννοια της νοημοσύνης, οι οποίες παρουσιάζονται στο πλαίσιο που ακολουθεί.

Νοημοσύνη Πλαισίου: Ικανότητα αντίληψης του σχολείου ως μέρους του ευρύτερου πλαισίου

Στρατηγική νοημοσύνη: Ικανότητα αξιοποίησης των ερευνητικών ευρημάτων

Ακαδημαϊκή νοημοσύνη: Προώθηση της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας

Αντανεκλαστική νοημοσύνη: Ικανότητα ερμηνείας και χρήσης πληροφοριών και δεδομένων

Παιδαγωγική νοημοσύνη: Ικανότητα του σχολείου να γίνει ένας οργανισμός μάθησης)

Συλλογική νοημοσύνη: Ικανότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και φορέων της κοινότητας

Συναισθηματική νοημοσύνη: Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, διαπροσωπικών σχέσεων, κ.α.

Πνευματική νοημοσύνη: Αίσθημα ότι όλοι είναι σημαντικοί και ότι συμβάλλουν με κάποιον τρόπο

Ηθική νοημοσύνη: Ικανότητα μεταφοράς του σκοπού και των αρχών των σχολείου

Μια ακόμα ανασκόπηση πραγματοποιείται από τον Sammons (2000) από την οποία προκύπτουν 13 δείκτες, οι οποίοι σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα. Οι δείκτες αυτοί είναι: α) επαγγελματική καθοδήγηση, β) κοινό όραμα και στόχοι, γ)

επιβοηθητικό περιβάλλον μάθησης, δ) έμφαση στη διδασκαλία-μάθηση, ε) αποτελεσματική διδασκαλία, στ) υψηλές προσδοκίες, ζ) θετική ενίσχυση των μαθητών, η) έλεγχος προόδου των μαθητών, θ) δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών, ι) σχέσεις σχολείου – οικογένειας, ια) το σχολείο «οργανισμός μάθησης», ιβ) σύνδεση με θεσμικούς φορείς, ιγ) αξιοποίηση μέσων-πόρων. Ο Hargreaves (2001) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο *«κινητοποιεί το πνευματικό του κεφάλαιο (την ικανότητά του να μεταβιβάζει τη γνώση) καθώς και το κοινωνικό του κεφάλαιο (την ικανότητά του να δημιουργεί εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και βιώσιμα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών φορέων), προκειμένου να κατορθώσει τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα της πνευματικής και ηθικής του υπεροχής, μέσα από μια επιτυχή χρήση υψηλών στρατηγικών αποδοτικότητας και καινοτόμων επαγγελματικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί στα αποτελεσματικά σχολεία «ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αλλαγής, δουλεύοντας εξυπνότερα και όχι σκληρότερα» (489-490). Οι Smith και Tomlinson (1990, όπως αναφέρεται στο Morrison, 2004, σ. 2), εστιάζοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά των επιτυχημένων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κάνουν λόγο για*

- Αποτελεσματική ηγεσία και διαχείριση από τα ανώτερα και μεσαία στελέχη
- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων
- Κλίμα σεβασμού μεταξύ όλων των συμμετεχόντων
- Θετική ανατροφοδότηση και αντιμετώπιση των μαθητών

Για τον Καμπουρίδη (2002) ένα αποτελεσματικό σχολείο διακρίνεται από: α) την προσωπικότητα και την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, β) τη σωστή χρήση των αναλυτικών προγραμμάτων, βιβλίων και μεθόδων διδασκαλίας, γ) την ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος εργασίας, δ) την άριστη συνεργασία σχολείου και της οικογένειας, ε) την σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού που εξασφαλίζει την συνοχή της σχολικής κοινότητας και στ) την ικανότητα της σχολικής ηγεσίας να εμπνέει, να εμπυχώνει και να εξασφαλίζει όλες τις αναγκαίες προϋποθέσεις και τα μέσα για την απρόσκοπτη λειτουργία των μονάδων. Ο Καμπουρίδης (2002, σσ. 10-12) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«η εκπαιδευτική μονάδα αποκτά πνεύμα απόδοσης εάν είναι σταθερά προσανατολισμένη στις ευκαιρίες που τις δίνονται, χωρίς να αγνοούνται τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η μονάδα και ότι η διεύθυνση πρέπει να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται μετατρέποντάς τες*

σε αποτελέσματα». Για τον Καψάλη (2005, σσ. 9-12) το αποτελεσματικό σχολείο χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη κουλτούρα, από ένα κλίμα που διαμορφώνεται πάνω στην βάση των αξιών και των κανόνων σύμφωνα με τους οποίους λειτουργεί και απαρτίζεται από τα παρακάτω οργανωτικά χαρακτηριστικά:

- Διεύθυνση του σχολείου (π.χ. παιδαγωγική αυτονομία, αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, με θετική διάθεση απέναντι σε μεταρρυθμίσεις και νεωτερισμούς, κ.α.)
- Διεύθυνση που δίνει έμφαση στη διδασκαλία (βελτίωση των σχολικών επιδόσεων)
- Σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού
- Διάρθρωση και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- Συνεργασία σχολείου-οικογένειας
- Αναγνώριση και επιβράβευση των σχολικών επιδόσεων
- Αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας
- Συνεργασία και στήριξη από τις εκπαιδευτικές αρχές

Στην ίδια κατεύθυνση ο Θεοφιλίδης (1994) υποστηρίζει ότι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου αφορούν στην άσκηση ηγετικού ρόλου, στην σταθερότητα του προσωπικού, στη δομή και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων, στην ανάπτυξη του προσωπικού, στην μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης, στην ευρεία αναγνώριση της σχολικής επιτυχίας, στην εμπλοκή και υποστήριξη γονέων, στον συνεταιριστικό σχεδιασμό και τις συναδελφικές σχέσεις, στη δημιουργία της αίσθησης της κοινότητας, στους σαφείς στόχους και κοινές προσδοκίες, στην τάξη και την πειθαρχία (Θεοφιλίδης, 1994, σσ. 43-45). Η διαχείριση του χώρου, η ηγεσία, ή σταθερότητα του προσωπικού, το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδακτική μέθοδος και οργάνωση, η εμπλοκή και υποστήριξη της οικογένειας, ο συνεργατικός σχεδιασμός και οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, η αίσθηση μιας κοινότητας, οι κοινοί στόχοι και προσδοκίες, η τάξη και η πειθαρχία, το ασφαλές κλίμα, η πολιτική που είναι προσανατολισμένη στην επίτευξη, η ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρονται ως ποιοτικά χαρακτηριστικά, η ύπαρξη των οποίων είναι απαραίτητη για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο αποτελεσματικό (Collins, 2002). Από την άλλη αναφερόμενοι στα χαρακτηριστικά των λιγότερο αποτελεσματικών σχολείων οι Stoll και Myers (1998) έκαναν λόγο για παράγοντες όπως η μη ανάληψη αρμοδιοτήτων που απαιτούνται για τη βελτίωση, η

απροθυμία αποδοχής της αποτυχίας, η επίρριψη ευθυνών σε άλλους - μαθητές, γονείς, κ.α., ο φόβος της αλλαγής και όσων την εισηγούνται, η πεποίθηση ότι η αλλαγή είναι για άλλους ανθρώπους, οι δυσλειτουργικές σχέσεις με κλίκες, οι στόχοι που δεν είναι ρεαλιστικοί ή σχετικοί, η έλλειψη ακαδημαϊκής εστίασης, η έλλειψη ενδιαφέροντος για το πρόγραμμα σπουδών και την ακαδημαϊκή επίτευξη, η παθητική στάση σχετικά με την κατάρτιση, η έλλειψη προσανατολισμού προς τα αποτελέσματα, η μη εφαρμογή έγκυρων στρατηγικών βελτίωσης και η παθητική διοίκηση. Οι Sammons et al (1995) και Reynolds et al (1996) προσδιορίζουν έντεκα παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου:

- Μοιρασμένη ηγεσία
- Κοινά οράματα και στόχοι
- Περιβάλλον μάθησης που χαρακτηρίζεται από θετική ατμόσφαιρα
- Συγκέντρωση στη διδασκαλία και τη μάθηση (μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης, έμφαση σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα)
- Υψηλές προσδοκίες (σαφή επικοινωνία των προσδοκιών και παροχή διανοητικών προκλήσεων)
- Θετική ενίσχυση
- Παρακολούθηση της προόδου (παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών, αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης)
- Δικαιώματα και ευθύνες του μαθητή
- Σκόπιμη διδασκαλία (αποτελεσματική οργάνωση, σαφήνεια του σκοπού, δομημένα μαθήματα)
- Οργάνωση μάθησης
- Σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας (γονική συμμετοχή)

Οι Mortimore et al. (1995, όπως αναφέρεται στο Θωμά, 2010, σσ. 18-19) αναφέρουν 11 παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, οι οποίοι βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και κάνουν λόγο για παράγοντες όπως:

Διοίκηση με επαγγελματισμό: Η ηγεσία αναφέρεται κατά βάση στο ρόλο που παίζει ο διευθυντής, το στυλ διοίκησης που ακολουθεί και τη σχέση που έχει ο διευθυντής με τα οράματα, τις αξίες και τους στόχους του σχολείου που διευθύνει.

Κοινά οράματα και στόχοι: Τα σχολεία είναι πιο αποτελεσματικά όταν το προσωπικό τους μοιράζεται κοινά οράματα, στόχους και αξίες, όταν συνεργάζονται και όταν μετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

Μαθησιακό περιβάλλον: Ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί η ηρεμία, είναι οργανωμένο και οι μαθητές του είναι ήρεμοι και έχουν αυτοέλεγχο είναι πολύ πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικό σε σχέση με ένα σχολείο στο οποίο επικρατούν χάος και αναρχία.

Ελκυστικό περιβάλλον εργασίας: Η διατήρηση ενός σχολείου σε καλή κατάσταση έχει θετική επίδραση τόσο στη συμπεριφορά όσα και στις επιδόσεις των μαθητών του.

Επικέντρωση στη διδασκαλία και στη μάθηση: Είναι ζωτικής σημασίας τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές ενός σχολείου η επικέντρωση τόσο στην ποιότητα όσο και στην ποσότητα της μάθησης. Μερικοί παράγοντες που παίζουν ρόλο είναι η κατανομή του χρόνου σε ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. ενασχόληση με ακαδημαϊκά θέματα γενικού αλλά και ειδικού περιεχομένου, μαθήματα αποκλειστικά αφιερωμένα στη μαθησιακή διαδικασία, ευκαιρίες ανταλλαγής απόψεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών), η επικέντρωση στα επιτεύγματα των μαθητών, η συχνή διόρθωση των εργασιών που έχουν οι μαθητές για το σπίτι και η άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών.

Σκοποθετική διδασκαλία: Αφορά την επαρκή προετοιμασία του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη νέα ύλη που πρόκειται να διδάξει, τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων και τη συνάφεια με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, τα επαρκώς δομημένα μαθήματα και την υιοθέτηση ποικίλων στρατηγικών μάθησης.

Υψηλές προσδοκίες: Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνει τους μαθητές του για το τι προσδοκά από αυτούς. Σημαντικό ρόλο, επίσης, παίζει να έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς τους.

Θετική ενίσχυση: Αναφέρεται είτε στην άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών ή στην πειθαρχία που επικρατεί στη σχολική τάξη. Σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι η πειθαρχία δεν πρέπει να προέρχεται αποκλειστικά από τους κανόνες και τους εξωτερικούς παράγοντες, αλλά κατά κύριο λόγο από την έννοια του «ανήκειν» και του «συμμετέχειν» στην ομάδα της τάξης και του σχολείου γενικότερα.

Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών: Σημαντικό ρόλο σε αυτή την περίπτωση παίζουν τόσο η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών όσο και η παρακολούθηση της προόδου τους.

Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών: Οι μαθητές πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή και να μοιράζονται το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί σχετικά με την προσωπική τους μάθηση.

Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: Συμμετοχή των γονέων στη διοργάνωση εκδρομών και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων, συχνές συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικών, σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία.

Λειτουργία του σχολείου ως ενός οργανισμού μάθησης: Σημαντικός παράγοντας ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η διαρκής επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών του όσο και του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Οι Hopkins & Harris (1997) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία μπορούν να «κάνουν τη διαφορά», αν αναπτύξουν τέσσερα χαρακτηριστικά: α) έρευνα και προβληματισμός εκ μέρους του προσωπικού, β) συνεργασία για το σχεδιασμό στο πλαίσιο των κοινών οραμάτων με την εμπλοκή πολλών εταίρων και την ανάπτυξη και αξιοποίηση μηχανισμών, γ) ανάπτυξη του προσωπικού (π.χ. στήριξη για νέες πρωτοβουλίες) και δ) συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια της διαδικασίας της ανάπτυξης. Οι Kirk και Jones (2004) αναφέρουν επτά παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Κάνουν λόγο για: α) ξεκάθαρη αποστολή του σχολείου, β) υψηλές προσδοκίες σχετικά με τις επιδόσεις, γ) εκπαιδευτική ηγεσία, δ) τις ευκαιρίες μάθησης και τον χρόνο που είναι διαθέσιμος, ε) το ασφαλές σχολικό περιβάλλον, στ) τις θετικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας και ζ) τη συχνή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί έχουν επισημανθεί και από άλλους ερευνητές του χώρου ενώ για Ζαβλανό (2003, σ. 274) η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής μονάδας εξαρτάται από τις γνώσεις, τις δεξιότητες τις καινοτόμες ιδέες και την παρακίνηση των καθηγητών και του προσωπικού. Πρόκειται ουσιαστικά για μια μονάδα που δίνει αξία στα μέλη της και παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη για ανάπτυξη και υπευθυνότητα, τότε ο οργανισμός αυτός γίνεται συνεχώς καλύτερος, δημιουργώντας ένα περιβάλλον εργασίας μέσω του οποίου τα μέλη αξιοποιούν όλες τις ικανότητές τους.

