

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Κ. ΚΑΤΣΗΣ
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ
ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ ΕΥΑ

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Μικρό ιστορικό και ευχαριστίες.....	1
Περίληψη	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4

Α' ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΔΙΟΙΚΗΣΗ

2.1. Η έννοια της διοίκησης.....	8
2.2. Ιστορική και θεωρητική αναδρομή στην επιστήμη της διοίκησης.....	9
2.2.1. Κλασική προσέγγιση.....	11
2.2.2. Νεοκλασική προσέγγιση.....	17
2.2.3. Συστημική προσέγγιση.....	23
2.3. Η Εκπαιδευτική Διοίκηση.....	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΗΓΕΣΙΑ

3.1. Ορισμός ηγεσίας και τα δύο ρεύματα.....	28
3.1.1. Θεωρίες ηγεσίας.....	30
3.2. Ο αποτελεσματικός ηγέτης – διευθυντής σχολείου.....	41
3.3. Σχέση ηγεσίας και διοίκησης.....	43
3.4. Τα καθήκοντα του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας.....	46

3.5. Συγκριτική προσέγγιση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στο ζήτημα της ηγεσίας.....	49
3.5.1. Η έρευνα για την εκπαιδευτική ηγεσία διεθνώς.....	49
3.5.2. Η έρευνα για την εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα.....	53

B' ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	65
---	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Δείγμα.....	66
5.2. Ερευνητικά εργαλεία.....	66
5.3. Εγκυρότητα – αξιοπιστία.....	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	73
6.2. Τρόπος διοίκησης.....	76
6.2.1. Τρόπος διοίκησης και δημογραφικά στοιχεία.....	77
6.3. Πηγές δύναμης διευθυντή.....	84
6.3.1. Πηγές δύναμης και δημογραφικά στοιχεία.....	85
6.4. Ηγετική συμπεριφορά.....	86
6.4.1. Πηγές δύναμης και Ηγετική συμπεριφορά.....	87
6.5. Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών.....	88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συζήτηση – συμπεράσματα.....89

7.2. Επίλογος – προτάσεις.....103

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....109

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....114

ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ.....115

ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....154

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.1. ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ
ΑΝΑΓΚΕΣ.....165

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....168

Μικρό ιστορικό και ευχαριστίες

Η επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας ξεκίνησε από μια προσωπική ανάγκη να βρω ένα κοινό πεδίο μεταξύ της επιστήμης που σπούδασα και του επαγγέλματος που υπηρετώ. Επιθυμία μου ήταν να εξετάσω εάν μπορεί η Οικονομική Επιστήμη και οι Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Οργανισμών να προσφέρουν ένα πλαίσιο λειτουργίας και οργάνωσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτός ο προβληματισμός γεννήθηκε πριν από 6 χρόνια όταν ξεκίνησα την πορεία μου ως εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ολοκληρώνεται με την εργασία αυτή που απαντά στο προσωπικό μου ερώτημα, εάν υπάρχει ένα ιδανικό μοντέλο διοίκησης-ηγεσίας που θα οδηγήσει σε αποτελεσματικά σχολεία.

Οι συνθήκες που ενίσχυσαν την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος ήταν η μεγάλη συζήτηση που κυριαρχεί στον εκπαιδευτικό κόσμο για τις αλλαγές στα καθήκοντα των διευθυντών σχολικών μονάδων που προωθούνται τον τελευταίο καιρό, καθώς και μια εργασία που εκπόνησα στο Β' εξάμηνο στα πλαίσια ενός μαθήματος στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό τμήμα. Επίσης, η θέση ευθύνης που ανέλαβα αυτή τη σχολική χρονιά μου επέτρεψε να έχω συνεχή επαφή με τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων της Κορινθίας και να έχω προσωπική εμπειρία για τη λειτουργία τους.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας μου νοιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου, Αναπληρωτή καθηγητή κ. Αθανάσιο Κατσή, για την επίβλεψη της εργασίας και την καθοδήγησή του στο σύνολο της προσπάθειάς μου. Τον ευχαριστώ για τις γνώσεις και υποδείξεις του που συνέβαλαν στην αρτιότερη διαμόρφωση του περιεχόμενου και της δομής της παρούσας μελέτης, την ενθάρρυνση που μου παρείχε και την γόνιμη συνεργασία που είχαμε.

Επίσης, ευχαριστώ τη Δρ. Βασιλική Μπρίνια για το χρόνο που αφιέρωσε και τις πολύτιμες συμβουλές της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κορινθίας που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και να συμβάλλουν στην ολοκλήρωσή της.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, φίλους και συναδέλφους για την ψυχολογική στήριξη και τη διαρκή συμπαράσταση που μου πρόσφεραν.

Εύα Κ. Παπαντωνίου

Κόρινθος, Ιούνιος 2011

Περίληψη

Ο χώρος της εκπαίδευσης, όπως και ολόκληρη η κοινωνία, βιώνει ραγδαίους μετασχηματισμούς, συνεχείς καινοτομίες και έντονη ανταγωνιστικότητα με έμφαση στην απόδοση. Το υπόδειγμα που θέλει το διευθυντή του σχολείου απλό διεκπεραιωτή των υποθέσεων της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τα οριζόμενα από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, δεν είναι πλέον πρόσφορο. Τα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι χρήσιμο να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν τις αρχές του σύγχρονου μάνατζμεντ, να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και καινοτόμα δράση.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια παρουσίαση των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων του ζητήματος της διοίκησης και της ηγεσίας με ταυτόχρονη σύνδεσή τους με το χώρο της εκπαίδευσης. Σε πρακτικό επίπεδο ερευνάται ο τρόπος διοίκησης και η ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κορινθίας. Επιπλέον, η εργασία εξετάζει τη χρήση των πηγών δύναμης του ηγέτη κι έχει απώτερο σκοπό την ανάδειξη των κυριότερων επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 35 διευθυντές Γυμνασίων, Λυκείων και ΕΠΑΛ της Κορινθίας. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς σχετικά με το βαθμό στον οποίο εφαρμόζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS.

Λέξεις κλειδιά: εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης, ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης, συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά, μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά, πηγές δύναμης ηγέτη, επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών, Εκπαιδευτική Διοίκηση, αποτελεσματικός διευθυντής - ηγέτης, Εκπαιδευτική Ηγεσία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι στην εποχή μας η κοινωνία μας βιώνει ραγδαίους μετασχηματισμούς, συνεχείς καινοτομίες και έντονη ανταγωνιστικότητα με έμφαση στην απόδοση σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Ενώ στο παρελθόν η διοίκηση και στελέχωση των οργανισμών υπάκουε σε μια τεύλορική αντίληψη, σήμερα το νέο περιβάλλον απαιτεί ταχύτατη προσαρμογή στις συνεχείς αλλαγές και κοινωνική ευαισθησία. Στις νέες αυτές συνθήκες ο διευθυντής αδυνατεί από μόνος του να ανταπεξέλθει και η παρουσία ηγεσίας και ηγετών σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού είναι επιτακτική. Το υπόδειγμα που θέλει το διευθυντή απλό διεκπεραιωτή των υποθέσεων της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τα οριζόμενα από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, δεν είναι πλέον πρόσφορο. Είναι ανάγκη, λόγω και των τάσεων αποκέντρωσης της εκπαίδευσης, να υπάρξει αλλαγή προς το υπόδειγμα του διευθυντή-εμπυχωτή-ηγέτη που θα παίρνει πρωτοβουλίες, θα χαρακτηρίζεται από ευελιξία και καινοτόμα δράση.

Αν μελετήσει κανείς την ιστορία της Επιστήμης της Διοίκησης θα παρατηρήσει ότι η ανάγκη της διοίκησης παρουσιάστηκε από τότε που οι άνθρωποι αναγκάστηκαν να σχηματίσουν ομάδες για να επιτύχουν στόχους που δεν μπορούσαν να επιτύχουν ως άτομα. Η σημασία της διοίκησης αναγνωρίζεται από την αρχαιότητα και ο Σωκράτης αναφέρει τη διοίκηση ως ξεχωριστή επιδεξιότητα, η οποία διαφέρει από την τεχνική γνώση κι εμπειρία.

Σε κάθε οργανισμό και σύστημα η διοίκηση καθορίζει το πλαίσιο οργάνωσης που θα φέρει την αποτελεσματικότητα. Όλο και περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι οι οργανισμοί οι οποίοι προσφέρουν υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων και των

εκπαιδευτικών, δεν διαφέρουν σημαντικά από τις επιχειρήσεις, εκτός από την ειδική αποστολή τους (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Ένας σημαντικός παράγοντας στην επίτευξη των στόχων του σχολείου είναι ο διευθυντής ο οποίος ενεργεί και ως διορισμένος υπάλληλος των ανώτερων διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών και ως ηγέτης μιας ομάδας.

Ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο έχει να αντιμετωπίσει ένα διοικητικό πλαίσιο με συγκεντρωτική και γραφειοκρατική δομή αφού οι αποφάσεις λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και διοχετεύονται για υλοποίηση σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο τα περιθώρια άσκησης εξουσίας και ανάληψης πρωτοβουλιών στενεύουν για το διευθυντή του σχολείου ο οποίος καλείται να διαμορφώσει “εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική” επιστρατεύοντας προσωπικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές θα επιτρέψουν στο διευθυντή- ηγέτη να παρακινήσει όλο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου στην επίτευξη κοινού οράματος και παράλληλα να αντιμετωπίσει δημιουργικά τις προκλήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας.

Η επίτευξη των σκοπών που ορίζει η νομοθεσία για το διευθυντή του σχολείου εξαρτάται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του όπως να προγραμματίζει, να συντονίζει, να παίρνει αποφάσεις, να εμπνέει σεβασμό, κύρος, να διαθέτει ήθος, επιμονή, δικαιοσύνη, όσο και από τα υπηρεσιακά και επαγγελματικά του χαρακτηριστικά όπως η διαχείριση της εξουσίας και οι ευθύνες. Οι διευθυντές κατά την άσκηση των καθηκόντων τους θα πρέπει να ενδιαφέρονται ταυτόχρονα και για το αποτέλεσμα και για τις ανθρώπινες σχέσεις προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Για κάθε διευθυντή προσωπικός στόχος πρέπει να είναι η μεταμόρφωση του από διευθυντή-γραφειοκράτη σε διευθυντή-ηγέτη που θα δίνει ζωή στις καθημερινές επαναλαμβανόμενες λειτουργίες του σχολείου. Οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν τη διεύθυνση ενός σχολείου ως φυσικό επακόλουθο της καριέρας τους, διεθύνουν με βάση το ένστικτό τους και δεν προετοιμάζονται για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της διοίκησης. Όμως, το ένστικτο δεν είναι πάντα ο καλύτερος σύμβουλος και η διοίκηση διαφέρει από την κοινή λογική. Γι' αυτό το λόγο είναι απολύτως αναγκαία μια ειδική εκπαίδευση των μελλοντικών διευθυντών.

Πρόθεση της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει βασικά ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, μέσα από τις απόψεις θεωρητικών του πεδίου για τη διοίκηση και ηγεσία οργανισμών γενικά και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ειδικότερα, όσο και σε πρακτικό επίπεδο μέσα από την έρευνα και μελέτη του τρόπου διοίκησης των διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο

ΔΙΟΙΚΗΣΗ

2.1. Η έννοια της διοίκησης

Ο όρος διοίκηση (administration, management) χρησιμοποιήθηκε για να μεταφράσει ξένους όρους με διαφορετικό περιεχόμενο γι' αυτό και η χρήση του τα τελευταία χρόνια δημιούργησε μια σύγχυση. Αρχικά, σήμαινε την επιμέλεια που αναλάμβανε κάποιος για το σπίτι του (οίκος) κι αργότερα για τις υποθέσεις της πόλης. Από τις αρχές του 20 αιώνα, στις χώρες της Δύσης, ο όρος *διοίκηση* χρησιμοποιείται για να περιγράψει το σύνολο των κατευθυντικών και συντονιστικών εργασιών με τις οποίες οδηγούνται οι οργανωμένες προσπάθειες στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Ζευγαρίδης, 1973). Ανεξάρτητα από το χώρο όπου αναπτύσσεται (κράτος, επιχειρήσεις, σχολεία) η διοίκηση αναφέρεται σε κάθε πολυάνθρωπη προσπάθεια ορθολογικής και επιστημονικής μεθόδευσης επιλογών που στοχεύουν στην βέλτιστη απόδοση μιας οργάνωσης. Επομένως, δίκαια ο Ζαβλανός (1998) θεωρεί τη διοίκηση επιστήμη αλλά συγχρόνως και τέχνη, μια κοινωνική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τις ανθρώπινες σχέσεις και μέσω συγκεκριμένων λειτουργιών επιδιώκει την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί της διοίκησης, ωστόσο οι P. Hersey και K. Blanchard έδωσαν έναν ορισμό που ισχύει σε κάθε οργάνωση (επιχείρηση, νοσοκομείο, σχολείο) και σύμφωνα με αυτόν «η διοίκηση είναι μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα (και δια μέσου ατόμων και ομάδων) για την εκπλήρωση των σκοπών μιας οργάνωσης» (Ζαβλανός, 1991).

Από την πληθώρα των ερμηνειών που αποδίδονται στον όρο προκύπτουν ορισμένα κοινά στοιχεία όπως η ύπαρξη : α) μιας οργανωτικής δομής στην οποία

κάθε παράγοντας αναλαμβάνει ένα ρόλο και β) σκοπών και στόχων που για την επιδίωξή τους απαιτείται η κατανόησή τους από όλα τα μέλη του οργανισμού. Όλοι οι ορισμοί της διοίκησης αναφέρονται σε μια δραστηριότητα που ασκείται συστηματικά στους οργανισμούς και περιλαμβάνει τις λειτουργίες του Προγραμματισμού, της Οργάνωσης, της Διεύθυνσης, του Ελέγχου και του Συντονισμού (ακρόνυμο ΠΟΔΕΣ). (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Ο Henry Fayol ήταν ο πρώτος από τους θεωρητικούς της διοίκησης που ανέλυσε τις παραπάνω διοικητικές λειτουργίες και οι οποίες σήμερα αποτελούν σημαντικό τμήμα της θεωρίας του μάνατζμεντ (Πασιαρδής, 2004).

2.2. Ιστορική και θεωρητική αναδρομή στην επιστήμη της διοίκησης

Πολλά είναι τα ευρήματα που μαρτυρούν την πορεία της διοικητικής επιστήμης μέσα από την εξέλιξη του πολιτισμού. Η Ρωμαϊκή αυτοκρατορία κατόρθωσε να διοικήσει με επιτυχία το απέραντο κράτος της χάρη στην οργανωτική ικανότητα των Ρωμαίων και την υιοθέτηση νέων μεθόδων διοίκησης. Ο Ξενοφών στην *Κύρου παιδεία* αναπτύσσει ολόκληρη θεωρία διοίκησης. Ο Αριστοτέλης στα *Πολιτικά* του εκθέτει τις αρχές του καταμερισμού της εργασίας και κάνει λόγο για την αποτελεσματικότητα της εργασίας. Ο Πλάτωνας στην *Πολιτεία* του εξηγεί την αναγκαιότητα της εξειδίκευσης ως κύρια συνέπεια της ιδιοσυγκρασίας του ανθρώπου και την ανταλλαγή αγαθών ως αποτέλεσμα του καταμερισμού της εργασίας (Κωτσίκη, 2007).

Στα νεότερα χρόνια η επιστήμη της οργάνωσης και διοίκησης έγινε αντικείμενο επιστημονικής μελέτης και τελειοποίησης. Η σύγχρονη διοικητική θεωρία ξεκινά ουσιαστικά το 1911 με τη δημοσίευση του F.Taylor *Principles of Scientific Management*, στο οποίο διατυπώνονται οι βασικές αρχές της επιστήμης της διοίκησης. Αυτές τις αρχές βελτίωσαν και εφάρμοσαν στην πράξη οι συνεργάτες του

και με τις εμπειρίες που απέκτησαν μας κληροδότησαν ένα σύνολο αρχών, που μέχρι σήμερα χρησιμοποιούνται ως γνώμονας για την επιστημονική οργάνωση και διοίκηση.

Με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του έργου της γενικής διοίκησης αλλά και εκείνου που συντελείται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κρίνεται αναγκαία μια σύντομη αναφορά των πλέον αντιπροσωπευτικών τάσεων-προσεγγίσεων της διοίκησης. Η οριοθέτηση ανάμεσα στις διάφορες θεωρίες-σχολές είναι ασαφής και δύναται να γίνουν πολλές ταξινομήσεις ανάλογα με το κριτήριο που επιλέγεται κάθε φορά. Μια παρουσίαση των μοντέλων διοίκησης των τελευταίων εκατό χρόνων είναι αυτή που διακρίνει τη θεωρία διοίκησης σε τρεις μεγάλες κατηγορίες ή περιόδους: *την κλασική περίοδο ή της επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης, την νεοκλασική περίοδο ή περίοδο ανθρωπίνων σχέσεων και την περίοδο της συστημικής προσέγγισης.*

Εκτός από τις παραπάνω βασικές θεωρίες διοίκησης και πολλές φορές παράλληλα με αυτές, αναπτύχθηκαν κι άλλες προσεγγίσεις με μικρότερη εμβέλεια. Τέτοιες θεωρούνται η εμπειρική σχολή που βασίζεται στην πείρα που αποκτάται καθημερινά από τα στελέχη και προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν μεθόδους από τη μαθηματική σκέψη και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στην σύγχρονη εποχή η εκρηκτική ανάπτυξη της τεχνολογίας, η νέα μορφή του σύγχρονου κράτους και των υπερεθνικών οργανισμών και η άνοδος του κινήματος των ανθρωπίνων σχέσεων, εμπλουτίζουν το πεδίο της θεωρητικής αναζήτησης και πρακτικής εφαρμογής της φιλοσοφίας της διοίκησης. Στον εμπλουτισμό αυτό εντάσσεται και η έννοια της *ποιότητας* που εμφανίστηκε στη δεκαετία του 80 και με την οποία αναδιατυπώθηκαν πολλές αρχές της διοίκησης.

Η βασική ταξινόμηση των προσεγγίσεων διοίκησης σε κλασική, νεοκλασική και συστημική προσιδιάζει και προσφέρεται περισσότερο για μια πιο ρεαλιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διοίκησης. Γι' αυτό ακολουθεί αναλυτικότερη περιγραφή των παραπάνω περιόδων με ταυτόχρονο συσχετισμό της καθεμίας με το χώρο της εκπαίδευσης.

2.2.1. Κλασική προσέγγιση

Κλασική περίοδος θεωρείται η περίοδος του τέλους του 19^{ου} αιώνα και των αρχών του 20^{ου} που συμπίπτει με την εποχή της μεγάλης βιομηχανικής ανάπτυξης στη Βόρεια Αμερική και τη Δυτική Ευρώπη. Πρόκειται για προσέγγιση που παραβλέπει τον ανθρώπινο παράγοντα και δίνει έμφαση στην ορθολογική οργάνωση και τον καταμερισμό της εργασίας. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) σε αυτήν εντάσσονται οι παρακάτω τρεις θεωρίες:

1. Η θεωρία της επιστημονικής διοίκησης (με θεμελιωτή τον F. Taylor) εισάγει την έννοια της εξειδίκευσης στην εργασία, συνδέει την αμοιβή με την παραγωγικότητα των εργαζομένων και δίνει έμφαση στην προσεκτική επιλογή και επιμόρφωση των εργαζομένων, στην ορθολογική οργάνωση με βάση τον καταμερισμό της εργασίας και την κατανομή της ευθύνης μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων. Σε γενικές γραμμές οι θεμελιώδεις αρχές του Taylor και της επιστημονικής προσέγγισης γενικότερα είναι:
 - Ο καθορισμός ενός μεγάλου φόρτου εργασίας καθημερινά για τον εργαζόμενο στον οργανισμό, ώστε να είναι υποχρεωμένος να δουλεύει ασταμάτητα κι επίσης να γνωρίζει επακριβώς την εργασία που απαιτείται να επιτελέσει. Ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η απόλυτη εξειδίκευση εξυπηρετούν τον βασικό στόχο της

αύξησης της παραγωγικότητας με ταυτόχρονη μεγιστοποίηση του κέρδους και ελαχιστοποίησης του κόστους.

- Οι τυποποιημένες σχέσεις εργασίας. Οι εργαζόμενοι πρέπει να επιτελούν τις ίδιες εργασίες καθημερινά, ώστε να εξασφαλίζεται απόλυτα η επίτευξη του στόχου.
- Μισθολογική επιβράβευση για κάθε επιτυχία και πρόστιμο ή κυρώσεις για κάθε αποτυχία.
- Εξειδίκευση στους μεγάλους οργανισμούς. Οι πολύπλοκοι οργανισμοί χρειάζεται να καταμερίζουν τις εργασίες τους, ώστε να μπορούν να υλοποιηθούν από τους απλούς εργάτες οι οποίοι σιγά σιγά θα εξειδικεύονται στην εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας.