Κλείνοντας, τη συγκεκριμένη ενότητα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια έννοια σύνθετη και πολυδιάστατη, με άλλα λόγια μια έννοια που υπόκειται δύσκολα στον προσδιορισμό για την κατανόηση της οποίας έχουν προταθεί μοντέλα και θεωρίες, με τους ερευνητές να προβαίνουν στη διατύπωση τυπολογιών των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων. Συνοπτικά θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ

των ερευνητών, οι επτά σημαντικότεροι παράγοντες που κατά κύριο λόγο αναφέρονται στην βιβλιογραφία (Ζιάκα, 2014; Hauserman & Stick, 2014; Stemler et al, 2010; Seashore et al, 2010; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006; Kyriakides, 2005; Morrison, 2004; Καμπουρίδης, 2002; Collins, 2002; Sergiovanni, 2001; Kyriakides, Campbell & Gagatsis, 2000; Stoll & Fink, 1996; Reynolds et al, 1996) και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας είναι: η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η έμφαση στη διδασκαλία, το σχολικό κλίμα, η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, η εμπλοκή της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας στο έργο του σχολείου και η παροχή ξεχωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολείο, παράγοντες για τους οποίους θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στο κεφάλαιο που ακολουθεί. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και η ταξινόμηση των παραγόντων σε κατηγορίες – λίστες, θα πρέπει να αξιολογούνται προσεκτικά καθώς όπως αναφέρει και ο Christakis – Georgiou (2005, σ. 58) καμία από τις προτεινόμενες λίστες δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ώστε να γίνει ένα σχολείο αποτελεσματικό ή πιο αποτελεσματικό και ότι το κάθε σχολείο «λειτουργεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και προσπαθεί να επιτύχει συγκεκριμένους. Κάθε σχολείο είναι μοναδικό, έχει τα δικά του χαρακτηριστικά που έχουν διαμορφωθεί από παράγοντες όπως το προσωπικό, η τοποθεσία, οι μαθητές, το μέγεθος, οι πόροι, εθνική πολιτική, κ.α.».

2.3. Σχολικό Κλίμα – Σχολική Κουλτούρα

Από τα πορίσματα πολλών ερευνών προκύπτει ότι το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχία του σχολείου ως χώρου μάθησης καθώς σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σ' αυτό (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διεύθυνση του σχολείου, οικογένεια) και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ όλων των παραπάνω συστημάτων και αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης αυτών των σχέσεων (Πασιαρδή, 2001, σσ. 92-93). Ένας αποτελεσματικός διευθυντής με τις γνώσεις, τις ικανότητές του/της, τη συμπεριφορά και τη δράση του/της και χωρίς αυθαίρετη χρήση της εξουσίας του/της, μπορεί να εξασφαλίσει ένα εργασιακό κλίμα που ευνοεί τη διεύθυνση του προσωπικού (Krug 1992, όπως αναφέρεται στο Αλεξάνδρου & Βρυωνίδης, 2008, σ. 395).

Μεταξύ των μελετητών δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός και έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι όπως *ατμόσφαιρα, συναισθήματα, χροιά, δέσιμο ή περίγυρος του σχολείου*, για να περιγράψουν την έννοια του σχολικού κλίματος. Ορισμένοι ερευνητές επικεντρώνονται στα υποκειμενικά χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος ενώ άλλοι θεωρούν ότι πρόκειται για «αντικειμενική» πτυχή της σχολικής ζωής (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Το κοινωνικό κλίμα αναφέρεται γενικά στην συναισθηματική ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια τάξη και οδηγεί τα μέλη της σε άμεση επαφή μεταξύ τους (Κωνσταντινίδης, 1997). Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι το κλίμα είναι για έναν κοινωνικό οργανισμό ότι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σσ. 25-26). Το κλίμα δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, έστω και αν καθ' όλα τα άλλα είναι όμοιες. Είναι μια διαρκής ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί (μαθητές και οι δάσκαλοι) σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους (Σαΐτης, 2002, σ. 136). Σύμφωνα μ' έναν άλλο ορισμό ως σχολικό κλίμα μπορεί να περιγραφεί το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006, σσ. 25-26). Οι Μαρούδας και Μπελαδάκης (2006, σ. 27) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι η συγκεκριμένη ζωή που δίνουν στους απρόσωπους θεσμικούς κανόνες του σχολείου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Καψάλης, 2005, σ. 15). Οι Cohen et al. (2009) θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και στον χαρακτήρα της σχολικής ζωής και ότι αντανακλά νόρμες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές καθώς και διοικητικές δομές. Τέλος κατά τον Ματσαγγούρα (2000, σ. 186) με τον όρο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη. Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι το σχολικό κλίμα είναι α) ένα σύνολο χαρακτηριστικών που περιγράφει κάθε σχολικό οργανισμό, τον διακρίνει από άλλους, του προσδίδει διάρκεια και επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών, οι οποίοι δρουν και κινούνται σ' αυτό (Γουρναρόπουλος, 2007, σ. 49) και

β) επηρεάζεται τόσο από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής του σχολείου όσο και από τις προσωπικές επιδιώξεις, τους στόχους και τις ανάγκες των εμπλεκομένων (Σαΐτης, 2002, σ. 138). Ως παράγοντες διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος αναφέρονται με μεγάλη συχνότητα οι εξής:

- Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του Διευθυντή και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του με όλα τα μέλη της κοινότητας.
- Το πνεύμα συνεργασίας και συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ αυτών και της Διεύθυνσης
- Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της κοινότητας
- Η ύπαρξη οργάνωσης και τάξης
- Η από κοινού διαμόρφωση και τήρηση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς των μαθητών
- Το πνεύμα καινοτομίας και αλλαγής
- Η ανάπτυξη αισθημάτων εμπιστοσύνης και αποδοχής, αναγνώρισης, ικανοποίησης και ευχαρίστησης μεταξύ όλων των μελών (Παναγιωτίδου, 2012)

Η Καβούρη (1998) κάνει λόγο για τέσσερα είδη σχολικού κλίματος, η διαμόρφωση των οποίων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον τύπο της διοίκησης που θα υιοθετήσει ο διευθυντής. Στο **ανοικτό κλίμα (open climate)** η ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται έχει τα χαρακτηριστικά της συνεργατικότητας, της οικειότητας, της τήρησης των επαγγελματικών αρχών, του χαμηλού επιπέδου αποφυγής ευθυνών και διατήρησης μιας στάσης απάθειας και αδιαφορίας. Η επίτευξη του παραπάνω κλίματος επιτυγχάνεται μέσω της στάσης του διευθυντή, ο οποίος είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικός ενώ παράλληλα δίνει την ευκαιρία οι εκπαιδευτικοί να έχουν ελευθερία κινήσεων και να παίρνουν πρωτοβουλίες. Το αντίθετο του ανοικτού κλίματος αποτελεί το **κλειστό κλίμα (closed climate)**, βασικό χαρακτηριστικό του οποίου αποτελεί η μη αυθεντικότητα. Το τρίτο είδος σχολικού κλίματος είναι το **κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης**, όπου ενώ η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από θετική διάθεση και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους χαρακτηρίζονται από αμεσότητα, ομαδικότητα και αφοσίωση, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα κλειστός και λειτουργεί ασκώντας πιέσεις και έλεγχο. Τέλος, η Καβούρη (1998) κάνει λόγο για το κλίμα **αποχής/αποφυγής** όπου οι διευθυντές χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό

υποστήριξης ενώ οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από χαμηλό βαθμό συνεργατικότητας και επαγγελματικής στάσης.

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η έννοια του κλίματος έχει άμεση σχέση με την έννοια της κουλτούρας. Θεωρούν αυτές τις δύο έννοιες ταυτόσημες ή ότι το κλίμα είναι υποσύνολο της κουλτούρας (Μυλωνά, 2005). Η Χατζηπαναγιώτου (2008) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«κουλτούρα σχολικής αποτελεσματικότητας υπάρχει όταν υπάρχει αφοσίωση σε κοινές αξίες, νόρμες και πρότυπα συμπεριφοράς. Σε τέτοιες περιπτώσεις υπάρχει καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, υιοθέτηση κοινών στόχων και κοινών ευθυνών, ύπαρξη κοινού οράματος και αποστολής, στοιχεία τα οποία ενθαρρύνουν την καλύτερη επικοινωνία, τις καλύτερες πρακτικές λύσεις προβλημάτων, ενδυναμώνουν τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και οδηγούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου»* ενώ οι Κιούση και Κοντάκος (2006, σ. 2) υποστηρίζουν ότι *«[...] ότι η κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δεν είναι απλά μία συλλογή επιφανειακών ιδιοτήτων αλλά η αντανάκλαση βαθύτερων και βασικότερων υποθέσεων και πεποιθήσεων [...] Οι πεποιθήσεις και οι αξίες οι οποίες ενεργοποιούνται, διαμορφώνουν την κουλτούρα του σχολείου και αποτελούν θεμέλιο για την διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού οργανισμού»*. Η Πασιαρδή (2001) θεωρεί ότι η οργανωσιακή κουλτούρα αφορά στο σύνολο των αξιών, ο τρόπος σκέψης και οι στάσεις που διέπουν τα μέλη μιας οργάνωσης και κάνει λόγο για: α) την εμφανή κουλτούρα (μέθοδοι εκτέλεσης έργων και τρόποι συμπεριφοράς) και β) την αφανή κουλτούρα (αξίες, πιστεύω, στάσεις, συναισθήματα, τρόπους σκέψης (Πασιαρδή, 2001). Όπως επισημαίνουν οι Κιούση και Κοντάκος (2006) έχουν αναπτυχθεί διάφορες τυπολογίες για τη σχολική κουλτούρα. Στη βάση της οργανωσιακής κουλτούρας, η σχολική κουλτούρα διακρίνεται στην κουλτούρα της κεντρικής εξουσίας (club culture), την κουλτούρα των ρόλων (role culture) και την κουλτούρα του καθήκοντος/της αποστολής (task culture). Στη βάση της αλλαγής και πολύ περισσότερο της βελτίωσης της σχολικής μονάδας και συνεπώς της αποτελεσματικότητάς της, η σχολική κουλτούρα διακρίνει τους σχολικούς οργανισμούς σε «εξελισσόμενους» (moving) και «μη εξελισσόμενους» (stuck), ενώ σύμφωνα με ένα άλλο μοντέλο οι σχολικές μονάδες βάσει της σχολικής κουλτούρας διακρίνονται στις «εξελισσόμενες» (moving), «του σχολείου που πορεύεται» (cruising), «του σχολείου που αγωνίζεται να επιβιώσει» (struggling) και του «βυθιζόμενου» σχολείου (sinking school).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Το οργανωτικό της σχήμα της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως έχει διαρθρωθεί και λειτουργεί σήμερα, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.2817/2000, όπως τροποποιήθηκε από το Ν. 2986/2002, διακρίνεται στα παρακάτω επίπεδα: α) σε *εθνικό*, όπου την οργανωτική δομή της εκπαίδευσης σε ολόκληρη την επικράτεια ασκεί η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία και αποτελεί την έδρα κάθε δραστηριότητας που αφορά ζητήματα εκπαίδευσης, β) σε *περιφερειακό*, όπου κάποιες ειδικότερες αρμοδιότητες ασκούνται από τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εδρεύουν στις έδρες κάθε μιας από τις αντίστοιχες διοικητικές Περιφέρειες, γ) σε *νομαρχιακό*, όπου καλύπτονται θέματα σχολικής εκπαίδευσης της διοικητικής περιφέρειας του νομού από τις 58 Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εδρεύουν στις πρωτεύουσες των αντίστοιχων νομών και νομαρχιακών διαμερισμάτων και δ) σε *τοπικό*, όπου καλύπτονται θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας (Δρούλια & Πολίτης, 2008, σ. 160).

Εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι η διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ασκείται συγκεντρωτικά, καθώς συγκροτείται από πολλά επίπεδα οργάνωσης και άσκησης εξουσίας, τα οποία είναι ιεραρχικά δομημένα μεταξύ τους (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005). Σύμφωνα με τον Λυμπέρη (2012) ο συγκεντρωτισμός και αποκέντρωση είναι δύο μορφές οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης ανάλογα με την κατανομή και ανάθεση των αρμοδιοτήτων, τόσο ιεραρχικά όσο και χωροταξικά. Ο Σαΐτης (2008, σ. 20) αναφέρει ότι η μορφή αυτή της πυραμιδικής διάρθρωσης στηρίζεται στις αρχές του Fayol: α) της *ιεραρχικής κλίμακας*, όπου η εξουσία πηγάζει από τον επικεφαλής του οργανισμού, δηλαδή τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και καταλήγει στην κατώτερη βαθμίδα ηγεσίας, δηλαδή στο Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και β) της *ενότητας της διοίκησης*, όπου κάθε εργαζόμενος παίρνει εντολές από έναν προϊστάμενο. Η πυραμιδική οργάνωση, λόγω του συγκεντρωτισμού της εξουσίας στην κεντρική διοίκηση, εξασφαλίζει την ομοιομορφία της εκπαιδευτικής πολιτικής και διαδικασίας, καθώς και τον αποτελεσματικό συντονισμό και έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δράσης. Ωστόσο, η μορφή αυτή της οργάνωσης εμφανίζει ένα έντονο ιεραρχικό και εξουσιαστικό σχήμα, όπου η κεντρική διοίκηση διαθέτει την αποκλειστικότητα στη λήψη των αποφάσεων για όλα τα θέματα της

σχολικής διοίκησης, είτε αυτά αφορούν την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε ασήμαντες ρυθμίσεις (Σαΐτης, 2008, σ. 21). Το εκπαιδευτικό μας σύστημα συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού συστήματος, καθώς: α) το Υπουργείο Παιδείας παίρνει όλες τις αποφάσεις, ενώ οι ενδιάμεσες εξουσίες (περιφερειακές, τοπικές, σχολικές) έχουν ελάχιστες αρμοδιότητες διοίκησης, β) μια πληθώρα νόμων, διατάξεων και εγκυκλίων από την κεντρική εξουσία δε δίνει τη δυνατότητα λήψης απόφασης ή παρέκκλισης στους υφισταμένους, γ) ο διορισμός των τοπικών και περιφερειακών αρχών από την κεντρική εξουσία συνεπάγεται την απόλυτη εξάρτησή τους και την υποχρέωσή τους για εφαρμογή των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Οι αποφάσεις δηλαδή λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και κατόπιν διοχετεύονται για υλοποίηση μέσω των οργάνων διοίκησης σε περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο (Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006). Όλη η ευθύνη της διοίκησης συγκεντρώνεται στο Υπουργείο Παιδείας και ο καθορισμός του εκπαιδευτικού έργου γίνεται από την κεντρική εξουσία, ενώ ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι απομακρυσμένος από τα κέντρα λήψης των αποφάσεων και η εξουσία του είναι υπερβολικά περιορισμένη (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Με βάση την ισχύουσα σχολική νομοθεσία (Ν. 1566/85, άρθρο 11) (2 ΦΕΚ 167Α/30.9.1985) ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων που εκδίδονται σύμφωνα με τη σχετική υπουργική απόφαση. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. Τα καθήκοντα του Διευθυντή είναι σύνθετα: οργανωτικά, συντονιστικά, εκτελεστικά, διοικητικά και παιδαγωγικά, χωρίς να μπορούμε να τα διακρίνουμε αφού όλα συνυπάρχουν και συγκλίνουν στον ίδιο σκοπό που είναι η βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας, δηλαδή η παροχή καλύτερης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την αύξηση της εκπαιδευτικής παραγωγής στη σχολική μονάδα. Ο ρόλος του είναι να προωθήσει την υλοποίηση του σκοπού αυτού δημιουργώντας το κατάλληλο εργασιακό κλίμα, μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του προσωπικού και των μαθητών ως ομάδας.

Σύμφωνα με τη Φ/3531/3/324/105657/Δ1/8-10-2002 ΥΠΕΠΘ & ΦΕΚ 1340 τ. β'16-10-2002, θεσμοθετήθηκε το τελευταίο "καθηκοντολόγιο", σύμφωνα με το οποίο ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό, έχοντας τους παρακάτω βασικούς ρόλους:

1. Να καθοδηγεί την σχολική κοινότητα ώστε αυτή να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη τους, με σκοπό το σχολείο να είναι δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία.
2. Να καθοδηγεί και να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ιδιαίτερα τους νεότερους, και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, δίνοντας έτσι ο ίδιος το παράδειγμα.
3. Να φροντίζει ώστε το σχολείο να αποτελεί στοιχειώδη μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά παιδαγωγικά και επιστημονικά.
4. Να συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών, να συνεργάζεται ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης μαζί τους, να αμβλύνει τις αντιθέσεις και να τους παρέχει θετικά κίνητρα.
5. Να ελέγχει την πορεία των εργασιών και να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν.
6. Να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησης, τους στόχους της αξιολόγησης.
7. Να φροντίζει για την επιτυχή επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών, με σκοπό την παιδαγωγική, μαθησιακή και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή.
8. Σύμφωνα με το αρ. 28 της πιο πάνω Υπουργικής Απόφασης τα βασικά γενικά καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι τα εξής:
 - η συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων
 - η ενθάρρυνση του διδακτικού προσωπικού ώστε να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες
 - η ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών για την εκπαιδευτική πολιτική και τις αλλαγές σε αυτή, καθώς και για τους στόχους και το έργο του σχολείου
 - η εκπροσώπηση του σχολείου σε όλες τις σχέσεις του με τρίτους

- η εφαρμογή των νόμων, των Προεδρικών Δικαιωμάτων και των εντολών των υπηρεσιακών στελεχών της εκπαίδευσης και η υλοποίηση των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων
- η προώθηση σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και το Σχολικό Σύμβουλο της λειτουργίας των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, των τάξεων υποδοχής, των φροντιστηριακών τμημάτων, των τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, του ολοήμερου σχολείου και των άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών και ευθύνη για την εφαρμογή και τη λειτουργία αυτών
- η συγκρότηση επιτροπών για την έκδοση δικαιολογητικών και για την έκδοση αποτελεσμάτων
- η ενημέρωση των νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και χορήγηση αντίγραφων νόμων, αποφάσεων, εγκυκλίων κλπ προκειμένου να ενημερώνονται για υπηρεσιακά θέματα
- ο ορισμός με πράξη ενός υποδιευθυντή όταν στο σχολείο του υπηρετούν περισσότεροι από ένας
- η ευθύνη για την τήρηση της αλληλογραφίας στο σχολείο
- η ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής και μαθητικής κοινότητας
- η παραμονή στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ημέρες και ώρες και η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.

Το δοσμένο νομοθετικό πλαίσιο δίνει λίγα περιθώρια στο διευθυντή του σχολείου να ασκήσει ηγετική συμπεριφορά για τους παρακάτω λόγους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994): α) αυστηρός καθορισμός του έργου του από την κεντρική εξουσία δεν του δίνει περιθώριο λήψης σημαντικών αποφάσεων, σχεδιασμού δράσης και διαμόρφωσης οράματος για το σχολείο, β) η πολυπλοκότητα και η πληθώρα νόμων και εγκυκλίων δεν επιτρέπουν ανάπτυξη πρωτοβουλιών και εισαγωγή καινοτομιών χωρίς να υπάρχει κίνδυνος παραποίησης της κεντρικής βούλησης, γ) η έννοια του ηγέτη είναι ταυτόσημη με την έννοια της επιρροής που συνεπάγεται καθορισμό των στόχων της ομάδας από το διευθυντή. Στο σχολείο σχεδόν όλοι οι στόχοι καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ στο διευθυντή δίνεται μόνο εκτελεστική εξουσία, χωρίς να μπορεί να θέσει και να μεταδώσει δικούς του στόχους

και ιδέες, δ) η επιρροή του είναι περιορισμένη όσον αφορά στα κίνητρα που μπορεί να δώσει ή στις ποινές που μπορεί να επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς. Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι νομοθετικά θεσμοθετημένα και πέρα από κάποιες επιβραβεύσεις, διευκολύνσεις, επιπλήξεις ή το δικαίωμα για παραπομπή στο Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο διευθυντής σχολικής μονάδας δεν έχει άλλη εξουσία πάνω στο έργο των εκπαιδευτικών, ε) τα κριτήρια επιλογής για τις θέσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων ορισμένες φορές δε συνδέονται με τις ηγετικές ικανότητες, στ) η ιεραρχία εξουσίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που τοποθετεί το διευθυντή στη βάση της πυραμίδας εξουσίας, δεν του δίνει σχεδόν καμία δύναμη για λήψη στρατηγικών αποφάσεων, ζ) ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της διοίκησης και η χάραξη της πολιτικής ολοκληρωτικά από την κεντρική εξουσία «πνίγει» βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως η τόλμη στις αλλαγές, η πρωτοπορία κ.α. Επίσης, η ανάγκη για επιτυχία, ανέλιξη και υψηλά επιτεύγματα δύσκολα μπορεί να ικανοποιηθούν μέσα από τη θέση αυτή και η) η εξέλιξη σε Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Περιφερειακό Διευθυντή εξαρτάται εν μέρει από πολιτικά κριτήρια και όχι από διευθυντικά επιτεύγματα (Κατσαρός, 2008).

Όσον αφορά σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τον τύπο της εκπαιδευτικής ηγεσίας που υιοθετείται από τους διευθυντές στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από την έρευνα του Καραγιάννη (2014) προκύπτει ότι το έργο της διοίκησης στην εκπαίδευση διακυβεύεται από αντιτιθέμενα συμφέροντα, ασυνέπειες και παράδοξα. Η γραφειοκρατική ιεραρχία και πειθαρχία αναζητεί συμβιβασμό με τις επαγγελματικές αρχές, την ευχέρεια των στελεχών εκπαίδευσης και την εξειδίκευση. Ο τυπικός διευθυντής σχολικής μονάδας στην Ελλάδα παρουσιάζει χαρακτηριστικά συναλλακτικής (transactional) ηγεσίας (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991) ενώ από την έρευνα της Παπαναούμ (1995) φαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι κυρίως διαχειριστικός-διοικητικός με μια διαπροσωπική διάσταση, με τους διευθυντές να κάνουν λόγο για την ανάγκη παραχώρησης μεγαλύτερης αυτονομίας ώστε να είναι σε θέση να ασκήσουν καλύτερα το ρόλο τους και τις αρμοδιότητες που προκύπτουν από αυτόν. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα του Χατζηπαναγιώτου (2003) στο πλαίσιο της οποίας ο διευθυντής ασκεί ακόμα τα καθήκοντα του με τρόπο παραδοσιακό και γραφειοκρατικό, χωρίς ουσιαστικά να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να εισάγει αλλαγές. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, αυτή των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014) έγινε μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των

εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Από την έρευνα τους προκύπτει ότι γενικότερα οι μέσοι όροι σε όλες τις κατηγορίες κυμάνθηκαν σε μεσαίες τιμές, δείχνοντας πως οι εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν υψηλό ποσοστό εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας από το διευθυντή τους, στοιχείο που σύμφωνα με τις ερευνητήριες υποδεικνύει ότι υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης.

Από την έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή (1997), προέκυψε το συμπέρασμα πως ο διευθυντής του σχολείου ακολουθεί περισσότερο τον παραδοσιακό τρόπο διοίκησης που έχει χαρακτήρα γραφειοκρατικό παρά μοιράζεται τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη. Φαίνεται ότι τα καθήκοντά του αφορούν κυρίως στην επικοινωνία με τους συναδέλφους, στην παρακολούθηση του σχολικού κτιρίου, στη διδασκαλία, στην αλληλογραφία και στην επικοινωνία με τους γονείς. Ανάμεσα στις προτάσεις που κάνουν κεντρικό ρόλο κατέχει η ανάγκη για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, με το 90% των διευθυντών να δηλώνει ότι δεν έχει ποτέ παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο σεμινάριο για τη διοίκηση του σχολείου και το 56,7% να πιστεύει ότι η αναβάθμιση του διευθυντικού ρόλου θα επιτευχθεί με την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. Σε μελέτη που διεξήγαγε ο Σαΐτης (1990) σε διευθυντές σχολικών μονάδων, μόνο το 33% είχε λάβει επιμόρφωση, ενώ το 88% δεν είχε ποτέ παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα που αφορούσε σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2005, σ.65), το 88-90% των διευθυντών δεν έχουν ούτε τη στοιχειώδη κατάρτιση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης ενώ στην έρευνα των Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη που έγινε το 1997-8 σε διευθυντές και δασκάλους, το βασικό συμπέρασμα αφορά στην αδυναμία των διευθυντών να ανταποκριθούν κατάλληλα στις απαιτήσεις του ρόλου τους εξαιτίας της έλλειψης της βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης σε διοικητικά θέματα (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002). Η έλλειψη αυτή αναφέρεται και στην έρευνα της Παπαναούμ (1995), στην οποία πήραν μέρος διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ερευνήτρια αναφέρει ότι το 60% των υποκειμένων δήλωσε τη δυσαρέσκειά του για τις περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, που διαθέτουν, ενώ στα συμπεράσματα της έρευνας τονίζεται ότι η συστηματική εκπαίδευση των διευθυντών η οποία συνδέεται με την αύξηση της αποτελεσματικότητας εκ μέρους των τελευταίων. Η έλλειψη προγραμμάτων ανάπτυξης ηγετικών στελεχών και κατάρτισης σε θέματα διοίκησης τονίζεται και από

άλλους έλληνες ερευνητές (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007; Παπαθωμάς, 2006; Σαΐτης, Φέγγαρη & Βούλγαρη, 1997). Για παράδειγμα οι Σαΐτης, Φέγγαρη και Βούλγαρη (1997) αναφέρουν ότι οι διευθυντές που πήραν μέρος στην έρευνα τους εξέφρασαν έντονα την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα σχολικής διοίκησης, υποστηρίζοντας ότι είναι σημαντική η παροχή κινήτρων προς την κατεύθυνση αυτή. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια του Προγράμματος «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2010-2013)» από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στην οποία διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες 3.435 διευθυντών σχολικών μονάδων από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Ελλάδας που ανήκουν σε όλες τις ειδικότητες και βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα δυο βασικά συμπεράσματα της έρευνας αφορούν στα παρακάτω:

- Οι διευθυντές εκφράζουν τη μη ικανοποίησή τους από την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στους τρεις βασικούς άξονες, του περιεχομένου, της οργάνωσης και της μεθοδολογίας των προγραμμάτων.
- Οι θεματικές ενότητες που προτείνουν για την επιμόρφωσή τους είναι οι «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις» η «Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών», η «Διδακτική μεθοδολογία κατά γνωστικό αντικείμενο», η «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» και η «Ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς» (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ - ΗΓΕΤΗ

4.1. Εισαγωγή

Το τελευταίο και το βασικότερο ερώτημα μας, αφορά στα προσόντα, στις δεξιότητες και στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο Διευθυντής ενός σημερινού σχολείου. Η επιτυχής λειτουργία των σχολείων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας, γεγονός που καθιστά καθοριστικό το ρόλο του διευθυντή (Leithwood & Levin, 2005). Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Dinham, 2005; Leithwood & Riehl, 2003; Fullan, 2002; Sergiovanni, 2001) φαίνεται ότι η ποιότητα τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης εξαρτάται από τον τρόπο άσκησης του έργου του διευθυντή, μια διαπίστωση που δεν αποτελεί κάτι νέο, καθώς οι ερευνητές του χώρο είχαν επισημάνει ότι η ηγεσία θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης (Fullan, 2002).

Πώς μπορούν όμως οι σχολικές αρχές να γίνουν αποτελεσματικές και να "κάνουν τη διαφορά"; Στις αρχικές μελέτες, οι ερευνητές προκειμένου να διαπιστώσουν τη σχέση μεταξύ της ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας έκαναν χρήση μοντέλων που εστίαζαν στην ανάδειξη μιας άμεσης αιτιώδους συνάφειας. Από τις τελευταίες έρευνες ωστόσο προκύπτει ότι η επίδραση που ασκεί ο διευθυντής στη αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι κυρίως έμμεση (Kurland et al, 2010; Voulalas & Sharpe, 2005) και ότι είναι αρκετά πιθανό οι επιτυχείς ηγέτες να συμβάλουν στη μάθηση των μαθητών μέσω της επιρροής τους σε άλλους ανθρώπους ή στα χαρακτηριστικά των οργανώσεών τους (Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks & Doornekamp, 2005). Σε αυτό το μοντέλο, δηλαδή η ηγεσία δεν θεωρείται ότι ασκεί άμεση επίδραση στα αποτελέσματα της μάθησης, αλλά έμμεση επιρροή μέσα από τον τρόπο που έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική οργάνωση και στον πολιτισμό του σχολείου (Scheerens et al., 2005). Πρόσφατα οι Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu και Easton (2010) παρουσίασαν ένα θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, παράγοντες που ομαδοποιούνται σε πέντε βασικά στοιχεία ή οργανωτικά υποσυστήματα. Οι ερευνητές κάνουν λόγο για: α) την ηγεσία, β) την εκπαιδευτική καθοδήγηση, γ) την επαγγελματική ικανότητα, δ) τη σύνδεση μεταξύ των συστημάτων (γονείς, κοινότητα, σχολείο) και ε) το μαθητοκεντρικό κλίμα

μάθησης. Εκτός, από το θεωρητικό πλαίσιο που προτείνεται από τους Bryk et al. (2010), οι Mulford και Silins (2003) ανέπτυξαν ένα περίπλοκο μοντέλο συνάφειας, το λεγόμενο LOLSO, σύμφωνα με το οποίο όταν ο διευθυντής του σχολείου υιοθετεί τον μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας και διανέμει την εξουσία αυξάνει τη δέσμευση των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω οργανωτικής μάθησης και του έργου των εκπαιδευτικών (Leithwood et al, 2008; Mulford & Silins, 2003).