Εκτός από την εφαρμογή της έννοιας της εξειδίκευσης, ο Taylor πρότεινε οι αμοιβές των εργαζομένων να διαμορφώνονται σύμφωνα με την απόδοσή τους. Στη διάδοση των ιδεών του συντέλεσαν και οι συνεργάτες του όπως οι Frank και Lillian Gilbreth καθώς και ο Henry Gantt (Πασιαρδής, 2004). Το έργο του Taylor υπέστη πολλές επικρίσεις κυρίως από τους οπαδούς της σχολής της ανθρώπινης συμπεριφοράς γιατί αντιμετώπισε τον εργαζόμενο ως μηχανή. Οι διορθωτικές προτάσεις του Taylor για τα παραπάνω ήταν: α) η αντικατάσταση των εμπειρικών κανόνων με την οργανωμένη γνώση που προσφέρει η επιστήμη, β) η επίτευξη αρμονίας στην ομαδική δράση, αντί για τη διαφωνία, γ) η δυνατότητα εκπαίδευσης των εργαζομένων στο είδος εργασίας στο οποίο είναι κατάλληλοι και δ) ο διαχωρισμός της εργασίας σε προπαρασκευαστικό και εκτελεστικό στάδιο, όπου το πρώτο αποτελεί ευθύνη του management ενώ το δεύτερο ευθύνη των εργατών (Μπρίνια, 2008).

2. Η γραφειοκρατική θεωρία (με εκφραστή τον M.Weber) αποτελεί το πιο δυναμικό και διαρκές μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης οργανισμών κι έχει τα παρακάτω κύρια χαρακτηριστικά (Καμπουρίδης, 2002):

- Καθορισμένοι τομείς αρμοδιότητας, δικαιοδοσίας με καθορισμένους κανόνες και διοικητικές διατάξεις.
- Ιεράρχηση στα διάφορα επίπεδα εξουσίας που διαβαθμίζεται σ'ένα σύστημα προϊσταμένων-υφισταμένων, στο οποίο ασκείται εποπτεία από το ανώτερο στο κατώτερο επίπεδο.
- Η Διοίκηση ασκείται από ειδικά εκπαιδευμένα στελέχη με βάση εγκυκλίους και οδηγίες.
- Η επικοινωνία των στελεχών μεταξύ τους αλλά και με το κοινό που συναλλάσσεται ο οργανισμός έχει απρόσωπο χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) άλλα χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου που συμπληρώνουν τα παραπάνω είναι: α) η ομοιομορφία για την εκτέλεση κάθε έργου, όπου η ύπαρξη κανονισμών εξασφαλίζει την ομοιομορφία των ενεργειών και καθιστά δυνατή την συνεργασία των επιμέρους δραστηριοτήτων και β) την αξιολόγηση του προσωπικού βάσει αντικειμενικών κριτηρίων που εξασφαλίζει μια ομοιογένεια στα στελέχη αυτού του επιπέδου. Παρά τα πλεονεκτήματά του (ορθολογική κατανομή του έργου, σύστημα προτύπων λειτουργίας, αξιοκρατική επιλογή στελεχών) το γραφειοκρατικό μοντέλο, παρουσιάζει και βασικά μειονεκτήματα όπως η τυπολατρία και οι κανόνες που καθιστούν έναν οργανισμό δύσκαμπτο και το ότι κατασκευάζει ένα πρότυπο στην τυπική μόνο οργάνωση και, για το λόγο αυτό, δεν αποτελεί πλήρες μοντέλο διοίκησης.

3. Η λειτουργική θεωρία (με εκπρόσωπο τον H.Fayol) περιγράφει ένα ορθολογικό πρόγραμμα διεύθυνσης προσωπικού με πέντε βασικές λειτουργίες : τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την εποπτεία (διεύθυνση-ηγεσία), το συντονισμό και τον έλεγχο. Ο Fayol έδωσε έμφαση στα υψηλά ιεραρχικά επίπεδα της οργανωτικής και διοικητικής πυραμίδας και ανέλυσε τα καθήκοντα των διοικητικών στελεχών. Οι γενικές αρχές διοίκησης του H. Fayol συνοψίζονται στα εξής: α) καταμερισμός της εργασίας (εξειδίκευση), β) η εξουσία και η ευθύνη με την έννοια ότι η εξουσία του να δίνει κάποιος εντολές να ταυτίζεται με το βαθμό ευθύνης που αναλαμβάνει, γ) ενσυνείδητη πειθαρχία, δ) ενότητα εντολών, ε) ενότητα κατεύθυνσης (Μπρίνια, 2008).

- Σχεδιασμός-Προγραμματισμός. Η λειτουργία αυτή προηγείται των υπολοίπων και περιλαμβάνει την επιλογή των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού. Στην ουσία ο σχεδιασμός-προγραμματισμός έχει προστατευτικό ρόλο, αφού ελαχιστοποιεί την αβεβαιότητα στη λειτουργία του οργανισμού, εκμεταλλεύεται πιθανές ευκαιρίες και λειτουργεί σαν πυξίδα στον οργανισμό.
- Λήψη αποφάσεων. Είναι το στάδιο το οποίο υπάρχει σε όλες τις διοικητικές λειτουργίες κι αφορά τις επιλογές για το πρόγραμμα, την οργάνωση, τα στελέχη, όπως και τις διορθωτικές αποφάσεις σε διαπιστωμένες αποκλίσεις. Συνήθως, σε ένα συγκεντρωτικά οργανωμένο σύστημα, την ευθύνη της λήψης απόφασης έχει η κορυφή της ιεραρχίας, η εξουσία του συστήματος.

- Οργάνωση. Είναι η δραστηριότητα εκείνη που καθορίζει τον επίσημο ρόλο που θα έχει κάθε εργαζόμενος στον οργανισμό, καθώς και τους κανόνες και όρους μέσα στους οποίους θα γίνεται η κάθε δραστηριότητα. Τα κυριότερα στοιχεία της λειτουργίας της οργάνωσης είναι :α) η ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων σε τμήματα ή τομείς, β) η καθιέρωση γραμμών εξουσίας-ευθύνης και επικοινωνίας, γ) η στελέχωση των θέσεων και ε) η ανάθεση αναγκαίας εξουσίας στους υπεύθυνους των τμημάτων.
- Διεύθυνση και ηγεσία. Το έργο της διεύθυνσης συνίσταται στην εποπτεία του έργου των εργαζομένων και των συνθηκών εργασίας αυτών, στην παρακίνηση που στοχεύει στην βελτίωση της αποδοτικότητας και στην αποτελεσματική επικοινωνία στελεχών και υφισταμένων που δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα εργασίας.
- Έλεγχος. Είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στην παρακολούθηση και ρύθμιση της λειτουργίας του οργανισμού, ώστε να εξασφαλίζεται η προσέγγιση των στόχων που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό. Έτσι, διαπιστώνονται τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της διοίκησης και το διοικητικό στέλεχος εντοπίζει τα αίτια αυτών των προβλημάτων (Σαΐτης, 2005).

Πολλές έννοιες της κλασικής διοίκησης και κυρίως η γραφειοκρατική θεώρηση έχουν επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το οργανόγραμμα, η ιεραρχική δομή, η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στη βάση του γνωστικού

αντικειμένου, ο καταμερισμός εργασίας, το πεδίο ελέγχου, οι απρόσωπες σχέσεις, η εξάρτηση από την κεντρική εξουσία, ο καθορισμός καθηκόντων των διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων είναι ενδεικτικές ενέργειες που εφαρμόζονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η κλασική θεωρία επηρέασε την περίοδο 1920-1930 και την εκπαίδευση διεθνώς. Υπήρξε η τάση για μέτρηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας με την καθιέρωση εθνικών μετρήσεων. Πολλές έννοιες του Taylor εφαρμόζονται στην εκπαίδευση, όπως ο σαφής καθορισμός των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, η αρχική κατάρτιση των ατόμων που εργάζονται στην εκπαίδευση, η εξασφάλιση των αναγκαίων μέσων και υλικών για την καλύτερη αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Η γραφειοκρατική θεώρηση συνέβαλε στην αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στην εξέλιξή του στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης με την καθιέρωση των απαιτούμενων προσόντων για την εισαγωγή στον κλάδο και την στελέχωσή του.

Ωστόσο, πολλές από τις συνέπειες της γραφειοκρατικής θεώρησης έρχονται σε ρήξη με τα παιδαγωγικά ιδεώδη. Η δυσκολία σε ένα γραφειοκρατικό σχολικό σύστημα είναι ότι, όταν η γραφειοκρατία και η βιωσιμότητά της γίνεται αυτοσκοπός τότε οι σκοποί της εκπαίδευσης ή μόρφωσης περνούν σε δευτερεύουσα μοίρα (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Σήμερα, τα σχολεία είναι γραφειοκρατικά με ιεραρχία και κανόνες (τυπικούς και άτυπους) που κατευθύνουν τη συμπεριφορά των μελών και συνδέονται με διάφορους ρόλους.

Η τυποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και οι κατευθύνσεις του προϊσταμένου προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς περιορίζει την ατομική ελευθερία και την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών. Αποτέλεσμα αυτών είναι η άσκηση πιέσεων από συνδικαλιστικούς φορείς και κοινωνιολόγους για την

απογραφειοκρατικοποίηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και την εφαρμογή πιο ευέλικτων διοικητικών σχημάτων.

Στην Ελλάδα τα χαρακτηριστικά της κλασικής και γραφειοκρατικής θεωρίας βρήκαν τον εκφραστή τους κυρίως την εποχή της παντοδυναμίας του Επιθεωρητή και του Επόπτη (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Αξίζει να δει κανείς πώς αποδίδονται αυτά τα χαρακτηριστικά στο κείμενο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε): «Ο Επιθεωρητής έχοντας υπό τις διαταγές του εκατοντάδες υφισταμένους(...) εκτός από το μεγαλείο της απόστασής του, χρησιμοποιεί για να τους διοικήσει την αποστολή εγκυκλίων, διαταγών, τυποποιημένων οδηγιών και υποδείξεων, συχνά τον έλεγχο και εκφοβισμό, την ποινή και την αμοιβή και τις υπηρεσιακές εκθέσεις, που κάθε χρόνο του δίνουν την ευχέρεια να αμείβει τους μεν και να τιμωρεί τους δε. Αραιά και πού χρησιμοποιεί τις “υποδειγματικές” διδασκαλίες, που τις φορτώνει στην πλάτη του δασκάλου και τα “παιδαγωγικά” συνέδρια που του εξασφαλίζουν την απυρόβλητη θέση του προέδρου» (Φύλλο 866 του Διδασκαλικού Βήματος). Παρόμοιες απόψεις για το αυταρχικό και ιεραρχικό σύστημα διοίκησης και το ρόλο του Επιθεωρητή εκφράζει και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε). Συγκεκριμένα αναφέρει ότι ο Επιθεωρητής έχει το ρόλο του αστυνόμου, του ατόμου που αξιολογεί με εντελώς υποκειμενικά κριτήρια το έργο των καθηγητών (Πρακτικά του Α΄ Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης, 1982).