Ο Fullan (2002) υποστήριξε ότι προκειμένου τα σχολεία να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος θα πρέπει ο διευθυντής – ηγέτης της εκπαιδευτικής μονάδας να αναπτύξει μια σειρά από δεξιότητες και χαρακτηριστικά, όπως η ενστάλαξη της ελπίδας και του ενδιαφέροντος, η κατανόηση των δυναμικών λόγω των συνεχόμενων αλλαγών στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, η οικοδόμηση σχέσεων, η ανάπτυξη των σχολείων ως οργανισμών μάθησης, κ.α. Ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας με το έργο του και τη συμπεριφορά του μεταδίδει με δυναμικό τρόπο την αποστολή της εκπαιδευτικής μονάδας, διαμορφώνει την κουλτούρα της, ωθεί τα μέλη της σε αίσθηση κοινότητας, με επιθυμία για αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και ανάπτυξη και παράλληλα προσπαθεί να αξιοποιήσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις διαθέσιμες πηγές της μονάδας του με απώτερο στόχο για την ανάπτυξη και βελτίωση της, με άλλα λόγια στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της (Μπινιάρη, 2012).

Ο διευθυντής του σχολείου θεωρείται το κλειδί τόσο για τη βελτίωση των σχολείων, όσο και για τη δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας (Dickerson, 2012; Mulford, 2006) ενώ σύμφωνα με τον Fullan (2002) είναι σημαντικό να διαθέτει επίσης και μια σαφή κατανόηση του πώς το συγκεκριμένο σχολείο ταιριάζει στο ευρύτερο σύστημα και πώς θα μπορούσε να συνεργαστεί αποτελεσματικά με το ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου. Ως άμεσα υπεύθυνος για τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην: α) επικοινωνία με όλα τα εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέρη (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς), β) δημιουργία αποτελεσματικού οργανωτικού κλίματος, γ) παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού για μεγαλύτερη απόδοση και βελτίωση, δ) στην εφαρμογή των καινοτομιών (εκπαιδευτική – παιδαγωγική καινοτομία, διοικητική – οργανωτική καινοτομία και καινοτομία στο σχολικό κλίμα και στις ανθρώπινες σχέσεις) (Γιαννακάκη, 2005, σσ. 245-246). Επίσης, ο διευθυντής αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των κοινωνικών υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν στη μονάδα και

ως εκ τούτου έργο του είναι να εναρμονίζει και να συμβιβάζει απαιτήσεις, προσδοκίες και υποχρεώσεις που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, ιεραρχία) (Ιορδανίδης, 2005, σ. 128). Για τον Καμπουρίδη (2002, σ. 242) ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι εκείνος που θα πρέπει να προβεί σ' ένα σύνολο ενεργειών που θα διευκολύνουν και θα αποτρέψουν ένα μέρος των πιθανών αντιδράσεων απέναντι στις αλλαγές. Οι ενέργειες αυτές είναι:

- Ενίσχυση ενός κλίματος ψυχολογικής στήριξης
- Παρουσίαση της αλλαγής σε απρόσωπες απαιτήσεις μιας κατάστασης και όχι σε προσωπικούς παράγοντες.
- Ανάπτυξη της συμμετοχικής διαδικασίας των εργαζομένων
- Οικονομικές και ψυχικές αμοιβές
- Υψηλές προσδοκίες επιτυχίας
- Επιβεβαίωση ότι δεν υφίσταται θέμα ασφάλειας των εκπαιδευτικών
- Συνειδητοποίηση της ανάγκης μιας αλλαγής
- Συνεργασία με τους εκπροσώπους καθηγητών

Ο αποτελεσματικός διευθυντής, κατά τους Day & Harrison (2007, σ.1-2) είναι αυτός που «παρέχει ένα σαφές όραμα και μια ξεκάθαρη αίσθηση της αποστολής του σχολείου, εστιάζει την προσοχή των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι είναι σημαντικό και τους καθοδηγεί ώστε να αποπροσανατολιστούν και να μην αναλωθούν σε πρωτοβουλίες που θα έχουν μικρό αντίκτυπο στην μάθηση των μαθητών. Είναι επίσης αυτός που γνωρίζει τι συμβαίνει στις τάξεις του σχολείου και έχει μια σαφή εικόνα των δυνατών και αδύνατων σημείων του προσωπικού του, γνωρίζοντας παράλληλα πώς να αξιοποιήσει τα δυνατά σημεία και να μειώσει τις αδυναμίες ώστε να πάρει το καλύτερο από το προσωπικό του, στοιχείο που αποτελεί κλειδί για την συνολική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ο διευθυντής αυτός διαμορφώνει την άποψη αυτή μέσω ενός συστηματικού προγράμματος παρακολούθησης και την αξιολόγησης και διακρίνεται από διαύγεια σκέψης και την αίσθηση του σκοπού». Ο Γεωργογιάννης (2008) εστιάζει στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην κατοχή πέντε συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων: αυτοεπίγνωση, αυτορύθμιση, κίνητρα συμπεριφοράς, συναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες. Βάσει των στοιχείων που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, τον τρόπο επίδρασης τους στην εργασιακή ατμόσφαιρα και την απόδοση στην εργασία ο Goleman (2000) κάνει λόγο για έξι τύπους ηγετών: α) τον καταναγκαστικό, β) τον καθοδηγητικό – ρυθμιστικό, γ) τον αυταρχικό - επιτακτικό τύπο, δ) τον συναδελφικό, ε) τον δημοκρατικό και στ) τον

προγυμναστή. Ο Πασιαρδής (2004, σ.216) αναφέρει ότι «το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο» και υποστηρίζει ότι αποτελεσματικός είναι ο διευθυντής «που επικοινωνεί, συνεργάζεται, καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, προσπαθεί για την συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού της μονάδας του και να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της... δημιουργεί ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης, παρακολουθεί στενά την πρόοδο των μαθητών του... είναι ο ίδιος καινοτόμος και κύριος φορέας των καινοτομιών στη μονάδα... δημιουργεί ένα όραμα και οδηγεί τη μονάδα προς αυτό». Ο Ιορδανίδης (2005, σσ.149-154) αναφέρει ως σημαντικότερες όψεις του ηγετικού ρόλου ενός διευθυντή: α) τη δημιουργία οράματος, β) την παροχή κινήτρων στο προσωπικό, γ) τη διαχείριση της ομάδας και δ) τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος. Λειτουργεί ο ίδιος ως πρότυπο, καλλιεργεί κλίμα υψηλών προσδοκιών και αυξημένης απόδοσης τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους άλλους εκπαιδευτικούς τοποθετώντας στο κέντρο του ενδιαφέροντός του και των προσπαθειών του τις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς (Ανθοπούλου, 1999, σ. 217). Κατά τον Μιχόπουλο (2004) οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, κυρίως όσον αφορά στην καινοτομία συμπεριφορά, είναι οι σχέσεις ηγέτη-μελών, η δομή των καθηκόντων, η δύναμη της θέσης του ηγέτη καθώς και το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης.

Για τον Ζαβλανό (2003, σσ. 187-188) ένας αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να εμπνέει και να παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό, να καλλιεργεί και να μεταδίδει κοινό όραμα, να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και να προωθεί τις καινοτομίες, να διατυπώνει στόχους και στρατηγικές, να ενδυναμώνει το προσωπικό και να δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών του προσωπικού και των μαθητών, να κατανοεί τα προβλήματα των υφισταμένων και να στηρίζει την ομαδική εργασία, να γνωρίζει τον εαυτό του, να αξιολογεί τις προσωπικές του αδυναμίες και να τις βελτιώνει να ανάγει την όλη λειτουργία του οργανισμού σε ένα ηθικό πλαίσιο αναφοράς και να αποτελεί πρότυπο για τους άλλους, να είναι αποτελεσματικός στην επικοινωνία και να παρέχει πρόσβαση στις πληροφορίες, να ενεργεί ως μέντορας, να δίνει έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση, να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να γνωρίζει τις νέες εξελίξεις της τεχνολογίας και να διαχειρίζεται την αβεβαιότητα, να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του μέλλοντος.

Γίνεται λοιπόν ξεκάθαρο ότι προκειμένου να ανταποκριθεί στις παραπάνω αρμοδιότητες, ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας θα πρέπει να διαθέτει ιδιαίτερες δεξιότητες και χαρακτηριστικά. Στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για: α) τεχνικές δεξιότητες, δηλαδή δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί κάποιο είδος διοικητικής δραστηριότητας που περιέχει μέθοδο, διαδικασία ή τεχνική (π.χ. θέσπιση ρεαλιστικών στόχων, αποτελεσματική καθοδήγηση υφιστάμενων), β) διαπροσωπικές δεξιότητες που έχουν σχέση με την ικανότητα ενός βασικού στελέχους να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας, γ) νοητικές δεξιότητες ή δεξιότητες αφαιρετικής σκέψης και συνολικής θεώρησης που σχετίζονται με την ικανότητα του διευθυντή να αντιμετωπίζει την οργάνωση ως σύνολο, ως σύστημα με αλληλεξαρτώμενες διοικητικές δραστηριότητες (Κωτσίκης, 2003, σ. 153). Εκτός από τις παραπάνω δεξιότητες ο Καμπουρίδης (2002, σσ. 111-112) κάνει λόγο και για χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η ευφυΐα, η εγρήγορση, η πρωτοτυπία, η δημιουργικότητα, η εντιμότητα, η ειλικρίνεια, η αμεροληψία, η κοινωνικότητα, η διπλωματία, η αυτοπεποίθηση, η ικανότητα να παίρνει αποφάσεις, να προγραμματίζει, να εμπνέει, να συντονίζει, να ασκεί εποπτεία, και η ψυχική ανθεκτικότητα ώστε να αντέχει σε πιέσεις.

Μέσα από μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, έχει διαφανεί ότι τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη, όπως έχουν προκύψει από τις διάφορες έρευνες (Prytula, Noonan & Hellsten, 2013; Kurland et al, 2010; Bubb & Earley, 2009; Wrigley, 2008; Moos & Huber, 2007; Hartley, 2007; Leithwood et al., 2006; Day & Harrison, 2007; Hatcher, 2005; Σαΐτης, 2005; Reezigt & Creemers, 2005; Πασιαρδής, 2004; Kirk & Jones, 2004; Leithwood & Riehl, 2003; Καμπουρίδης, 2002; Cibulka & Nakayama, 2000), μπορούν να συνοψιστούν στις εξής κατηγορίες, στις οποίες θα γίνει μια πιο αναλυτική αναφορά παρακάτω:

1. Δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος
2. Προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας
3. Δημιουργία συλλογικής κουλτούρας
4. Κατανόηση και ανάπτυξη προσωπικού (δημιουργία μαθησιακής κοινότητας).
5. Προσωπικότητα
6. Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα.

4.2. Δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος

Η δημιουργία και μετάδοση του κοινού οράματος σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Kurland et al, 2010; Kantabutra, 2009; Wrigley, 2008; Day et al, 2007; Ylimaki, 2006; Zimmerman, 2006; Dinham, 2005; Haberman, 2003; Cibulka & Nakayama, 2000) αποτελεί το κατεξοχήν χαρακτηριστικό ενός επιτυχημένου ηγέτη – διευθυντή. Το όραμα θεωρείται η αφετηρία των διαδικασιών μετασχηματισμού (Sargos et al, 2011; Ligon et al, 2008; Mumford, Antes, Caughron & Friedrich, 2008) και θεωρείται η ουσία της ηγεσίας, καθώς η ανάπτυξη και μετάδοση του κοινού οράματος δημιουργεί μια αίσθηση του σκοπού που αυξάνει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και τους ωθεί να εκπληρώσουν τις πιο βαθιές φιλοδοξίες και στόχους τους (Ylimaki, 2006). Όραμα σημαίνει ότι ο ηγέτης ξέρει ποιες είναι οι βασικές αξίες και τα βασικά καθήκοντα της οργάνωσης, και γνωρίζει πως η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να τα πετύχει (Kurland et al, 2010). Διάφοροι ορισμοί έχουν προταθεί για την έννοια του νοήματος. Στο πλαίσιο ορισμένων ορισμών τονίζεται ιδιαίτερα η μελλοντική διάσταση της έννοιας. Για παράδειγμα το όραμα μπορεί να οριστεί ως *«μια νοητική εικόνα του επιθυμητού μέλλοντος, ως μια συνολική αντίληψη των εκπαιδευτικών για το πώς θα ήθελαν το σχολείο τους... καθορίζοντας, έτσι, ακριβέστερα την αποστολή του»* (Θεοφιλίδης, 1994, σ. 122), ή ως *«ένα ελκυστικό, ιδανικό μέλλον που να είναι αξιόπιστο αλλά δεν είναι εύκολα εφικτό»* (Daft, 1999, σ. 126). Οι Mumford & Strange (2005, σ. 122) υποστηρίζουν ότι *«το όραμα περιλαμβάνει ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικά με το πώς οι άνθρωποι ενεργούν και αλληλεπιδρούν, αναφορικά με κάποια εξιδανικευμένη μελλοντική κατάσταση»*. Το όραμα εξυπηρετεί τρεις κυρίως σκοπούς: την αποσαφήνιση της κατεύθυνσης, την παρακίνηση των ατόμων, την ευθυγράμμιση και τον επιτυχή συντονισμό τους. Τα ουσιαστικά οράματα είναι αντιληπτά, επιθυμητά, εφικτά, εστιασμένα, ευέλικτα και μεταδότερα (Kotter, 2001). Σύμφωνα με τους Kouzes & Posner (1996) το πλαίσιο οράματος και στόχων μπορεί να χωριστεί σε τέσσερα επίπεδα:

- Βασικό (Basic): διαχειρίζεται τους στόχους με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας
- Μεσαίο (Intermediate): προσδιορίζει τους στόχους με συνέπεια στο κλιμακούμενο όραμα του διευθυντή
- Προχωρημένο (Advanced): συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό για να αναπτύξει τους στόχους του σχολείου, οι οποίοι αντανακλούν το κοινό τους όραμα.