2.2.2. Νεοκλασική προσέγγιση

Γύρω στα 1930 συναντάται μια νέα προσέγγιση στη θεωρία της διοίκησης που είναι γνωστή ως κίνηση των ανθρωπίνων σχέσεων και εμφανίζεται ως αντίδραση στις θεωρίες της επιστημονικής και ορθολογικής οργάνωσης της εργασίας. Εξαιρετική επίδραση δέχτηκε από το κίνημα του συμπεριφορισμού του Skinner. Ενώ στην

κλασική διοίκηση η αύξηση της παραγωγικότητας βασίζεται στην κατάρτιση, την εξειδίκευση της εργασίας και τη σύνδεσή της με την αμοιβή, στη νεοκλασική προσέγγιση δίνεται έμφαση στις ανθρώπινες δεξιότητες, στην ομαδική συμπεριφορά και παρακίνηση. Στην καθιέρωση της νεοκλασικής προσέγγισης συνέβαλαν οι έρευνες που έγιναν στο εργοστάσιο της εταιρείας Western Electric στο Hawthorne από τους Elton Mayo και Roethlisberger την περίοδο 1927-1932. Από τις έρευνες διαπιστώθηκε ότι η παραγωγικότητα επηρεάζεται από την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εργαζομένων και των προϊσταμένων τους. Η παραγωγικότητα των εργαζομένων αυξάνεται εάν ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες τους στο χώρο εργασίας προσφέροντάς τους ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές, με το να τυγχάνουν ανθρώπινη κι έντιμη μεταχείριση και με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Στα τελικά συμπεράσματα του Mayo περιέχονται δύο βασικοί συντελεστές: α) η σημασία των ανθρώπινων διαθέσεων σε σχέση με την απόδοση και β) η σημασία του ψυχοκοινωνικού κλίματος για τις ανθρώπινες διαθέσεις, τη διαμόρφωση και κατεύθυνσή τους και οι επιπτώσεις του πάνω στην απόδοση (Πασιαρδής, 2004). Τα συμπεράσματα αυτά οδήγησαν σε μια αναθεώρηση του ρόλου του ανθρώπινου παράγοντα κατά την επίτευξη των στόχων των οργανισμών και αναγνωρίστηκε τελικά ότι οι ψυχολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των εργαζομένων είναι πολύ πιο σύνθετοι απ' ό,τι πίστευε ο Taylor. Γι' αυτό οι οπαδοί της νεοκλασικής θεωρίας προτείνουν να δίνεται το ίδιο βάρος τόσο στην αύξηση της παραγωγικότητας στην επιχείρηση, όσο και στην ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων που εργάζονται σε αυτήν. Η θεωρία των ανθρώπινων σχέσεων εκπροσωπείται από τους Barnard, Maslow, Mc Gregor, Argyris, Blake και Mouton.

Ο Barnard τονίζει τη σημασία της συμπεριφοράς και της αντίδρασης κάθε ατόμου μέσα σε μια επίσημη οργάνωση και το ρόλο που διαδραματίζει η ανεπίσημη

δομή της. Επειδή, η δύναμη της ανεπίσημης δομής της οργάνωσης είναι πολύ μεγάλη τονίζει ότι ο μάνατζερ πρέπει να συνδέει τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες των εργαζομένων με τις ανάγκες και τους σκοπούς της οργάνωσης, προκειμένου ν' αποφευχθεί η ανεπίσημη ηγεσία. Στην πραγματικότητα, ο Barnard εισήγαγε ένα μοντέλο συνθετικής προσέγγισης (Αθανασούλα - Ρέπα, 2008).

Ο Maslow ανέπτυξε τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών η οποία αποτελείται από πέντε κατηγορίες: α) οι φυσιολογικές ανάγκες, δηλαδή οι βασικές ανάγκες του ανθρώπου, β) οι ανάγκες ασφάλειας, γ) οι κοινωνικές ανάγκες, δηλαδή οι ανάγκες που έχουν σχέση με τη φιλία, στοργή και τις κοινωνικές σχέσεις, δ) οι ανάγκες εκτίμησης, όπως το κύρος, η αυτοεκτίμηση, η κοινωνική θέση, το γόητρο και ε) οι ανάγκες ολοκλήρωσης, δηλαδή ανάγκες που σχετίζονται με την ανάπτυξη, επιτυχία και εξέλιξη του ατόμου (Πασιαρδής, 2004). Για τον Maslow η ικανοποίηση μιας ανάγκης κατώτερου επιπέδου παρακινεί το άτομο για την εκπλήρωση κάποιας άλλης ανάγκης ανώτερου επιπέδου. Επομένως, όποιος διοικεί έναν οργανισμό πρέπει να δώσει προσοχή στην ικανοποίηση αναγκών κατώτερου επιπέδου για να μπορέσει να καταστήσει τις ανάγκες ανώτερου επιπέδου ως παρωθητικές δυνάμεις μέσα στην υπηρεσία.

Ο Mc Gregor θεμελίωσε τη θεωρία του (X και Ψ) σχετικά με τα ανθρώπινα κίνητρα για παραγωγή έργου και αποτελεσματικότητα στη θεωρία κινήτρων του A.Maslow. Η θεωρία X απηχεί τις παραδοσιακές αυταρχικές αντιλήψεις και στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι περισσότεροι άνθρωποι προτιμούν να τους διευθύνουν επειδή δεν θέλουν ν' αναλάβουν ευθύνες. Η θεωρία Ψ αντανάκλα τις σύγχρονες θέσεις διοίκησης και δέχεται ότι ο άνθρωπος είναι ικανός να προσφέρει πολύ περισσότερα στην υπηρεσία του, αρκεί να βρεθεί στο κατάλληλο περιβάλλον

εργασίας. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται εν συντομία οι απόψεις για την ανθρώπινη φύση, όπως αυτές εκφράζονται από τις θεωρίες X και Ψ.

Πίνακας 1. Υποθέσεις των θεωριών X και Ψ του Mc Gregor

Θεωρία X	Θεωρία Ψ
Η εργασία είναι αποκρουστική για τους περισσότερους ανθρώπους	Η εργασία είναι τόσο φυσιολογική, όσο είναι το παιχνίδι για το παιδί, εάν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές
Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν είναι φιλόδοξοι, δεν επιθυμούν την ανάληψη ευθυνών και προτιμούν να καθοδηγούνται	Ο αυτοέλεγχος είναι πολύ συχνά μια σημαντική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού/ιδρύματος
Οι περισσότεροι άνθρωποι διαθέτουν μικρή δημιουργικότητα και αδυνατούν να επιλύουν τα προβλήματα του οργανισμού	Η δημιουργική ικανότητα για την επίλυση προβλημάτων του οργανισμού υπάρχει σε πολλά άτομα
Κίνητρα υπάρχουν μόνο για την ικανοποίηση των φυσιολογικών αναγκών και των αναγκών ασφαλείας	Κίνητρα υπάρχουν στο κοινωνικό επίπεδο και στο επίπεδο αυτοπραγμάτωσης της πυραμίδας του Maslow
Οι περισσότεροι άνθρωποι πρέπει να ελέγχονται διαρκώς και ν' απειλούνται για να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού.	Οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να κατευθύνουν τον εαυτό τους και να είναι δημιουργικοί αν τους δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, ανάλογα με τις πεποιθήσεις του διευθυντή, αν δηλαδή είναι οπαδός της θεωρίας X ή της θεωρίας Ψ, θα είναι και ο τρόπος που θα διευθύνει το σχολείο (Πασιαρδής, 2004). Η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου με βάση το μοντέλο της θεωρίας X θα πρέπει ν' αποφεύγεται, διότι οδηγεί στην έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντή και προσωπικού, αυταρχικό κλίμα και στην αναποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Στην πράξη η παραδοχή της θεωρίας Ψ συνεπάγεται την αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων, τη συμμετοχική διοίκηση, την αύξηση της ελευθερίας και πρωτοβουλίας στους εργαζομένους και τον περιορισμό του ελέγχου της διοίκησης.

Ο Argyris (1957) προχώρησε την έρευνα διατυπώνοντας τη θεωρία ανωριμότητας – ωριμότητας του ατόμου μέσα σε έναν οργανισμό. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, τα άτομα που προσλαμβάνονται σε έναν οργανισμό εμποδίζονται να φτάσουν στην ωριμότητα από τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση μέσα σε αυτόν. Γι' αυτό και παραμένουν παθητικά. Για να ωριμάσουν και να ενεργοποιηθούν αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητά τους και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, θα πρέπει η διοίκηση να δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα μέσα στον οργανισμό (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Η θεωρία των αναγκών του Maslow αποτελεί, επίσης, τη βάση για τη θεωρία της διοίκησης μέσω στόχων (Goal Theory) η οποία είναι από τις πιο πρόσφατες και σημαντικές θεωρίες της Διοίκησης της Εκπαίδευσης με ιδρυτή τον Peter Drucker. Η θεωρία αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία εκπαιδευτικοί και διευθυντές θέτουν από κοινού στόχους με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτά τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται αργότερα για να αξιολογηθεί η συνεισφορά κάθε μέλους στην ομάδα και κατά πόσο υλοποιήθηκαν οι προγραμματισμένοι στόχοι. Η

εφαρμογή της θεωρίας προϋποθέτει άτομα που έχουν ατομικά κίνητρα για δημιουργία και αυτοπειθαρχία ενώ δίνει έμφαση στην επίτευξη των στόχων του ιδρύματος.

Η κύρια κριτική που δέχτηκε η νεοκλασική θεωρία είναι ότι ανέδειξε τη θετική πλευρά της ανθρώπινης φύσης του ανθρώπου και συσκότησε την αρνητική φύση του που συνδέεται με την τάση για επιβολή και διεκδίκηση συμφερόντων κι εξουσίας. Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι κοινωνικές πιέσεις και οι θεσμικές αλλαγές βοήθησαν ώστε ν' αλλάξει το κλασικό μοντέλο διοίκησης παίρνοντας στοιχεία από την ανθρωπιστική θεωρία της νεοκλασικής διοίκησης. Από τις κυριότερες συμβολές της ανθρωπιστικής σχολής ήταν η συμμετοχή των εργαζομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού και η χρησιμοποίηση των παρακινήτων. Υπάρχει δηλαδή μια στροφή προς το δημοκρατικό τρόπο διοίκησης, αν και, όπως υποστηρίζει ο Σαΐτης (2005, όπ. αναφ. στο Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, 2007), η εκπαιδευτική διοίκηση συνεχίζει να εξαρτάται από ένα κεντρικό και γραφειοκρατικό σύστημα.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αλλαγές ήρθαν τη δεκαετία του 1980, όπου καταργήθηκε ο «τεϊλοριανός» θεσμός του επιθεωρητή και καθιερώθηκαν θέσεις Σχολικών Συμβούλων (για την επιστημονική εποπτεία), Προϊσταμένων γραφείων και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (για τη διοικητική εποπτεία). Επίσης, δόθηκε έμφαση στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και καθιερώθηκε ο σύλλογος διδασκόντων (1566/1985) ως αποφασιστικό όργανο δίνοντας μια συμμετοχική διάσταση στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο άνθρωπος και κυρίως ο μαθητής γίνεται το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το σύστημα διδασκαλίας από δασκαλοκεντρικό αλλάζει σε μαθητοκεντρικό.