- Εξειδικευμένο (Expert): συνδιαλέγεται με αντιπροσωπευτικά μέλη της σχολικής κοινότητας για να αναπτύξει τους στόχους του σχολείου, οι οποίοι αντανακλούν ένα συνεργατικό όραμα

Το όραμα επηρεάζει τη λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας με ποικίλους τρόπους. Καταρχήν παρέχει μια σύνδεση μεταξύ του σήμερα και του αύριο και χρησιμεύει για να ενεργοποιήσει και να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν σε μελλοντικούς στόχους και να νιώθουν ότι η εργασία τους έχει νόημα (Daft & Lengel, 2000). Η ύπαρξη ενός οράματος και μελλοντικών στόχων αποτελεί πρόκληση και συνάμα σημαντικό για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bass & Avolio, 1994). Ωστόσο, το όραμα είναι κάτι περισσότερο από μια εικόνα του μέλλοντος. Έχει τη δύναμη να εμπνεύσει, να καλλιεργήσει υψηλή δέσμευση, να παρακινήσει και να προσελκύει τους ανθρώπους με στόχο τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων (Zimmerman, 2006) ενώ σύμφωνα με τους Greenberg και Baron (2000) αποτελεί βασικό στοιχείο για τη μετατροπή του σχολείου σε έναν οργανισμό μάθησης.

Ο Haberman (2003, σ. 2) τοποθετεί την ευθύνη για τη δημιουργία κοινού οράματος στον διευθυντή του σχολείου υποστηρίζοντας ότι ο διευθυντής προκειμένου να επιτύχει τον συγκεκριμένο στόχο θα πρέπει να *«συμβάλλει στη δημιουργία του κοινού οράματος, να θέσει τις βάσεις και τα μέσα για την υλοποίηση του και να εξασφαλίσει την υψηλή δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων μερών»*. Ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας στο πλαίσιο της δημιουργίας και μετάδοσης κοινού οράματος είναι σημαντικό να: α) να προωθήσει τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού και αξιόπιστου οράματος εμπλέκοντας στην όλη διαδικασία και τους εκπαιδευτικούς, β) να μεταδώσει το όραμα με απλότητα (π.χ. χρήση παραδειγμάτων, συχνή επανάληψη, εξήγηση αντιφάσεων και ανταλλαγή απόψεων), γ) να επιδείξει τους τρόπους υλοποίησης του οράματος, δ) να παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη για την υλοποίηση του οράματος (Kotter, 2001). Στην ίδια κατεύθυνση οι Cibulka και Nakayama (2000, σ. 4) αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να γίνει μέρος της αλλαγής ή ακόμα και δημιουργός της και όχι απλά εκτελεστής των όσων *“επιβάλλονται”* από τον διευθυντή, γεγονός που για να συμβεί απαιτεί την οργάνωση των σχολείων ως *«ομάδες επαγγελματιών»* και όχι ως *«διοικητικές ιεραρχίες»*.

4.3. Προώθηση καταναμημένης ηγεσίας

Ένα δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του επιτυχημένου ηγέτη είναι η προώθηση της κατανομημένης ηγεσίας (Hallinger & Heck, 2010; Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ο διευθυντής δεν θα έπρεπε να αποτελεί τον μοναδικό ηγέτη αλλά σύμφωνα με τον Lezotte (1991, σ. 3) θα έπρεπε να είναι «ηγέτης των ηγετών», συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την ένταξή τους στις αποφάσεις για τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, καθώς μόνο μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών οι προτεινόμενες αλλαγές μπορούν να γίνουν στην πράξη (Kirk & Jones, 2004; Cibulka & Nakayama, 2000). Ένας δηλαδή αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να είναι σε θέση να ενθαρρύνει την εμπλοκή των μελών του διδακτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων σε αντιδιαστολή με την ατομική λήψη όλων των αποφάσεων και την αποκλειστική διαχείριση των στόχων του σχολείου (Hallinger & Heck, 2010). Ο Παπακωνσταντίνου (2008, σ. 236) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η προώθηση των καινοτομιών και η αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας μπορεί να λάβει μέρος σε ένα αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης, στο πλαίσιο του οποίου οι εκπαιδευτικές μονάδες έχουν μεγάλη αυτονομία και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τον επαγγελματισμό τους. Συνεχίζει σχολιάζοντας ότι οι τομείς στους οποίους είναι σημαντικό να παρέχεται αυτονομία δράσης είναι: η οργάνωση και η κατανομή των χώρων του σχολείου, του χρόνου εργασίας, των ωραρίων, της προσωπικής δέσμευσης σε δραστηριότητες του σχολείου, η διαχείριση του προϋπολογισμού, η ανάπτυξη των σχέσεων με την τοπική κοινωνία, οι σχέσεις με τους συλλογικούς φορείς και, τέλος, μια αυτονομία που αφορά το πρόγραμμα σπουδών και σχετίζεται με τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων, τη διάρθρωση και το περιεχόμενο των αντικειμένων. Αντίθετα, θεωρεί ότι *«στα συγκεντρωτικά αυταρχικά γραφειοκρατικά συστήματα, όπου η εξουσία είναι συγκεντρωμένη στην κορυφή της ιεραρχίας και η τυποποίηση είναι το κύριο χαρακτηριστικό τους, [...] η όποια καινοτομική προσπάθεια υλοποιείται ομοιόμορφα και χωρίς παρεκκλίσεις από όλη την ιεραρχία, [...] χωρίς τη δυνατότητα παρέκκλισης από τον κανόνα ή ανάπτυξης πρωτοβουλιών»* (Παπακωνσταντίνου, 2008, σ.237).

Οι Mitchell και Sackney (2011, σ. 986), αντιλαμβανόμενοι την εκπαιδευτική μονάδα ως ένα οικολογικό σύστημα, υποστηρίζουν ότι οι δομές και οι σχέσεις είτε είναι επίσημες είτε ανεπίσημες είναι σημαντικό να αναδύονται μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση και ότι «σε μια μαθησιακή οικολογία» η ηγεσία, δεν θα πρέπει να είναι ιεραρχική αλλά να προκύπτει με φυσικό τρόπο, να είναι σκόπιμη, συχνά αυθόρμητη και πάντα να κατευθύνεται προς τα θέματα της

διδασκαλίας και της μάθησης. Στην ίδια κατεύθυνση οι Frost και Durrant (2004) παρατήρησαν ότι, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναπτυχθούν ως ηγέτες, θα πρέπει να είναι ελεύθεροι να πειραματιστούν, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής δομής που διευκολύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και εκτός.

Φαίνεται λοιπόν ότι στις μέρες μας εγκαταλείπεται σταδιακά η ιδέα του διευθυντή ως μονάρχη και του έχοντα την αποκλειστική εξουσία (Moos & Huber, 2007) και διαμορφώνεται ένα πλαίσιο εντός του οποίου ο διευθυντής δεν ασκεί εξουσία πάνω στους εκπαιδευτικούς αλλά ασκεί ηγεσία μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε ένα κλίμα συνεργατικής κουλτούρας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Hartley, 2007; Blair, 2002). Πως όμως μπορεί να συμβεί αυτό; Σύμφωνα με τον Wrigley (2008) ο παραπάνω στόχος μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την υιοθέτηση των παρακάτω πρακτικών:

- Κατανομή συγκεκριμένων και καθορισμένων ευθυνών στους εκπαιδευτικούς
- Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση των προβλημάτων
- Ενθάρρυνση και υποστήριξη της αυτονομίας των εκπαιδευτικών
- Δημιουργία ευκαιριών και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για σύναψη συνεργασιών και διεξαγωγή ερευνών
- Δημιουργία ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο σχολείο
- Ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών
- Συμβολή στη σύναψη επικοινωνιακών διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών καθώς και με μέλη σχολικών και περιφερειακών επιτροπών (Wrigley, 2008)

Με αυτά τα δεδομένα, επιτυχημένος είναι ο ηγέτης που απομακρύνεται από τον παραδοσιακό συγκεντρωτικό του ρόλο και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς του διαδραματίζοντας το ρόλο του διεκπεραιωτή. Ο διεκπεραιωτικός ηγέτης αναλαμβάνει ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό και στηρίζει το προσωπικό του, εξουσιοδοτώντας το να ενεργεί παίρνοντας πρωτοβουλίες. Επίσης, εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με τις γνώσεις και την εμπειρία του και ενδιαφέρεται για την επαγγελματική επιμόρφωσή τους. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι προωθεί την ύπαρξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού του, καλλιεργεί τον

αμοιβαίο σεβασμό και δείχνει έμπρακτα ότι εκτιμά το προσωπικό του, τόσο ως άτομα όσο και ως επαγγελματίες. Επιπρόσθετα, μεταθέτει την ευθύνη για λήψη αποφάσεων στα χέρια των εκπαιδευτικών, προσφέροντας καθοδήγηση και αποφεύγοντας την άσκηση πλήρους εξουσίας (Καραγιάννη, 2008).

4.4. Δημιουργία συλλογικής κουλτούρας

Το τρίτο χαρακτηριστικό γνώρισμα του επιτυχημένου ηγέτη, όπως υποστηρίζουν και οι Day και Harris (1998), είναι η ικανότητα που έχει για προαγωγή και στήριξη της συλλογικής κουλτούρας. Η συλλογική κουλτούρα αναφέρεται σε ένα σύνολο αξιών και νορμών σχετικών με τους τρόπους συμπεριφοράς, αντίληψης και κατανόησης, θεμελιωμένες σε κοινό δεσμό πεποιθήσεων και αξιών (Southworth & Quesnay, 2005), αλλά και στην κοινή αποδοχή τους και στον αμοιβαίο σεβασμό τους από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Leithwood & Riehl, 2003). Για τη μονάδα η κουλτούρα είναι ότι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο. Ο ηγέτης παρουσιάζεται ως ο κυριότερος παράγοντας δημιουργίας και ενίσχυσης μιας συλλογικής κουλτούρας και οφείλει να γνωρίζει τα ιδιαίτερα της χαρακτηριστικά και να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα αφού αξιολογήσει την υπάρχουσα κατάσταση (Ανθοπούλου, 1999, σ. 23).

Όπως διατείνεται ο Dean (1999), ο επιτυχημένος ηγέτης είναι αυτός, ο οποίος δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού του, καλλιεργεί την πεποίθηση ότι είναι θετικό να συνεργάζονται μεταξύ τους, να μοιράζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και τις επιτυχίες τους, και να ανταλλάζουν απόψεις και ιδέες για πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Ο Fullan (2002) ενισχύει τη θέση αυτή, αναφέροντας πως ο ικανός διευθυντής είναι αυτός που έχοντας αναπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη του δίνει σημασία στη δημιουργία καλού συναδελφικού κλίματος, μπορεί να χτίσει ή και να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και ομάδων με διαφορετικό τρόπο σκέψης και υποβοηθά στη θεμελίωση των συναδελφικών σχέσεων. Ο Διευθυντής καλείται να παρέχει ευχάριστες συνθήκες εργασίας, να δημιουργεί ένα αποτελεσματικό οργανωτικό κλίμα, να χρησιμοποιεί συνεχώς παρακινητές δηλαδή την ανάγκη των ανθρώπων για επιτεύγματα, αναγνώριση, υπευθυνότητα και προοπτικές ανέλιξης. Θετική υποστήριξη στο προσωπικό και να εμπλουτίζει με νέα ενδιαφέροντα την εργασία τους, να αναγνωρίζει τις προσπάθειες, την προσφορά και την απόδοση, να

ευνοεί τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή με νέες ιδέες και προτάσεις, να παρέχει ελευθερία πρωτοβουλιών και συνάμα ένα ευρύ περιθώριο δράσης για ομαδική εργασία η οποία αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο καθώς καλλιεργείται ένα υψηλό αίσθημα ικανοποίησης, αυτοπεποίθησης, προσωπικής υπευθυνότητας και μια αίσθηση αποστολής (Ανθοπούλου, 1999, σ. 216).

Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης του σχολείου προϋποθέτει την ύπαρξη κοινού οράματος στο σχολείο, το οποίο διευκρινίζει ποιοι είναι οι στόχοι και με ποιους τρόπους πρόκειται να επιτευχθούν, όπως και την ύπαρξη εμπειρίας σε ανάλογες προσπάθειες βελτίωσης (Reezigt & Creemers, 2005). Αυτό το αίτημα της σύγχρονης θεωρίας της διοίκησης της σχολικής μονάδας, ανεξάρτητα από το μοντέλο που υιοθετείται κάθε φορά, μπορεί να βρει εφαρμογή όταν ο Διευθυντής διαθέτει την ικανότητα και την προδιάθεση να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και να τους κινητοποιεί να συνεργάζονται μεταξύ τους. Πρέπει να επιδιώκει την καλλιέργεια ανοικτού πνεύματος, ευελιξίας, αξιοπιστίας και εμπιστοσύνης, αισιόδοξης στάσης και ενθουσιασμού. Να διαθέτει δημιουργικότητα και την ικανότητα να «κατεβάζει ιδέες» ικανές να λύσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα αλλά και να κάνει πράξη τις αποφάσεις που λαμβάνονται συλλογικά, προς όφελος της σχολικής μονάδας (Sternberg, 2005).

4.5. Ανάπτυξη προσωπικού – δημιουργία μαθησιακής κοινότητας

Ένας οργανισμός γίνεται πιο αποδοτικός όταν χρησιμοποιεί αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό, μέσω των προγραμμάτων επιμόρφωσης και ανάπτυξης (Κουτούζης, Αθανασούλα-Ρέππα, Μαυρογιώργος, Χαλκιώτης & Νιτσόπουλος, 1999). Η παράμετρος αυτή έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές της εκπαιδευτικής διοίκησης, είναι ίσως η δυσκολότερη λειτουργία του Διευθυντή γιατί απαιτούνται από τον Διευθυντή λεπτοί χειρισμοί απέναντι:

- Στους διδασκόμενους που αποτελούν το λόγο ύπαρξης της εκπαιδευτικής μονάδας,
- Στους εκπαιδευτικούς, επειδή αγγίζει πολύπλοκα, ευαίσθητα θέματα όπως οι εργασιακές διαφορές, η ισότητα των δύο φύλων, σχέσεις του Διευθυντή με τον εργαζόμενο σαν ανθρώπινη οντότητα με την εργατική νομοθεσία και το συνδικαλισμό

- Στους γονείς γιατί ο καθένας έχει διαφορετικό τρόπο ενέργειας, συμπεριφοράς, σκέψης (Καραγιάννη, 2008)

Ο επιτυχημένος ηγέτης πρέπει να αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών και να ενθαρρύνει τη βελτίωσή τους μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, παρέχοντας διαρκή κινητοποίηση και υποστήριξη και διατηρώντας υψηλές προσδοκίες για τις ικανότητες τους (Leithwood & Riehl, 2003). Ένας αποτελεσματικός Διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μεγιστοποιούν τις προσπάθειες τους, έτσι ώστε αυτοί να εξασφαλίζουν ποιότητα στη διδασκαλία τους (Στραβάκου, 2008; Πασιαρδής, 2004, σσ. 215-216). Αυτό όμως επιτυγχάνεται μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης. Αυτό λοιπόν που επιδιώκει ο Διευθυντής είναι να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και, αφού διαπιστώσει το προσφερόμενο έργο τους, να τους βοηθήσει στην επαγγελματική τους ανέλιξη είτε με την επισήμανση των αδυναμιών τους, είτε με την παροχή κινήτρων, είτε μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης που στόχο έχουν την καθοδήγησή τους σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα. Εφόσον λοιπόν διαπιστώσει τις ικανότητες αλλά και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών, θα πρέπει, μέσω της ανατροφοδότησης, να τους παρέχει βοήθεια και προτάσεις βελτίωσης. (Σιάρκος, 2003, σσ. 178-179).

Προκειμένου η ενδυνάμωση των σχολείων να είναι επιτυχής, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εκλαμβάνουν τους εαυτούς τους ως μαθητευόμενους, να είναι πρόθυμοι να επιμορφώνονται διαρκώς, να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, να εμπλέκονται στη διεξαγωγή έρευνας. Τα σχολεία τότε καθίστανται ευέλικτα και γίνονται ικανά να προσαρμόζονται στην αλλαγή. Σχολεία που δεν είναι αναστοχαστικά δεν έχουν πολλές πιθανότητες για ενδυνάμωση. Στα σχολεία αυτά οι δραστηριότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι σπάνιες (Reezigt & Creemers, 2005). Όταν οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μαζί αλλά και ο ένας από τον άλλο, μπορούν να εστιάσουν καλύτερα σε αυτό που βελτιώνει τη μάθηση των μαθητών πιο άμεσα και να ευθυγραμμιστούν, ώστε να καλύψουν πιθανά κενά στη μάθηση των παιδιών. Τέτοιες «κοινότητες μάθησης» θα μπορούσαν να αποδεσμεύσουν τους εκπαιδευτικούς από τις νόρμες της απομόνωσης κάτω από τις οποίες εργάζονται, κατά κανόνα, σήμερα. Πρόκειται για κατάστροφη και εφαρμογή σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης, βασισμένων, αν είναι δυνατό, σε ερευνητικά πορίσματα ή σε πορίσματα που στηρίζονται ακόμα και σε έρευνα δράσης και που απορρέουν από στιβαρή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση του Διευθυντή (Kekale & Pirttla, 2006). Στο πλαίσιο αυτό η σημαντικότερη δραστηριότητα που

πρέπει να αναπτύσσει ο Διευθυντής είναι η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Προσφέροντας ενδοσχολική επιμόρφωση σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας ή σε θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας, θωρακίζει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας με σύγχρονες γνώσεις, που τους βοηθούν να ανταποκριθούν καλύτερα στο ρόλο τους (Ξωχέλλης, 2001).

4.6. Προσωπικότητα

Όλο και περισσότεροι ερευνητές στον τομέα της ηγεσίας θεωρούν ότι «η προσωπικότητα επεξηγεί σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του ηγέτη καθώς και την αποτελεσματικότητά του» (Nystedt, 1997, σ.12 όπως αναφέρεται στο Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2011, σ. 556). Επιπρόσθετα, όμως, ο σχολικός ηγέτης, είναι αναγκαίο να κατέχει μια ομάδα προσωπικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές ηγέτες σύμφωνα με τον Yukl (1994, όπως αναφέρεται στο Παπακωνσταντίνου, 2008, σ. 238) είναι η αυτοπεποίθηση, η αντοχή στην πίεση, η ακεραιότητα, η καθοδήγηση, η διαμόρφωση εργασιακής υποκίνησης, η γνωστική ικανότητα, η γνώση της οργάνωσης και η χαρισματικότητα, μπορούν ευκολότερα να αντεπεξέλθουν σε διαδικασίες εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο. Όπως υποστηρίζουν οι Leithwood et al (2008), οι πιο επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες έχουν ευρύ πνεύμα, είναι έτοιμοι να μάθουν από τους άλλους, είναι ευέλικτοι στη σκέψη τους, ελαστικοί και αισιόδοξοι. Επίσης, ο Noonan (2003), προσθέτει στα πιο πάνω την ειλικρίνεια, τη δικαιοσύνη, την αξιοπιστία και την ηθικότητα που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα επιτυχημένο ηγέτη. Τελικά ένας ηγέτης χρειάζεται να συγκεντρώνει ένα σύνολο ικανοτήτων, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, η οργάνωση, ο οραματισμός, η επικοινωνία, και να τα χρησιμοποιεί ανάλογα με τις καταστάσεις που προκύπτουν.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002β) τα βασικά ηγετικά χαρακτηριστικά είναι η ισχυρή θέληση, το πάθος για υψηλές επιδόσεις, η ταπεινότητα, η ακεραιότητα, οι αξίες, η κοινωνική υπευθυνότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη, η συστημική σκέψη, η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και η ικανότητα της επικοινωνίας. Ένας Διευθυντής απαιτείται να έχει χαρακτηριστικά, τα οποία ως ένα βαθμό είναι έμφυτα και άλλα επίκτητα, όπως είναι για παράδειγμα η ευφυΐα, η εγρήγορση, η πρωτοτυπία, η δημιουργικότητα, η εντιμότητα, η ευγλωττία, η κοινωνικότητα, η διπλωματία, η αυτοπεποίθηση, η ικανότητα να παίρνει αποφάσεις,

να προγραμματίζει, να εμπνέει, να συντονίζει, να έχει σταθερότητα αλλά να έχει και προσαρμοστικότητα στην εκτέλεση όσων προγραμματίστηκαν, να ασκεί εποπτεία, να έχει ψυχική δύναμη ώστε να αντέχει σε πιέσεις και κυρίως να είναι ειλικρινής αμερόληπτος και δίκαιος (Καμπουρίδης, 2002, σσ. 111- 112).

4.7. Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα

Τα τελευταία χρόνια η σχέση σχολείου-οικογένειας βρίσκεται στο επίκεντρο έρευνας, προβληματισμού και συζήτησης που αποσκοπούν στην προαγωγή των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Σύμφωνα με στοιχεία της βιβλιογραφίας, ο δείκτης πρόβλεψης της επιτυχίας ενός μαθητή είναι ο βαθμός στον οποίον η οικογένεια του είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που να ενθαρρύνει τη μάθηση, να μεταδώσει στο παιδί υψηλές αλλά και ρεαλιστικές προσδοκίες και να εμπλακεί ενεργά στη σχολική ζωή (Χατζηδάκη, 2007, σ. 3). Οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί κοινή ευθύνη και των δύο και αναγνωρίζουν ότι τα υποστηρίζουν με διάφορους τρόπους. Θεωρούν ότι πρέπει να είναι συνεργάτες με τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο των παιδιών τους (Symeou, 2007). Η γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται γενικά μια παράμετρος πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/τριων (Χατζηδάκη, 2007). Πρόκειται ωστόσο για μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, έναν γενικό όρο, έναν «τίτλο ομπρέλα» και όχι μια πρωτογενής, μονοσήμαντη μεταβλητή (Γεωργίου, 2006). Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής μπορεί να ειπωθεί από μια ευρύτερη και μια στενότερη οπτική γωνία. Η δεύτερη περιγράφει «... δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, και στις οποίες οι γονείς με διάφορους τρόπους συμμετέχουν ή δραστηριότητες οι οποίες γίνονται στο σπίτι και συνδέονται με το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης» ενώ μια ευρύτερη σύλληψη της έννοιας περιλαμβάνει τις απόψεις των γονέων για την εκπαίδευση και τη σημασία της, σχετικές φιλοδοξίες και προσδοκίες, καθώς και τα κίνητρα για μόρφωση που εμφυσούν στα παιδιά τους (Νόβα-Καλτσούνη, 2004, σ. 21). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι τύποι γονεϊκής εμπλοκής όπως η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς, ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς, η βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία, η ανάπτυξη ενδιαφερόντων και η επαφή με το σχολείο. Ο καθένας από τους τύπους αυτούς ασκεί διαφορετική επίδραση στην

επίδοση του μαθητή, ανάλογα με την ένταση και τον τρόπο με τον οποίον ερμηνεύεται από το παιδί (Georgiou, 1997).

Η σχέση του σχολικού ηγέτη με το εξωτερικό περιβάλλον και, κυρίως, με τους γονείς και την κοινότητα είναι μεγάλης σημασίας για την ομαλή και επιτυχημένη λειτουργία της σχολικής του μονάδας. Όπως συγκεκριμένα αναφέρουν οι Leithwood et al. (2006), ο επιτυχημένος ηγέτης πρέπει να έχει ως στόχο του να δημιουργήσει επικοινωνιακές σχέσεις με τους γονείς και τη κοινότητα, έτσι ώστε να καταφέρει να συνδέσει τη σχολική μονάδα με το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί. Η επιτυχία της ηγεσίας του έγκειται στην ικανότητά του να διαμοιράσει την εξουσία του και να πείσει τους άλλους να αναλάβουν τη δράση που τους αναθέτει, καθώς αυτή ικανοποιεί τις ανάγκες τους. Χρειάζεται να δίνει κίνητρα για τη συμμετοχή γονέων και κοινότητας στη βελτίωση του σχολείου με την πρόσκληση για συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (López et al, 2004).

Στα αποτελεσματικά σχολεία οι γονείς γίνονται αντιληπτοί ως συνεργάτες και σεβαστοί εταίροι που κατανοήσουν και στηρίζουν τη βασική αποστολή του σχολείου, προσφέροντας τη βοήθεια τους και υποστηρίζοντας την εκπαίδευση των παιδιών τους (Lezotte, 2001, σ. 8). Η αναγκαιότητα της αποτελεσματικής γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο συνίσταται στο γεγονός ότι οι γονείς των μαθητών θα μπορούσαν να υποστηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους μέσα από τακτικές συναντήσεις μαζί τους να κατανοήσουν καλύτερα τις ατομικές ανάγκες των παιδιών τους. Μπορούν επίσης να προτείνουν τρόπους βελτιώσεως των σχολείων και να τις υποστηρίξουν με όποιον τρόπο αυτοί δύνανται (Davies & Coates, 2005). Η γονεϊκή εμπλοκή κρίνεται αναγκαία τόσο για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών όσο και για την ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας, δεδομένου ότι το σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον δε συνιστούν ξεχωριστούς και ξεκομμένους μεταξύ τους κόσμους. Παρ' όλο που η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών συμβάλλει στην προαγωγή της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών, της γνωστικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης και στην αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών, η σχέση μεταξύ των δύο αυτών «σημαντικών άλλων» δεν είναι ούτε αυτονόητη αλλά ούτε και δεδομένη (Μπρούζος, 2007). Το οικογενειακό σύστημα, έχοντας ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και μορφωτικό επίπεδο, ασκεί πολλές και διαφορετικές λειτουργίες για τα μέλη του, διαμορφώνοντας γνώσεις, αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις, πρότυπα και συμπεριφορές. Από την άλλη μεριά το σχολείο συνεχίζει τη διαδικασία της αγωγής, δρώντας όμως επιπλέον ως

«πρεσβευτής» ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006, σσ. 24 & 28).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έννοια του σχολικού περιβάλλοντος, έχει αποτελέσει αντικείμενο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος και ουσιαστικά περιγράφει και αναφέρεται στην ατμόσφαιρα ή στο κλίμα που κυριαρχεί στο συγκεκριμένο κάθε φορά σχολικό πλαίσιο (Aldridge, Dorman & Fraser, 2004). Πρόκειται για τον καθρέφτη της κοινωνικο – συγκινησιακής ατμόσφαιρας και της σχολικής ζωής που καθορίζει τη διαδικασία μάθησης μέσω ευαίσθητων στοιχείων τα οποία εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις οικογένειες, την εκπαιδευτική κοινότητα και τα κοινωνικά συμφραζόμενα. Το σχολικό περιβάλλον ως έννοια περικλείει στο εσωτερικό του τόσο τις συγκινησιακές, συναισθηματικές και σχεσιακές πτυχές όσο και τις οργανωτικές – διαχειριστικές της διαδικασίας μάθησης (Fischer, 2006, σ. 266). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας έγινε μια προσπάθεια, μέσω της μεθόδου της βιβλιογραφικής επισκόπησης, να εστιάσουμε στο χώρο της σχολικής παιδαγωγικής και συγκεκριμένα στον κλάδο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Σκοπό της μελέτης μας αποτέλεσε η διερεύνηση του «Ρόλου του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία της Εκπαιδευτικής Μονάδας». Ειδικότερα μας ενδιαφέρει α) ο εννοιολογικός προσδιορισμός του διοικητικού έργου και των διαστάσεων του σε μια εκπαιδευτική μονάδα, β) η ανάλυση του σύγχρονου ρόλου του διευθυντή του σχολείου και την υιοθέτηση εκ μέρους του/της συγκεκριμένων ενεργειών για ένα αποτελεσματικό σχολείο, γ) η προσέγγιση της έννοιας της σχολικής αποτελεσματικότητας και των αντίστοιχων δεικτών που την απαρτίζουν και δ) η διερεύνηση των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων ενός αποτελεσματικού διευθυντή.

Η τρέχουσα έμφαση στην αλλαγή του σχολείου και οι προσπάθειες που συντελούνται τις τελευταίες δεκαετίες τοποθετούν στο επίκεντρο την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας και την ανάγκη άσκησης επιτυχημένης εκπαιδευτικής πολιτικής από τους ηγέτες, γεγονός που απαιτεί την εκ μέρους των διευθυντών βαθύτερη κατανόηση του πώς θα έπρεπε να λειτουργούν μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον (Whitaker, 2003), επειδή αυτό θεωρείται κρίσιμο για την ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών και της μάθησης των μαθητών. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η πλειοψηφία των ερευνών για τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας εστιάζει σε παράγοντες όπως: η διεύθυνση-διοίκηση

της μονάδας, το σχολικό κλίμα, η ποιότητα της διδασκαλίας, η ισότητα και οι ίσες ευκαιρίες μάθησης, η επικοινωνία, η παρακίνηση, η επιμόρφωση και η σταθερότητα εκπαιδευτικών, η συνεργασία και καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, οι μαθητικές επιδόσεις, οι ευκαιρίες και οι καινοτομίες, η ενεργός συμμετοχή των γονέων στο σχολείο (Καραγιάννη, 2008).