2.2.3. Συστημική προσέγγιση

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, η μελέτη των οργανώσεων στρέφεται προς το ανοικτό σύστημα. Κύριος εκπρόσωπος της σχολής των κοινωνικών συστημάτων θεωρείται ο T. Parsons (1951) με τη δομολειτουργική του θεωρία ο οποίος αντιλαμβάνεται την οργάνωση σαν ένα σύστημα δομών που λειτουργεί σε τρία επίπεδα: το θεσμικό, το διαχειριστικό και το τεχνικό-λειτουργικό. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η συστημική θεωρία χρησιμοποιώντας διαφορετικές προσεγγίσεις τόσο από την κλασική, όσο κι από την νεοκλασική θεωρία συμβάλλει στην κατανόηση του συστήματος και του περιβάλλοντος, τα οποία αλληλεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους. Η συστημική θεωρία αντιλαμβάνεται την τυπική οργάνωση ως ένα ανοικτό σύστημα το οποίο βρίσκεται σε διαρκή σχέση αλληλεξάρτησης με το περιβάλλον. Υπάρχει γενική ομοφωνία ότι το άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον επιδρά στη λειτουργία και στις διαδικασίες των σχολικών μονάδων. Η θεωρία αυτή επικουρείται από τις προηγούμενες προσεγγίσεις με τα παρακάτω συμπεράσματα: α) από την κλασική σχολή με την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα και β) από τη σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων για το ρόλο που έχουν οι ανθρώπινες σχέσεις, η επικοινωνία και η συνεργασία στη λειτουργία ενός οργανισμού. Η συστημική προσέγγιση έχει σημασία για την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, διότι το ενδιαφέρον των διοικητικών στελεχών εστιάζεται τόσο στη βιωσιμότητα της εκπαιδευτικής μονάδας, μέσω της επίτευξης των στόχων της, όσο και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικοί, μαθητές), στοιχεία που θα οδηγήσουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας (Μπρίνια, 2008).

Το μοντέλο των ανοικτών συστημάτων συνέβαλε στην αποδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι ανοικτά συστήματα, που αποτελούνται από επιμέρους

μονάδες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους διαρκώς. Το σχολείο ως υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος συναλλάσσεται με το περιβάλλον του κι όσο πιο μεγάλη είναι η συναλλαγή του με τις εξωτερικές ομάδες τόσο πιο «ανοιχτό» θεωρείται. Ως ανοιχτό όμως σύστημα θα πρέπει να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες εξωτερικές συνθήκες ώστε να αποτελεσματικό και βιώσιμο στο μέλλον. Δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων, αφού η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι συνάρτηση της συγκυρίας των περιστάσεων και της ιδιαιτερότητας του οργανισμού. Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να συμφωνήσει με αυτό που αναφέρει ο Πασιαρδής (2004) ότι η θεωρία των συστημάτων είναι ίσως η πιο διαδεδομένη θεωρία της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, γιατί είναι η πρώτη που κατάφερε να συνδέσει την οργανική θέση με το άτομο που την κατέχει.

Από τη δεκαετία του 1990 παρατηρήθηκε στροφή του management προς τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας με κύριο εκφραστή τον Edward Deming. Η ποιότητα επιτυγχάνεται μέσω της πρόληψης των λαθών και αποκλίσεων από τους στόχους. Η λογική της ποιότητας δεν δέχεται ότι «τα λάθη είναι ανθρώπινα», αλλά στηρίζεται στην αρχή «χωρίς κανένα σφάλμα» ή «κάντο σωστά από την πρώτη στιγμή». Οι στόχοι της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι α) συνεχής αύξηση της ικανοποίησης του πελάτη και β) συνεχή βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και υπηρεσιών σε σχέση με το κόστος. Είναι ένα μοντέλο διοίκησης που αξιοποιεί τη συλλογική προσπάθεια και το συναινετικό τρόπο λήψης αποφάσεων. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας προσφέρει ένα σύνολο από αρχές που εκσυγχρονίζουν στην ουσία τη συστημική θεωρία και τα οποία όταν συνδυαστούν, θεωρείται πως μας παρέχουν μια ευέλικτη και αποτελεσματική μέθοδο για βελτίωση της εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Παρά την κριτική που της ασκείται για τον τεχνοκρατικό

προσανατολισμό της, πολλές από τις βασικές αρχές του Deming βρίσκουν εφαρμογή τόσο στη σχολική μονάδα όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, η Ευρωπαϊκή Ένωση εξακολουθεί να θέτει στο προσκήνιο τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή, υιοθέτησε χαρακτηριστικά (δείκτες ποιότητας) που συνάδουν με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και ενέκρινε πιλοτικά προγράμματα για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας.

2.3. Η Εκπαιδευτική Διοίκηση

Η εκπαίδευση ως οργανωμένη και προγραμματισμένη μορφή της παιδείας αποτελεί πρωταρχική μέριμνα κάθε σύγχρονου κράτους και υλοποιείται με τα παραδοσιακά μέσα του δημοσίου δικαίου. Η εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική αντλεί τους κανόνες από το Δίκαιο της Παιδείας που ανήκει στο ειδικό μέρος του Διοικητικού Δικαίου (Κωτσίκη, 2001). Η δέσμευση του κράτους για απρόσκοπτη παροχή της εκπαίδευσης εξασφαλίζεται μέσα από οργανωτικούς σχηματισμούς (εκπαιδευτικές μονάδες) στους οποίους εντάσσεται ένα σύνολο συντελεστών που η ορθολογική διασύνδεση και ο επιτυχής συντονισμός τους οδηγεί στην επίτευξη του προκαθορισμένου σκοπού. Η υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης μέσω των εκπαιδευτικών οργανισμών εξειδικεύεται στις διάφορες βαθμίδες, δημιουργώντας την ανάγκη κατάλληλης οργάνωσης και λειτουργίας.

Όπως σε κάθε οργανωτικό σχήμα, το ίδιο και στο σχολείο, έχουν προβλεφθεί διάφοροι παράγοντες που συμβάλλουν στην πραγματοποίηση των στόχων. Οι κυριότεροι παράγοντες είναι οι ανθρώπινες δυνάμεις (εργασία), τα υλικά μέσα κάθε είδους, ο χώρος, ο χρόνος και τα τεχνικά-βοηθητικά μέσα. Στο σχολείο οι παράγοντες αυτοί είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μαθητές, το εκπαιδευτικό υλικό κλπ. Η λειτουργία της διοίκησης είναι, με βάση το δοσμένο οργανωτικό σχήμα, να μελετήσει

τη θέση και την αποστολή του κάθε παράγοντα ξεχωριστά κι έπειτα να τους ενεργοποιήσει και να τους δραστηριοποιήσει κατάλληλα, ώστε να επιτευχθούν οι αντικειμενικοί στόχοι που έχει θέσει το οργανωτικό σχήμα με τη μικρότερη δυνατή θυσία (Κωτσίκη, 2007). Σήμερα, δεν υπάρχει τομέας δημόσιος ή ιδιωτικός, στον οποίο η οργάνωση και διοίκηση να μην αποτελούν την κυριότερη προϋπόθεση της επιτυχίας τους. Έτσι, στον τομέα της εκπαίδευσης, η οργάνωση και η διοίκηση έχει καταστεί αναγκαία για τη βελτίωση της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών και τον καθορισμό των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος και των μέσων υλοποίησής τους.

Οι αρχές που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική διοίκηση και πρέπει να προωθούνται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι οι εξής: α) η δημοκρατική αρχή διοίκησης, δηλαδή η συμμετοχική διοίκηση με ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, β) η αρχή της προσωπικής εποπτείας, δηλαδή η προσωπική επαφή του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, γ) η αρχή της δικαιοσύνης, δηλαδή οι αποφάσεις του διευθυντή να είναι σύννομες και δίκαιες για όλους τους εκπαιδευτικούς, δ) η αρχή της ορθολογικής λήψης αποφάσεων, δηλαδή η λήψη αποφάσεων από το διευθυντή να είναι αποτέλεσμα εφαρμογής των επιστημονικών αρχών του μάνατζμεντ και ε) η αρχή της προσαρμοστικότητας στο περιβάλλον, δηλαδή ο διευθυντής να ενεργεί ανάλογα με τα δεδομένα του περιβάλλοντος και να προσαρμόζεται σε αυτά (Μπρίνια, 2008).

Η επιρροή που άσκησαν οι διάφορες θεωρίες διοίκησης στην εκπαιδευτική διοίκηση είναι εμφανής, ωστόσο δεν αρκεί μόνο να κάνουμε άκριτη μεταφορά των προσεγγίσεων από ένα εμπορικό ή βιομηχανικό περιβάλλον σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αν και υπάρχουν πολλές θεωρίες γύρω από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, καμία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως η απόλυτη θεωρία που θα επιλύσει τα

προβλήματα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, είναι δυνατόν να εντοπίσουμε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στις παραδοσιακές και σύγχρονες θεωρίες. Σύμφωνα με τον Bush (1995, όπ. αναφ. στο Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά, 2008) τρία είναι τα κύρια χαρακτηριστικά τους :

α) ο *κανονιστικός χαρακτήρας* τους σε ότι αφορά τη φύση των εκπαιδευτικών θεσμών και τη συμπεριφορά των ατόμων. Δηλαδή, οι θεωρητικοί περισσότερο εκφράζουν απόψεις για τον τρόπο διεύθυνσης των οργανισμών παρά για απλά θέματα διαχείρισης. Όταν, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται με συμμετοχική διαδικασία, αυτοί μάλλον εκφράζουν κανονιστικές κρίσεις παρά αναλύουν τη σύγχρονη πρακτική.

β) ο *μεροληπτικός ή εκλεκτικός χαρακτήρας* τους με την έννοια ότι δίνουν έμφαση σε ορισμένες πλευρές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε βάρος άλλων στοιχείων. Τα σχολεία είναι αναμφισβήτητα πολύ πολύπλοκοι οργανισμοί για να μπορούν ν' αναλυθούν μόνο από μια διάσταση.

γ) η *παρατήρηση της πρακτικής εφαρμογής* που μπορεί να κάνει ισχυρή μια πρόβλεψη εάν είναι συστηματική και επαναλαμβανόμενη. Οι θεωρίες έχουν ανάγκη από την υποστήριξη μιας τακτικής και μεθοδικής παρατήρησης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που αποτελεί την καθοριστική πλευρά της ανάπτυξης μιας καλής θεωρίας.