Συνοψίζοντας τα στοιχεία της ελληνόγλωσσης και διεθνούς βιβλιογραφίας (Hauserman & Stick, 2014; Stemler et al, 2010; Seashore et al, 2010; Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006; Θωμά, 2010; Reynolds, 2010; Creemers & Reezigt, 2005; Morrison, 2004; Kirk & Jones, 2004; Καμπουρίδη, 2002; Collins, 2002; Καψάλης, 2005; Sergiovanni, 1995), θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι το αποτελεσματικό σχολείο χαρακτηρίζεται από ένα θετικό περιβάλλον όπου κεντρικό ρόλο έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντής, γονείς, κοινότητα). Οι μαθητές και οι δάσκαλοι βοηθούν ο ένας τον άλλο, οι γονείς και η κοινότητα θεωρούνται σημαντικοί συνεργάτες, ενώ ο διευθυντής καλλιεργεί ένα κλίμα συναδελφικότητας και συνεργασίας. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο και στόχο όλων αποτελεί η αύξηση της αποτελεσματικότητας και η βελτίωση της παρεχόμενης μάθησης. Το αποτελεσματικό σχολείο έχει ένα σαφώς διαμορφωμένο όραμα και μια ξεκάθαρη αποστολή, τα οποία προκύπτουν μέσα από την κοινή λήψη αποφάσεων και δεν επιβάλλεται απλά από τον διευθυντή στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό ρόλο τόσο κατά τη διάρκεια της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού οράματος όσο και κατά τη διαδικασία υλοποίησης πρακτικών με στόχο την επίτευξη του και η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από υψηλή δέσμευση και ανάληψη ευθυνών. Επίσης, στο αποτελεσματικό σχολείο αποτελεί κοινή πεποίθηση όλων ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις και να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες. Ο Sergiovanni (1995) υποστηρίζει ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γίνουν καλλιεργημένοι και μορφωμένοι πολίτες που θα είναι ικανοί να συμμετέχουν ενεργά στα οικονομικά και πολιτισμικά δρώμενα της κοινωνίας. Στο αποτελεσματικό σχολείο, *«το προσωπικό πιστεύει και αποδεικνύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να λάβουν γνώση των βασικών στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου και θεωρεί ότι είναι σε θέση να βοηθήσει όλους τους μαθητές ώστε να το πετύχουν»* (Lezotte, 2001, σ. 7). Παρόλο που δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών αναφορικά με τις προϋποθέσεις και τις

διαστάσεις μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής μονάδας, έρευνες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η φοίτηση και η πρόοδος των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά απ' τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οργανισμών όπως είναι: α) η εκπαιδευτική ηγεσία, β) το οργανωτικό πλάνο ανάπτυξης του σχολείου, γ) ο βαθμός αυτονομίας, δ) το σχολικό κλίμα, ε) η σταθερότητα και η συνοχή του προσωπικού, στ) η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, ζ) τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνονται μέσα απ' τη διαδικασία διοίκησης των σχολείων (Ζιάκα, 2014). Οι ενέργειες που μπορεί να υιοθετηθούν προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας μοιράζονται κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία κατά τον Morisson (2004, σ. 13) είναι:

- Δεν εκκινούν από την κορυφή
- Περιλαμβάνουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη
- Δεν πραγματοποιούνται απλά και μόνο για πολιτικά ή μικροπολιτικά κίνητρα
- Δεν είναι απειλητικές για τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό
- Κατακτούν υψηλά επίπεδα δέσμευσης από όλους τους συμμετέχοντες
- Εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων
- Χρησιμοποιούν εξωτερικούς παράγοντες – πόρους
- Εστιάζουν στην ανάπτυξη του προσωπικού
- Απαιτούν παρακολούθηση
- Βασίζονται στην αποτελεσματική ηγεσία που παρέχει υποστήριξη
- Προωθούν και οικοδομούν ένα θετικό σχολικό κλίμα
- Εστιάζουν στην επίλυση προβλημάτων
- Στηρίζονται στη σημαντική συμβολή του προσωπικού
- Προτρέπουν την ηγεσία να προσφέρει δυνατότητες αντί να αποτρέπει ή να κατηγορεί
- Εμπλέκουν τους γονείς
- Χτίζουν μη ιεραρχικές σχέσεις στα σχολεία

Η ποιότητα της ηγεσίας που ασκείται εντός της εκπαιδευτικής μονάδας είναι υψίστης σημασίας για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού σχολείου και την ενίσχυση των επιδόσεων των μαθητών (Καραγιάννης, 2014; Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014; Harris, 2005; Leithwood & Jantzi, 2000). Αρκετοί ερευνητές (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014; Robbins et al, 2013; Θεοφιλίδης, 2012; Κατσαρός, 2008; Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007; Leithwood & Jantzi, 2000) συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι ο σύγχρονος διευθυντής προκειμένου να είναι αποτελεσματικός

είναι σημαντικό να υιοθετήσει μια μορφή ηγεσίας μετασχηματιστικού τύπου ώστε από διευθυντής που ασκεί απλά διοικητικά και εκτελεστικά καθήκοντα να γίνει ένας διευθυντής ηγέτης. Ένας διευθυντής δηλαδή που θέτει ως στόχο τη δημιουργία μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας, την διαμόρφωση κοινού οράματος, την προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, την παροχή διανοητικών ερεθισμάτων, την εισαγωγή καινοτομιών, την επίδειξη προσωπικού ενδιαφέροντος για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, κ.α. Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε προκύπτει ότι στην ελληνική πραγματικότητα, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν έχει τα περιθώρια να αναλάβει πρωτοβουλίες σε ουσιαστικές τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προτείνει εκπαιδευτικές καινοτομίες, δεδομένου ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι περισσότερο συγκεντρωτικό παρά αποκεντρωτικό (Λαΐνας, 2000). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετείται η πυραμοειδής διάταξη της διοίκησης (Σαΐτης, 2008) και ανήκει στα συστήματα τα οποία δεν ακολουθούν την εκχώρηση ουσιαστικών διοικητικών αρμοδιοτήτων, όπως η λήψη στρατηγικών αποφάσεων, και κατ' επέκταση την εκχώρηση διοικητικών εξουσιών στα κατώτερα διοικητικά κλιμάκια (Κιρκιγιάννη, 2011; Κατσαρός, 2008; Μπουραντάς, 2005; Μελισσόπουλος, 2006; Λαΐνας, 2004; Σαΐτης, 2002, 2000; Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Έτσι ο ρόλος του διευθυντή ενός ελληνικού σχολείου φαίνεται να είναι ιδιαίτερα περιορισμένος καθώς βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο της διοικητικής πυραμίδας και οι αρμοδιότητές του είναι κυρίως εκτελεστικής μορφής (Καραγιάννης, 2014; Γουκός και συν., 2010; Κατσαρός, 2008; Υφαντή, 2001) και από αποτελέσματα σχετικών ερευνών φαίνεται ότι ακολουθεί περισσότερο τον παραδοσιακό – γραφειοκρατικό τόπο διοίκησης (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014; Καραγιάννης, 2014; Χατζηπαναγιώτου, 2001; Παπαναούμ, 1995; Σαΐτης και συν., 1997; Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991).

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ο σημερινός διευθυντής και τα χαρακτηριστικά-δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει προκειμένου να ανταπεξέλθει στην πολυπλοκότητα του ρόλου του όσο και τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που δεν αφήνει ιδιαίτερα περιθώρια για την άσκηση μιας ουσιαστικής και αποτελεσματικής διοίκησης καταρχήν κρίνεται απαραίτητη η παροχή περισσότερης αυτονομίας. Ο ρόλος του διευθυντή και οι δυνατότητες ουσιαστικής παρέμβασής του στη διαμόρφωση και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από το βαθμό αποκέντρωσης ή συγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο

λειτουργεί. Στα συγκεντρωτικά συστήματα η εξουσία και η δύναμη του εκπαιδευτικού ελέγχου ανήκει στην κεντρική εξουσία, ενώ στα αποκεντρωτικά ανήκει στις τοπικές κοινωνίες και στις ομάδες πίεσης όπως είναι οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, τα σωματεία των εκπαιδευτικών κλπ. Αυτές οι ομάδες πίεσης συναγωνίζονται μεταξύ τους και ζητούν να επιβάλλουν τον έλεγχό τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Υφαντή, 2001). Είναι επιτακτική λύση, λοιπόν, ο χώρος προγραμματισμού και αποφάσεων να μετατοπιστεί σε χαμηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα (γραφεία διεύθυνσης, σχολικές μονάδες), έτσι ώστε να καθορίζονται εκπαιδευτικές πολιτικές που ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας (Γουκός και συν., 2010). Επίσης, σημαντικό κρίνεται να παρέχεται διοικητική υποστήριξη στο ρόλο του διευθυντή και ο καταλληλότερος τρόπος ή τουλάχιστον ένα πρώτο καθοριστικό βήμα προς την επιθυμητή κατεύθυνση θα μπορούσε να αποτελέσει ο σχεδιασμός και η υλοποίηση κατάλληλων επιμορφωτικών σεμιναρίων, δεδομένου ότι οι ελλείψεις διοικητικές γνώσεις και ηγετικές δεξιότητες των διευθυντών έχουν επισημανθεί από αντίστοιχες έρευνες (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007; Παπαθωμά, 2006) και αποτελούν σημαντικό εμπόδιο στην άσκηση της αποτελεσματικής διοίκησης. Επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να εστιάσουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διοίκηση και να στοχεύσουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία. Τέλος, οι διαδικασίες διορισμού των διευθυντών των σχολικών μονάδων κατά τη γνώμη μας θα μπορούσαν να αναθεωρηθούν και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, πριν το διορισμό κάποιου διευθυντή, κατά πόσο διαθέτει τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε έναν αποτελεσματικό οργανισμό μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ., & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999) (Επιμ.). *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Aldridge, J.M., Dorman, J.P., & Fraser, B.J. (2004). Use of Multitrait-Multimethod Modelling to Validate Actual and Preferred Forms of the Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (Troflei). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 110-125.
- Αλεξάνδρου, Ι., & Βρυωνίδης, Μ. (2008). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τον τρόπο εκπαιδευτικής διοίκησης: Μια έμφυλη διερεύνηση του φαινομένου. Στο: *10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία»* (σσ. 395-412). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία 6-7 Ιουνίου 2008. Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης (ΚΟΕΕ). Ανακτήθηκε στις 1 Δεκεμβρίου 2015 από το: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g1.pdf.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αντωνίου, Π., Δημητρίου, Δ., & Κυριακίδης, Λ. (;). Μετα-Ανάλυση Ερευνών που Αφορούν Παράγοντες Σχολικής Αποτελεσματικότητας: Προς ένα Δυναμικό Μοντέλο Αποτελεσματικότητας. Στο: *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, (σσ.455-474). Ανακτήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 2015 από το: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/3.%20Kefalaio%203%20Ekpaideftiki%20apotelesmatikotita/3.4.%20P.%20Antoniou%20et%20al..pdf.
- Barbuto, J.E., & Wheeler, D.W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group & Organization Management*, 31(3), 300-326.
- Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.

- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554.
- Blair, M. (2002). Effective school leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-191.
- Bubb, S., & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, 29(1), 23-37.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Hawker Brownlow Education. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2015 από το: <http://files.hbe.com.au/samplepages/SA4170.pdf>.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *Leadership Development: A Literature Review*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Easton, J.Q. & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Βαρσαμίδου, Α., & Ρεζ, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία – Μύθος και πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2015 από το: <http://www.alfavita.gr/artra/artro244.html>.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 30, 92-108.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623.
- Christakis Georgiou, Y. (2005). *Understanding school effectiveness and school improvement in Cyprus: a study of the perceptions of stakeholders*. PhD thesis,

- University of Warwick. Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2015 από το:<http://wrap.warwick.ac.uk/2597/>.
- Cibulka, J., & Nakayama, M. (2000). *The creation of high performance schools through organizational and individual learning: A practitioner's guide to learning communities*. National partnership for excellence and accountability in teaching. RFP-97-0101, Project 4.4.1, Deliverable Number 2530. Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2015 από το:<http://www.ericsp.org/pages/digests/Guide.htm>.
- Cohen, W. A. (1990). *The art of the leader*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, *111*(1), 180-213.
- Collins, A.B. (2002). Does a school make a difference? Perceptions of an 'effective school'. *European Educational Research Journal*, *1*(3), 429-444.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(2), 1-37.
- Creemers, P. M. B., & Reezigt, J.G. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, *16*(4), 359-371.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 10*, 121-129.
- Γεωργίου, Σ.Ν. (2000). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ- Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Διεθνές Συνέδριο, Άρτα, 14-16 Μαρτίου 2008. Τόμος Ι. Πάτρα.
- Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Γουκός, Α., Παπαδημητρίου, Γ., & Φωστηρόπουλος, Κ. (2010). *Ο Ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Κάλυψη Των Επιμορφωτικών Αναγκών Των Εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διδασκαλείο «Θεόδωρος Καστανός». Αλεξανδρούπολη.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Daft, R.L. (1999). *Leadership: Theory and Practice*. New York, NY: The Dryden Press.
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (2000). *Fusion leadership: Unlocking the subtle forces that change people and organizations*. Berrett-Koehler Publishers.
- Day, D.V., & Harrison, M.M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17(4), 360-373.
- Davies, P., & Coates, G. (2005). Competing conceptions and values in school strategy: Rational planning and beyond. *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(1), 109-124.
- de Jong R., Westerhof K.J., & Kruiter J.H., (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: A multilevel study in mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 3-31.
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356.
- Dickerson, M.S. (2012). Emergent school leadership: Creating the space for emerging leadership through appreciative inquiry. *International Journal of Learning and Development*, 2(2), 55-63.
- Dressler, B. (2001). Charter school leadership. *Education and Urban Society*, 33(2), 170-185.
- Δρούλια, Θ., & Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια διοίκηση και στελέχη εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.

- Ευθυμιάδου, Α., Τσίτος, Δ. & Patrick, G.D. (1998). *Πρακτικός Προσανατολισμός στο Σύγχρονο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Frost, D., & Durrant, J. (2004). Supporting Teachers. *Leadership: What Can Principals Do*, 307-326.
- Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 409-419.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.
- Georgiou, St. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1 (3), 189-209.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. NY: Bantam.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results.
- Goleman, D., Boyatzio, R., & Mckee, A. (2002). *The New Leaders – Transforming the art of leadership into the science of results*. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2015 από το: http://vedpuriswar.org/Book_Review/Leadership_Manageerial_Effectiveness/The%20New%20Leaders.pdf.
- Greenberg, J., & Baron, R.A. (2000). *Behavior in Organizations: Understanding and Managing the Human Side of Work*. Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Haberman, M. (2003). Creating effective schools in failed urban districts. *EducationNews.org*. Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2015 από το: <http://www.educationnews.org/creating-effective-schools-in-failed.htm>.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More than Just a Feel-Good Factor? *Leadership wand Policy in Schools*, 4, 201–219.