Τέλος, στις διάφορες θεωρίες διοίκησης που παρουσιάστηκαν υπάρχει ένα κοινό πεδίο προβληματισμού αναφορικά με την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών ηγεσίας για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι ερευνητές έχουν διαφορετικές απόψεις για τη φύση της εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με τις θεωρίες που ασπάζονται. Κάποιοι δέχονται ότι οι διευθυντές των σχολείων έχουν το προβάδισμα να επιβάλλουν στόχους και να παίρνουν αποφάσεις, ενώ άλλοι θεωρούν

τους διευθυντές σαν πρώτους μεταξύ ίσων μέσα σ' ένα συμμετοχικό σύστημα. Άλλοι υπογραμμίζουν το ρόλο του διευθυντή σαν μεσολαβητή σε περιόδους κρίσεων και συγκρούσεων, ενώ άλλοι υποδεικνύουν τα όρια ενός ενεργού καθοδηγητικού ρόλου μέσα σε ουσιαστικά ασαφείς θεσμούς. Είναι γεγονός ότι στην εποχή μας το υπόδειγμα του διευθυντή – διεκπεραιωτή των υποθέσεων της σχολικής μονάδας, δεν μπορεί να προσφέρει αποδοτικότερη εκπαίδευση και είναι ανάγκη να υπάρξει αλλαγή του προς το υπόδειγμα του διευθυντή – ηγέτη. Με βάση την παραπάνω διαπίστωση καθίσταται αναγκαία η διερεύνηση του ζητήματος της ηγεσίας που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΗΓΕΣΙΑ

3.1. Ορισμός ηγεσίας και τα δύο ρεύματα

Το ζήτημα της ηγεσίας είναι από τα πιο συναρπαστικά θέματα της οργανωσιακής συμπεριφοράς και αυτό οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι εκατοντάδες μελετητές επιχειρήσαν να την ορίσουν και παρ' όλ' αυτά φαντάζει ακόμα σαν κάτι το άπιαστο τουλάχιστον θεωρητικά. Ο Bennis (1989, οπ. αναφ. στο Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση, 2008) πολύ παραστατικά παρομοίασε την ηγεσία με την ομορφιά λέγοντας ότι είναι δύσκολο να την ορίσεις αλλά την αντιλαμβάνεσαι μόλις την αντικρίσεις.

Από τους 350 περίπου ορισμούς που προτείνονται στη βιβλιογραφία για την ηγεσία δύο είναι τα κύρια χαρακτηριστικά στα οποία συμφωνούν οι περισσότεροι ορισμοί: α) Ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία που εμφανίζεται στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και β) οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων

(Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Οι Rauch και Behling (1984, όπ. αναφ. στο Ανθρωποκεντρικό και εργοκεντρικό είδος άσκησης διοίκησης, 2005) ορίζουν την ηγεσία ως διαδικασία επιρροής που ασκείται σε οργανωμένη ομάδα με σκοπό την επίτευξη των στόχων. Ο Stodgill (1950, όπ. αναφ. στο Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, 2008) δίνει έναν παρόμοιο ορισμό σύμφωνα με τον οποίο η ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων. Το σημείο του παραπάνω ορισμού που αποτελεί σημείο κοινής αποδοχής σε πολλούς ορισμούς είναι η θεώρηση της ηγεσίας ως διαδικασίας επιρροής, δηλαδή ικανότητας επίδρασης πάνω στη συμπεριφορά των άλλων. Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης (Bush, 2005•Μπουραντάς, 2002) Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι ένας ορισμός που θεωρείται αντιπροσωπευτικός είναι αυτός που ορίζει ότι ο ηγέτης είναι το άτομο εκείνο το οποίο, κάνοντας συγκεκριμένες ενέργειες, καταφέρνει να κάνει τα άλλα άτομα να τον ακολουθούν *εθελοντικά και πρόθυμα*.

Πολυάριθμες μελέτες έγιναν για να αναλυθεί η ηγετική συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα. Οι μελέτες αυτές στηρίχτηκαν σε δυο εκ διαμέτρου αντίθετες προσεγγίσεις. Την πρώτη προσέγγιση την προέβαλλε ο Αριστοτέλης με την άποψή του ότι : «από την ώρα της γέννησής τους μερικοί άνθρωποι είναι προορισμένοι να ηγούνται και άλλοι να ακολουθούν». Οι έρευνες, που στηρίχτηκαν στην προσέγγιση αυτή και συνεχίστηκαν μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1950, είχαν στόχο να επισημάνουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αποτελεσματικών ηγετών. Δυστυχώς, η προσέγγιση αυτή δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα και

οι διάφορες μελέτες δεν μπόρεσαν να καταλήξουν σε κοινά συμπεράσματα αναφορικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αποτελεσματικού ηγέτη.

Η δεύτερη προσέγγιση ξεκινά από την υπόθεση ότι ο ηγέτης δεν γεννιέται, αλλά αναφύεται μέσα από ορισμένες καταστάσεις. Οι ερευνητές, από τις αρχές της δεκαετίας του 1950, ασχολήθηκαν αποκλειστικά με τη μελέτη των συνθηκών του περιβάλλοντος ως παραγόντων διαμόρφωσης της ηγετικής συμπεριφοράς, αγνοώντας πλήρως την προσωπικότητα του ηγέτη ως παράγοντα διαμόρφωσης ορισμένου τρόπου ηγεσίας. Η μονομέρεια που χαρακτήριζε και τις δυο προσεγγίσεις οδήγησε σε μια πιο σύνθετη άποψη από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 όπου στόχος των μελετητών ήταν να επισημάνουν τόσο τα χαρακτηριστικά του ηγέτη όσο και τις συνθήκες εκείνες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη άσκηση του ηγετικού ρόλου. Η προσέγγιση αυτή συνεχίζεται και σήμερα. Οι έρευνες που έγιναν τις τελευταίες δύο δεκαετίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συνθήκες που επικρατούν επιβάλλουν και ορισμένο είδος ηγέτη. Αυτή η διαπίστωση όμως είναι αρκετά γενικευμένη και δεν είναι δυνατόν να καθοριστεί με βεβαιότητα ο τύπος του ηγέτη που απαιτεί μια ορισμένη κατάσταση. Η βιβλιογραφία σε θέματα ηγεσίας εκπαιδευτικών οργανισμών τείνει να διαχωρίζει τον διευθυντή με την γραφειοκρατική αντίληψη του όρου και τον διευθυντή ηγέτη (Καμπουρίδης, 2002).

3.1.1. Θεωρίες ηγεσίας

Η βιβλιογραφία προτείνει ένα σύνολο από μοντέλα για την κατανόηση της συμπεριφοράς των διευθυντών και το μεγάλο εμπορικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση διευθυντικών στελεχών οδηγεί συχνά τους ερευνητές στο να απορρίπτουν ο ένας το μοντέλο του άλλου. Τα πλέον γνωστά μοντέλα διεύθυνσης βασίζονται στην υπόθεση ότι οι διευθυντές έχουν δύο βασικούς στόχους: 1) να επιτύχουν

διοικητικού στυλ που τοποθετεί τα αποτελέσματα και τις ανθρώπινες σχέσεις κατά μήκος δύο αξόνων ενός γραφήματος και κατόπιν αριθμούνται ή ονομάζονται οι ακραίες θέσεις. Η ιδέα αυτή εκφράζεται σχηματικά με το διάγραμμα των Blake και Mouton (1964) , το οποίο εκτός από την αρίθμηση περιέχει και την λεκτική περιγραφή όπως την αναφέρουν οι Morris και Everard (1999, όπ. αναφ. στο Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά, 2008). Στο σχήμα 1 που ακολουθεί διακρίνονται οι ακραίες θέσεις (σημεία στο σύστημα αξόνων) που αντιστοιχούν στις παρακάτω πέντε περιπτώσεις ηγεσίας:

- *Ο ηγέτης που είναι οπαδός της θέσης (1,1) είναι συνήθως αδιάφορος και παθητικός: Αποτυχημένη διοίκηση.* Ο διευθυντής συνήθως μένει μακριά από τις συγκρούσεις διατηρώντας μια ουδέτερη στάση. Οι διευθυντές που δεν ενδιαφέρονται ούτε για τα αποτελέσματα ούτε για τους ανθρώπους είναι συχνά σε σύγχυση, είναι αποδιοργανωμένοι ή αισθάνονται να απειλούνται. Μπορεί να αντιδρούν είτε «παθητικά» είτε με αυξημένη «πολιτική» δραστηριότητα. Κύρια χαρακτηριστικά της παθητικής συμπεριφοράς είναι: αντίσταση στις αλλαγές, χαλαρότητα όταν απουσιάζει ο έλεγχος, πραγματοποίηση των απολύτως απαραίτητων, κατηγορίες προς άλλους. Η πολιτική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από: ενδιαφέρον για τη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης, γρήγορη κριτική των πάντων, επισήμανση των λαθών των άλλων.
- *Ο ηγέτης που ακολουθεί τη θέση (1,9) έχει ανθρωπιστικό – οικείο στυλ: Διοίκηση με βάση τις καλές σχέσεις.* Βασική επιδίωξη του διευθυντή είναι οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και η δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας που εμπνέει αίσθημα ασφάλειας. Ο διευθυντής αυτός ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και τα προβλήματά τους, αποφεύγει την

ανοικτή σύγκρουση, προβάλλει επιτεύγματα σε υπερβολικό βαθμό, αποκρύπτει τη μέτρια απόδοση, έχει ροπή προς τη «διοίκηση με επιτροπές».

- *Ο ηγέτης που βρίσκεται στη θέση (9,1) είναι αυταρχικός: Διοίκηση με έμφαση στα αποτελέσματα.* Ο διευθυντής επιδιώκει την επίτευξη των στόχων με αυστηρό προγραμματισμό, συνεχή παρακολούθηση και έλεγχο της εργασίας. Ο διευθυντής του καθήκοντος παρακολουθεί την απόδοση του προσωπικού, δεν ανησυχεί για τα αισθήματα ή τις απόψεις των άλλων, είναι επιθετικός αν προκληθεί. Αυτή η μορφή διοίκησης είναι αναποτελεσματική όταν ο ηγέτης δεν θεωρείται αξιόπιστος αλλά κρίνεται αναγκαία για τους νέους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς.
- *Ο ηγέτης που βρίσκεται στη θέση (5,5) είναι ο διαχειριστικός ηγέτης και ισορροπιστής: Διοίκηση μέσης οδού.* Σκοπός είναι η εύρεση μια μέσης οδού που θα εξασφαλίσει ένα λογικό επίπεδο απόδοσης του σχολείου χωρίς επιπτώσεις στο ηθικό των εργαζομένων. Ο διευθυντής της μέσης οδού διοικεί σύμφωνα με τις οδηγίες, συντηρεί το υφιστάμενο σύστημα, είναι περισσότερο συμβιβαστικός παρά πρωτοποριακός, είναι σταθερός, καλεί τακτικά συνεδριάσεις συλλόγου εκπαιδευτικών, επιβραβεύει την ικανοποιητική απόδοση και σπάνια τιμωρεί. Αυτή η μορφή διοίκησης είναι απολύτως αναποτελεσματική σε περιόδους κρίσης όπου δεν υπάρχει χρόνος για συνεδριάσεις συλλόγου και όταν το προσωπικό είναι μειωμένων ικανοτήτων ή έχει ανάγκη στενής εποπτείας (πολλοί νεοδιόριστοι συνάδελφοι ή αναπληρωτές). Αν αποβεί αναποτελεσματική τότε προκαλεί σύγχυση, καθυστερήσεις και συγκρούσεις.
- *Ο ηγέτης που βρίσκεται στη θέση (9,9) είναι ο δημοκρατικός – παρακινητικός και λύτης προβλημάτων: Διοίκηση με έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή.* Σε

Με βάση το παραπάνω μοντέλο, οι μάνατζερ εκπαιδεύτηκαν για πολλά χρόνια να επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα καθήκοντος και διαπροσωπικών σχέσεων. Αλλά ως το τέλος της δεκαετίας του 1960 ήταν φανερό ότι η ηγεσία είχε να κάνει με πολύ περισσότερα από το να επιδεικνύουμε απλώς συμπεριφορά έντονα επικεντρωμένη στο καθήκον και στις σχέσεις (Ράπτη & Βιτσιλάκη, 2007). Όλα τα παραπάνω μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς λειτουργούν σε δύο διαφορετικά επίπεδα: το βασικό προσανατολισμό (κυρίαρχος τρόπος συμπεριφοράς) και το επίπεδο συμπεριφοράς (εφεδρική συμπεριφορά). Οι άνθρωποι κάτω από πιεστικές καταστάσεις μετακινούνται αυτόματα από την κυρίαρχη προσέγγιση σε μια εφεδρική.

Το περιστασιακό ή περιπτωσιακό μοντέλο ηγεσίας του Fiedler (1967, όπ. αναφ. στο Εκπαιδευτική ηγεσία, 2004) αναπτύσσει μια κλίμακα μέσω της οποίας προτείνεται να εξεταστεί αν ένας ηγέτης είναι και σε ποιο βαθμό προσανατολισμένος προς το έργο ή τις διαπροσωπικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, προσπάθησε να βρει συσχετίσεις στην ηγετική συμπεριφορά και κατέληξε σε τρεις δείκτες συσχέτισης: α) το στιλ ηγεσίας το οποίο διαμορφώνεται από την υποκίνηση ή παρώθηση που έχει ο ηγέτης και κατευθύνει προς συγκεκριμένες συμπεριφορές, β) τον έλεγχο της περίπτωσης που επιτυγχάνεται από την ατμόσφαιρα στην ομάδα και τη δύναμη του ηγέτη λόγω θέσης και γ) την αποτελεσματικότητα της ομάδας που εξαρτάται από το στιλ του ηγέτη και τον έλεγχο που έχει πάνω στην κατάσταση. Οι διάφορες έρευνες του Fiedler έχουν δείξει ότι σε καταστάσεις ακραίες, υψηλού ή χαμηλού ελέγχου, είναι προτιμότερο ο ηγέτης να είναι προσανατολισμένος προς το καθήκον. Ενώ, σε καταστάσεις μέτριου ελέγχου ή μέτρια ευνοϊκές προς τον ηγέτη πιο αποτελεσματικοί είναι οι ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι προς τις σχέσεις.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Hersey και Blanchard (1988) ο βαθμός της προδιάθεσης για έργα ή για ανθρώπινες σχέσεις του ηγέτη θα πρέπει να εξεταστεί σε

συνάρτηση με την «ωριμότητα ή ετοιμότητα» του υφισταμένου, για να αποφασίσει κάποιος αν ο ηγέτης είναι αποτελεσματικός ή όχι. Με την έννοια της ωριμότητας εννοείται η ικανότητα εκτέλεσης μιας εργασίας. Η κεντρική ιδέα είναι ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο ωριμότητας του υφισταμένου, ο αποτελεσματικός ηγέτης γίνεται λιγότερο «κατευθυντικός» και λιγότερο «επαινετικός». Δύο σημαντικά πλεονεκτήματα της θεωρίας που εξασφαλίζουν την εγκυρότητά της είναι ότι: α) διαχωρίζει την ωριμότητα του ατόμου από την ωριμότητα της ομάδας και μπορεί να εφαρμοστεί και στις σχέσεις μεταξύ ατόμων και στις σχέσεις μεταξύ ομάδων, β) αναφέρεται ταυτόχρονα σε σχέσεις ιεραρχικές και σε σχέσεις μεταξύ συναδέλφων (Πασιαρδής, 2004).

Στην εκπαιδευτική πράξη ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να χειρίζεται τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του ανάλογα με το βαθμό επαγγελματικής ωριμότητάς τους. Για παράδειγμα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται, με βάση αυτό το μοντέλο, πολλή καθοδήγηση στην αρχή από τον διευθυντή ενώ, με το χρόνο, ο διευθυντής γίνεται πιο επαινετικός, πιο «ανθρώπινος», μέχρι οι υφιστάμενοι να φτάσουν σε ένα υψηλό επίπεδο ωριμότητας και αυτοδυναμίας. Φυσικά, ακόμα και όταν ο εκπαιδευτικός έχει φτάσει στο τελευταίο στάδιο ωριμότητας δύναται, εάν καταπιαστεί με κάτι καινούριο ή εάν αλλάξουν οι συνθήκες εργασίας του, να ξαναγίνει «ανώριμος» και τότε ο διευθυντής οφείλει να έχει την ικανότητα να διακρίνει σε ποιο στάδιο ωριμότητας βρίσκονται οι υφιστάμενοι του και να ενεργήσει ανάλογα. Ένα μειονέκτημα της θεωρίας αυτής είναι ότι άτομα με μικρή πείρα στην άσκηση ηγεσίας χρειάζονται αρκετό χρόνο και ειδική επιμόρφωση προκειμένου να επιδείξουν ευελιξία στη συμπεριφορά τους κι ανάλογα με την κατάσταση να αλλάζουν στιλ ηγεσίας (Πασιαρδής, 2004).

Η θεωρία του Henry Mintzberg (1979) προσφέρει ένα ακόμη πλαίσιο μελέτης των οργανωτικών δομών πολύπλοκων ιδρυμάτων όπως τα σχολεία. Με την λέξη «δομή» εννοείται ο τρόπος κατανομής των εργασιών και συντονισμό τους. Υπάρχουν πέντε βασικοί συντονιστικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιεί το ίδρυμα για έλεγχο και συντονισμό των εργασιών : α) αμοιβαία προσαρμογή, όπως οι ανταλλαγές απόψεων των εκπαιδευτικών για την πρόοδο των μαθητών τους ή το συντονισμό του έργου τους με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων, β) άμεση επίβλεψη, όπως ο εποπτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου, του αξιολογητή κτλ, γ) η ύπαρξη επιπέδων εργασίας που επιτυγχάνεται με τον προγραμματισμό της εργασίας, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα στα σχολεία, δ) η ύπαρξη επιπέδου ποιότητας των αποτελεσμάτων που για τον εκπαιδευτικό αποτελεί δική του ευθύνη ο τρόπος επίτευξης αυτών των αποτελεσμάτων και ε) η ύπαρξη επιπέδων αναφορικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητες όπως η ανακοίνωση των προσόντων από το υπουργείο παιδείας που απαιτούνται για τις θέσεις του εκπαιδευτικού, σχολικού συμβούλου, διευθυντή.

Οι παραπάνω πέντε μηχανισμοί αποτελούν την «ενοποιό ουσία», τον συνδετικό κρίκο που κρατά το ίδρυμα/σχολείο ενωμένο και συντονισμένο στην επίτευξη των στόχων του. Ωστόσο, κάθε ίδρυμα εξειδικεύεται σε κάποιον από αυτούς τους μηχανισμούς και τα σχολεία συνήθως κάνουν χρήση του μηχανισμού για την ύπαρξη επιπέδων αναφορικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητες και αναφορικά με τα αποτελέσματα του οργανισμού. Επίσης, ο Mintzberg αναφέρει, ως συστατικό στοιχείο του οργανισμού, την κουλτούρα που αντανακλάται στο οργανωσιακό κλίμα του. Οι περισσότεροι ορισμοί συγκλίνουν στο ότι η κουλτούρα εννοείται το σύνολο των στάσεων, αξιών, αντιλήψεων, συμβόλων, προτύπων, παραδόσεων που διαμορφώνουν την ατμόσφαιρα και το κλίμα ενός οργανισμού (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Οι ηγέτες έχουν την κύρια υπευθυνότητα της δημιουργίας και διατήρησης της

κουλτούρας μέσα στον οργανισμό. Η διατύπωση των στόχων πρέπει να συνδυάζεται με τις αξίες του οργανισμού, ώστε να δημιουργηθεί μια ισχυρή κουλτούρα που θα οδηγήσει στη συνοχή. Σε ένα σχολείο όπου υπάρχει μία μόνο κουλτούρα είναι πολύ πιθανό να υπάρξει μια πολύ σταθερή τακτική. Ενώ, σε ένα σχολείο με ανταγωνιστικές κουλτούρες είναι πιθανό οι επίσημοι στόχοι να υπονομευτούν από τα μέλη υποομάδων που τους μεταφράζουν σε σχέση με τους δικούς τους στόχους και αξίες. Κάτι τέτοιο είναι αρκετά αναμενόμενο στο σχολείο γι' αυτό και απαιτείται προικισμένη ηγεσία που θα διασφαλίσει την ενίσχυση των επιθυμητών αξιών και πιστεύω.

Οι περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές εστιάζουν στη διάκριση σε δύο βασικά μοντέλα ηγεσίας: τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική (Stephan G.Huber, 2004· Ν.Ράπτης & Χ.Βιτσιλάκη, 2007· Γ.Μπαγάκης & J.MacBeath, 2008). Η σύγχρονη σκέψη για την ηγεσία υποστηρίζει ότι οι ηγέτες, αντίθετα από τους γραφειοκράτες διευθυντές, εργάζονται με τους οπαδούς με τρόπους που αλλάζουν και τους ηγέτες και τους οπαδούς και με την πάροδο του χρόνου αποδίδουν υψηλότερα επίπεδα λειτουργίας από τα αρχικά. Αυτή η άποψη που ονομάζεται μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) και ο όρος διατυπώθηκε από τον Bass (1985), στηρίζεται στη διάσταση που δίνει ο ηγέτης για την αλλαγή, τη δημιουργία οράματος και γενικά ό,τι αναπτύσσει τον οργανισμό χωρίς την προσδοκία ανταποδοτικού οφέλους. Ο Bass συνοψίζει τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη στα πέντε I τα οποία είναι: Idealized, Influenced, Inspirational motivator, Intellectual stimulator, Individualized consideration (Πασιαρδής, 2004).

Η μετασχηματιστική ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διοικούντες κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, παρακίνησης και ηθικότητας. Ο μετασχηματιστής σχολικός διευθυντής είναι αυτός

που μπορεί να επιδράσει στην κουλτούρα του σχολείου και να φέρει την αλλαγή.