- Hargreaves, D.H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 23-46.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British educational research journal*, 27(4), 487-503.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267.
- Hauserman, C., & Stick, S. L. (2014). The Leadership Teachers Want from Principals—Transformational. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 184-203.
- Hopkins, D. (1995). Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265-274.
- Hopkins, D., & Harris, M. (1997). Understanding the School's Capacity for Development: Growth Stages and Strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin*, 90(3), 238-249.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41– 54.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2008). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102, 37-51.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 137-156.

- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-24.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: θεωρητική προσέγγιση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ιορδανίδης, Γ.Δ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Kantabutra, S. (2009). Toward a behavioral theory of vision in organizational settings. *Leadership & organization development Journal*, 30(4), 319-337.
- Kekale, J., & Pirttla, I. (2006). Participatory action research as a method for developing leadership and quality. *International Journal of Leadership in Education*, 9/3, 251-268.
- Kirk, D.J., & Jones, T.L. (2004). *Effective Schools: Assessment Report*. Ανακτήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 2015 από το: <http://www.pearsonassessments.com>.
- Kotter, J. P. (2001). *What leaders really do*. Harvard Business School Publishing Corporation.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1996). Envisioning your future: imagining ideal scenarios. *The Futurist*, 30(3), 14.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103-152.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529.

- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Α΄θμια Εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, σ.27.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος Ι, Κίνητρα-Επαγγελματική Ικανοποίηση-Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καπετσώνης, Κ. (2006). Η διεύρυνση της αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 117, 135-144.
- Καραγιάννη, Α. (2008). *Το Έργο και ο Ρόλος του Διευθυντή στην Ανάπτυξη του Επαγγελματικού Λυκείου*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές Στην Εκπαίδευση».
- Καραγιάννης, Α. (2014). Ηγεσία στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τα Δίκτυα Συμμετοχής. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2015 από το: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/34652#page/1/mode/1up>.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2015 από το: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 3-29). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κιρκιγιάννη, Φ.Π. (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2015 από το: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/09.pdf.
- Κιούση, Σ., & Κοντάκος, Α. (2006). Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου*

Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Κόνσολας, Μ., & Κάλδη, Σ. (2006). Ο ρόλος του δασκάλου ως παράγοντα διαμόρφωσης θετικού κλίματος στην τάξη για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Παπαηλιού, Χ.Φ., Ξανθάκου, Γ., & Χατζηχρήστου, Σ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία. Τόμος Γ*. Αθήνα: Ατραπός.

Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

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. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, 13, 43-54.

Κουτούζης, Μ. (2011α). Από το Επιστημονικό Μάνατζμεντ στην Κοινωνική Δικαιοσύνη. Στο: *Επιμορφωτικό Σεμινάριο «Ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα: μύθοι και πραγματικότητες»*. Περιλήψεις. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2015 από το: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%20seminariou%20at%20h.pdf.

Κουτούζης, Μ. (2011β). Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα: Η Ελληνική Πραγματικότητα. Στο: *Επιμορφωτικό Σεμινάριο «Ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα: μύθοι και πραγματικότητες»*. Περιλήψεις. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2015 από το: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%20seminariou%20at%20h.pdf.

Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., & Νιτσόπουλος, Β. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κωνσταντινίδης, Θ.Ε. (1997). *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κωτσίκης, Β. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

- Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική, Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership and Management*, 23(4), 421-430.
- Lashway, L. (1997). Leadership Styles and Strategies. In *School Leadership: Handbook for Excellence*. - Oregon, Eugene, OR.
- Laub, J. A. (1999). *Assessing the servant organization* (Doctoral dissertation, Florida Atlantic University).
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K.A., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning*. DfES Publications.
- Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. *Handbook of research on educational administration*, 2, 45-72.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2015 από το: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=mTvlAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Leithwood,+Jantzi+%26+Steinbach+\(1999\).&ots=yaIjqRCFcv&sig=taV53hzSLH-20dkAr9pUFp5T4k0&redir_esc=y#v=onepage&q=Leithwood%2C%20Jantzi%20%26%20Steinbach%20\(1999\)%2C&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=mTvlAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Leithwood,+Jantzi+%26+Steinbach+(1999).&ots=yaIjqRCFcv&sig=taV53hzSLH-20dkAr9pUFp5T4k0&redir_esc=y#v=onepage&q=Leithwood%2C%20Jantzi%20%26%20Steinbach%20(1999)%2C&f=false).
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice.

- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Ligon, G.S., Hunter, S.T., & Mumford, M.D. (2008). Development of outstanding leadership: A life narrative approach. *The Leadership Quarterly*, 19(3), 312-334.
- López Pérez S., Peón Manuel Montes, J., & Ordás José Vázquez, C. (2004). Managing knowledge: the link between culture and organizational learning. *Journal of knowledge management*, 8(6), 93-104.
- Lumpy, J. (2012). *What do we know about leadership in higher education? Leadership Foundation for Higher Education Research*. Review Paper. Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2015 απότο: www.lfhe.ac.uk.78-1.
- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου». *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 17, 151-179.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα* (23-40). Θεσσαλονίκη.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζιάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(3), 165-184.
- Λουκόπουλος, Α. (2008). *Η Εισαγωγή Καινοτομιών στο Σχολείο και ο Ρόλος του Διευθυντή: Η Αποτελεσματικότητα της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση-Διοίκηση Εκπαίδευσης και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων». Πάτρα.
- Λυμπέρης, Α. (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Θεωρητικός Προβληματισμός – Πρακτικές Δυτικών Χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 133-144.
- MacGilchrist, B., Reed, J., & Myers, K. (2004). *The intelligent school*. Sage.

- Miller, T.W., & Miller, J.M. (2001). Educational Leadership in the New Millennium: A Vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 181-189.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). Building and leading within learning ecologies. Στο: *International Handbook of Leadership for Learning* (σσ. 975-990). Springer Netherlands.
- Moos, L., & Huber, S. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: Democratic and integrative leadership. Στο: T. Townsend (Ed.), *International handbook of schooleffectiveness and improvement* (σσ. 579-596). Netherlands: Springer.
- Morrison, K. (2004). *Defining effective schools*. Ανακτήθηκε στις 28 Νοεμβρίου 2015 από <http://cw.routledge.com/textbooks/9780415485586/data/chapters/08DefiningEffectiveSchools.pdf>.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action. Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), 111-134.
- Mulford, B. (2006). Leading change for student achievement. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 47-58.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes-What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Mumford, M. D., Strange, J. M., Scott, G. M., & Gaddis, B. P. (2005). Creative problem-solving skills in leadership: Direction, actions, and reactions. *Creativity across domains: Faces of the muse*, 205-224.
- Mumford, M.D., Antes, A.L., Caughron, J.J., & Friedrich, T.L. (2008). Charismatic, ideological, and pragmatic leadership: Multi-level influences on emergence and performance. *The Leadership Quarterly*, 19(2), 144-160.
- Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. Στο: T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (σσ. 681-706). Netherlands: Springer.

- Myers, E., & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*. 33(3), 14-37.
- Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης, Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η αντιαυταρχική αγωγή του A.S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα και συν. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (Τομ. Β΄). Ε.Α.Π. Πάτρα.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2011). Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2015 από το: http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/plaisio_anaf_2011/1.%20final%20meizon%20programma%20epimorfosis%20martios%202011.pdf
- Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Εκπαίδευσης - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Μιχόπουλος, Α., (2004). Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτουργήμα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία σήμερα και αύριο. Στο: *Συλλογικό, Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Μπαλωμένου, Α., & Διπλάρη, Χ. (2006). *Ο Θεσμός της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή-προοπτικές*. Ανακτήθηκε στις 1 Δεκεμβρίου 2015 από το: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12.pdf>.
- Μπαρούνας, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχόμενης επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή.

- Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Ανακτήθηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2015 από το: [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari\(teea_pi\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari(teea_pi).pdf).
- Μπουραντάς, Δ. (2002α). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2002β). Στρατηγική ηγεσία στον 21ο αιώνα - Ανέκδοτες σημειώσεις.
- Μπρούζος, Α. (2007). *Σχολείο και Οικογένεια*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μυλωνάς, Θ. (1993). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο*. Εκδόσεις Αρμός.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Nysted, L. (1997). Who should rule? Does personality matter? *European Journal of Personality*, 11(1), 1-14.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2004). Συνεργασία σχολείου - οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση στην Ελλάδα. Στο: *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη σχολείου*. Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π., & Παπαναούμ, Ζ.(2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Axction.
- Osborn, R.N., Hunt, J.G., & Jauch, L.R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 797-837.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5-10.

- Prytula, M., Noonan, B., & Hellsten, L. (2013). Toward Instructional Leadership: Principals' Perceptions of Large-Scale Assessment in Schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Διπλωματική εργασία για το Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2015 από το: www.estia.hua.gr.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 39-45.
- Παπαθωμάς, Ι. (2006). *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο: Α. Καψάλης Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Reezigt, J. G., & Creemers, P.M.B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- Reynolds, D. (2010). *School effectiveness*. UK: A & C Black.

- Reynolds, D., & Creemers, B. (1990). School effectiveness and school improvement: A mission statement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 1-3.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996) School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158.
- Robbins, S., Judge, T.A., Millett, B., & Boyle, M. (2013). *Organizational behaviour*. Pearson Higher Education AU.
- Russell, R.F., & Stone, A.G. (2002). A review of servant leadership attributes: developing a practical model. *The Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 145-57.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Educational Research*, 13(3), 383-397.
- Sammons, P. A. (2000). *The Outsourcing R&D Toolkit*. Gower Publishing, Ltd..
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P., & Thomas, S. (1995). Continuity of school effects: A longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(4), 285-307.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education. Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2015 από το: <http://www.highreliabilityschools.co.uk/resources/files/downloads/school-effectiveness/psjhp1995.pdf>.
- Sarros, J.C., Cooper, B.K., & Santora, J.C. (2011). Leadership vision, organizational culture, and support for innovation in not-for-profit and for-profit organizations. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(3), 291-309.

- Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. *Τα εκπαιδευτικά*, 65-66, σσ.175-183.
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). Positioning and validating the supervision framework. *Enschede: University of Twente*.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336.
- Sendjaya, S., & Sarros, J. C. (2002). Servant leadership: Its origin, development, and application in organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(2), 57-64.
- Sergiovanni, T.J. (2001). *What's in it for schools?* New York: Routledge.
- Sergiovanni, T.J. (1995). *The headteachership: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sheldon, B.S., & Van Voorhis, L.F. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148.
- Shoemaker, J., & Pecheone, R. (1984). Are the School Effectiveness Characteristics Alterable? A Connecticut Perspective.
- Southworth, G., & Quesnay, H.D. (2005). School leadership and system leadership. *The educational forum*, 69(2), 212-220.
- Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 17(7), 33-35.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.
- Sternberg, R. J. (2005). A model of educational leadership: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized. *International Journal of leadership in Education*, 8(4), 347-364.

- Stemler, S. E., Bebell, D. & Sonnabend, L.A. (2010). Using school mission statements for reflection and research. *Educational Administration Quarterly*, doi: 10.1177/0013161X10387590.
- Sternberg, R.J. (2005). A model of educational leadership: Wisdom, Intelligence, and Creativity, synthesized. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 347-364.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Stoll, L., & Myers, K. (1998). *No Quick Fixes*. London: Falmer.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 289-314.
- Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487.
- Σαΐτης, Χ. (1990). Η συμβολή του Management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 54,70-93
- Σαΐτης, Χ. (1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος τομέας*, 127, 33-38.
- Σαΐτης Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2005α). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005β). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Τσιαμάση, Φ. Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-Ηγέτης ή Παραδοσιακός-Γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-77.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Στραβάκου, Π. (2008). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας – Η οπτική των φοιτητών. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 149-162.
- Σφύρης, Γ.Θ. (2006). Ο Ρόλος του Διευθυντή Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 81-82, 144-153.
- Taylor, T., Martin, B.N., Hutchinson, S., & Jinks, M. (2007). Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 401-419.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Tracey, J.B., & Hinkin, T. R. (1998). Transformational leadership or effective managerial practices? *Group & Organization Management*, 23, 220–236.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική Αξιολόγηση – Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τσαπατάρης, Π. (2015). Ηγεσία στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου 2015 από το: <http://xenesglosses.eu/2015/05/igesia-stin-ekpaideusi-tou-panagioti-tsapatsari-pe011/>.
- Τσιπλητάρης, Α. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ylimaki, R.M. (2006). Toward a new conceptualization of vision in the work of educational leaders: Cases of the visionary archetype. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 620-651.
- Yukl, G.A. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice - Hall.

- Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες Αποκέντρωσης του Εκπαιδευτικού Ελέγχου και Ενδυνάμωσης του Σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 34, 28-44.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η Επιμόρφωση και η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού ως Στοιχεία Ποιότητας στο Εκπαιδευτικό Έργο. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Voulalas, Z.D., & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187-208.
- West-Burnham, J. (2001). Learning to Learn. Στο: *D. Brent & J. West-Burnham, Handbook of Educational Leadership and Management* (σσ. 51-60). London: Pearson Longman. Ανακτήθηκε στις 7 Δεκεμβρίου 2015 από το: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=hEguxU_2yt8C&oi=fnd&pg=PA51&dq=West-Burnham,+2001&ots=S7wwLYNfvQ&sig=YVFNY4zIkcxEZSGox7qb_O1fRgI&redir_esc=y#v=onepage&q=West-Burnham%2C%202001&f=false.
- Wong, K. (1998). Culture and Moral Leadership in Education. Leading Schools in a Global Era: A Cultural Perspective. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 106-125.
- Wrigley, T. (2003). Is school effectiveness anti-democratic? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 89-112.
- Wrigley, T. (2008). School improvement - a diversity of aims and approaches. *Improving Schools*, 11(2), 99-100.
- Wyatt, T. (1996). School effectiveness research: Dead end, damp squib or smouldering fuse. *Issues in Educational Research*, 6(1), 79-112.
- Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια εμπειρική έρευνα» Στο Χρ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου &

- Α. Κοντάκος (Επιμ.). *Η Παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (σσ.133-152). Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2011). Πώς θα «οικοδομήσω» ένα καλό και αποτελεσματικό σχολείο. Στο: *Επιμορφωτικό Σεμινάριο «Ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα: μύθοι και πραγματικότητες». Περιλήψεις*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 5 Δεκεμβρίου 2015 από το: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%20seminariou%20at%20h.pdf.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη.
- Χριστοφίδου, Ε., & Πασιαρδής, Π. (2011). Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής. Στο: *Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 553-566). Κύπρος. http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/5.%20Kefalaio%205%20Ekpaideftiki%20Dioikisi/5.4.%20E.%20Xristofidou%20&%20P.%20Pashiardis.pdf
- Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εμπειρική μελέτη. Διπλωματική μελέτη*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.