Εστιάζεται στα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Mulford, 2003):

- Εκτίμηση της προσωπικής εργασίας του προσωπικού.
- Καθιέρωση μιας σχολικής δομής που προωθεί τη συλλογική λήψη αποφάσεων, την κατανομή ηγεσίας και την ενθάρρυνση των καθηγητών στην αυτονομία λήψης αποφάσεων.
- Όραμα, στόχοι και κατεύθυνση προς ομοφωνία του προσωπικού σχετικά με τις προτεραιότητες του σχολείου και τη μετάδοση αυτών στους μαθητές.
- Η δημιουργία υψηλών προσδοκιών για μαθητές και καθηγητές ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί και καινοτόμοι.
- Πνευματική εγρήγορση κι ενθάρρυνση του προσωπικού να σκέφτεται πάνω σε αυτά τα οποία προσπαθεί να επιτύχει με τους μαθητές και στον τρόπο με τον οποίο τα εφαρμόζει. Διευκολύνσεις στις ευκαιρίες που δίνονται στο προσωπικό να μάθει ο ένας από τον άλλο και δημιουργία μοντέλων που να βασίζονται στη δική τους εμπειρία.

Η ουσία στην ανάλυση του Bass ήταν ν' αντιπαραβάλλει την παραδοσιακή συναλλακτική ηγεσία του Burns (1978) με τη νεότερη ιδέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Η συναλλακτική ή διαπραγματευτική ηγεσία (transactional leadership) αποτελεί μια σύνθεση των παλαιότερων μοντέλων ηγεσίας και βασίζεται στην αμοιβαία δοσοληψία μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι: α) αμοιβές ανάλογα με την επιθυμητή συμπεριφορά και β) διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης. Η συναλλακτική ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης έχει το χαρακτήρα διεκπεραίωσης και βασίζεται σε μια σχέση ανταλλαγής μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων.

Αντίθετα, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν εστιάζεται στο σχεδιασμό τυποποιημένων διαδικασιών, αλλά ο ηγέτης έχοντας εμπιστοσύνης στους υφισταμένους μεταμορφώνει το χώρο εργασίας σε χώρο δημιουργικότητας, υψηλών επιδόσεων και συμμετοχικών διαδικασιών. Ο Leithwood και οι συνεργάτες του (1999, όπ. αναφ. στο Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, 2007) προτείνουν τις ακόλουθες δραστηριότητες της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία: α) καθορισμός κατευθύνσεων (όραμα-προσδοκίες), β) ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, γ) οργάνωση σχολικής κουλτούρας και δ) δημιουργία σχέσεων με τη σχολική κοινότητα.

Η μετασχηματιστική ηγεσία πολλές φορές μετατρέπει τους οπαδούς σε ηγέτες και τους ηγέτες σε ηθικούς παράγοντες, δημιουργώντας ένα τρίτο υψηλότερο επίπεδο ηγεσίας, την ηθική ηγεσία, που άρχισε να εμφανίζεται και στην εκπαίδευση στη δεκαετία του 1990. Η ηθική ηγεσία πηγάζει και πάντα επιστρέφει στη θεμελιώδη βούληση και τις ανάγκες, φιλοδοξίες και αξίες των οπαδών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με τη θεωρία ηγεσίας των McClelland και Boyatzis (1982) τα χαρακτηριστικά που διέπουν τα επιτυχημένα διοικητικά στελέχη είναι: υψηλή έμφαση στην άσκηση επιρροής σε άλλα άτομα και στην ύπαρξη οργάνωσης και τάξης στην εργασία και χαμηλή έμφαση στο αν γίνονται αρεστοί στους άλλους. Το μοντέλο αυτό ίσως να μην ισχύει σε διοικητικά στελέχη που είναι γυναίκες επειδή, συνήθως, δίνουν σημασία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Επίσης, έρευνες όπως των Πασιαρδή και Σαββίδη (2000, όπ. αναφ. στο Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά, 2008) έχουν δείξει ότι οι γυναίκες στελέχη της εκπαίδευσης καταφέρνουν καλύτερα να αξιοποιούν τις συναισθηματικές τους ικανότητες στην πράξη. Αξίζει ίσως να σημειώσουμε την βοήθεια που προσφέρει στο έργο της

εκπαιδευτικής ηγεσίας το υπόδειγμα των συναισθηματικών ικανοτήτων του Daniel Goleman (2000). Η εφαρμογή του στο χώρο της εκπαίδευσης ορίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζει τις δυνατότητες που έχουν τα στελέχη εκπαίδευσης να μετουσιώνουν σε άμεσα πρακτικά εργαλεία τις παρακάτω ικανότητες: την αυτοεπίγνωση-αυτογνωσία, την αυτορρύθμιση, την αυτοπεποίθηση, τον αυτοέλεγχο, την ενσυναίσθηση, την επίγνωση των συναισθημάτων και την ακριβή αξιολόγηση των ορίων τους (Κατσαρός, 2008). Η συναισθηματική νοημοσύνη δείχνει πόσο από αυτό το δυναμικό έχουμε μεταφράσει σε ικανότητες σχετικές με την εργασία που θα αναπτύξουν τη συνεργασία, την παρώθηση, την ηγεσία.

3.2. Ο αποτελεσματικός ηγέτης – διευθυντής σχολείου

Ο διευθυντής που μπορεί να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό, όσο και στους γονείς, τους μαθητές και τη κοινότητα αποτελεί τον πραγματικό εκπαιδευτικό ηγέτη. Η ποιοτική διεύθυνση του σχολείου εξασφαλίζεται όταν διασαφηνίζονται οι προσδοκίες που διατυπώνονται από το προσωπικό και όταν είναι σαφώς διατυπωμένοι οι στόχοι για την επιτυχία των μαθητών. Επίσης, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού είναι απαραίτητη. Οι Briggs & Wohlstetter (2003, όπ.αναφ. στο Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση, 2008) τονίζουν ότι στα αποτελεσματικά σχολεία η σχολική ηγεσία μοιράζεται στη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, επιτυγχάνεται η αύξηση της δημιουργικότητας, της παραγωγικότητας και της υπευθυνότητας όλων. Ο διευθυντής καθοδηγεί τον συλλογικό προσανατολισμό, εξασφαλίζει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και προωθεί την ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του διευθυντή ηγέτη είναι η δημιουργία θετικής αυτοεικόνας του σχολείου που δημιουργείται μέσα από ένα θετικό κλίμα μάθησης. Σε μια έρευνα που διήρκεσε τρία χρόνια στην πολιτεία Washington, οι Andrews και Soder (1987) κατέληξαν ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή είναι «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο». Ένα άλλο εύρημα των ερευνών για τον αποτελεσματικό διευθυντή είναι ότι ο ίδιος είναι καινοτόμος και ο κύριος φορέας καινοτομιών στο σχολείο. Οι Shoemaker και Fraser (1981) βρήκαν ότι το πιο σταθερό αποτέλεσμα που ανακάλυπταν μέσα από όλες τις έρευνες τους για τα αποτελεσματικά σχολεία είναι η συνάφεια που υπάρχει μεταξύ των υψηλών προσδοκιών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και της επίδοσης των μαθητών. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές πιστεύουν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου τους να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα. Επίσης, οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι διαβίου μαθητές και προσπαθούν συνεχώς να προσθέτουν περισσότερα στις γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατέχουν.

Ο διευθυντής του σχολείου διαφέρει από το διευθυντή μιας επιχείρησης που ενδιαφέρεται για την αύξηση της παραγωγής και του κέρδους αδιαφορώντας για τις προσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της επιχείρησης. Αντίθετα, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να δώσει ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, ώστε να αναπτυχθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και να διατηρηθεί η συνοχή εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί και πρέπει να είναι ηγέτης. Η δύναμη της επιρροής του ηγέτη καθορίζεται από τις έννοιες της δύναμης, της εξουσίας, της επιρροής, της δύναμης της ανταμοιβής, της διαχείρισης της τιμωρίας, της νομικής δύναμης και της δύναμης της πληροφορίας. Ανάλογα με το βαθμό διοικητικής ωριμότητας των υφισταμένων

του, ο διευθυντής μπορεί να εφαρμόσει μερικές ή όλες τις παραπάνω δυνάμεις, αν και στηρίζεται κυρίως στην ανταμοιβή και στην γνώση. Επιπλέον, ο διευθυντής ηγέτης πρέπει να διαθέτει θεμελιώδη ηγετικά χαρακτηριστικά όπως όραμα, αυτοεκτίμηση, θάρρος, κουράγιο, αυτοπειθαρχία αλλά και ηγετικές ικανότητες όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας και λήψης αποφάσεων σε συνθήκες πίεσης ή κρίσεως και συναισθηματική νοημοσύνη. Οι παραπάνω ηγετικές ικανότητες, έως ένα βαθμό, μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της εκπαίδευσης αλλά και της εμπειρίας.

Στην πράξη η ηγεσία χρειάζεται ν' αποτελέσει στοιχείο της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Η ηγεσία μπορεί να ασκηθεί και εκτός γραφείου διευθυντή, αν αναπτυχθούν δράσεις στο σχολείο που προσκαλούν και ασκούν σε ηγετικούς ρόλους. Για τον Dewey δημοκρατική ηγεσία σημαίνει ότι η δημοκρατία υπάρχει μέσα από τη συμμετοχή στις καθημερινές πρακτικές της ζωής του σχολείου (Μπαγάκης & MacBeath, 2008).

3.3. Σχέση ηγεσίας και διοίκησης

Εκείνοι που καταλαμβάνουν τις επίσημες θέσεις στην ιεραρχία μιας οργάνωσης ασκούν νομιμοποιημένη εξουσία, η οποία αποτελεί και το νόμιμο δικαίωμα κάποιου να δίνει εντολές. Από την άλλη πλευρά, η εξουσία των ηγετών, χορηγείται εθελοντικά από τους οπαδούς που δέχονται την επιρροή του ηγέτη με κοινή συμφωνία, ανεξάρτητα από το πόσο ανεπίσημα προσεγγίζεται η συμφωνία. Οι ηγέτες δεν χειρίζονται τη νομική δύναμη που έχει τη νομική υπόσταση που δίνει μια επίσημη θέση. Η πρόθυμη εμπιστοσύνη που δείχνουν οι οπαδοί στον ηγέτη ίσως να πηγάζει από την έλξη που ασκούν οι ιδέες του ηγέτη, τις κοινές αξίες και πεποιθήσεις τους και την πίστη ότι ο ηγέτης είναι ο άξιος αντιπρόσωπός τους σε μια ενδεχόμενη σύγκρουση με άλλους οπαδούς.

Η ουσία της ηγεσίας είναι η έννοια της δύναμης και συγκεκριμένα τι είδους δύναμη περιλαμβάνεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πώς αυτή ασκείται (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Εκείνοι που καθοδηγούν είναι απαραίτητως ισχυροί άνθρωποι επειδή η δύναμη είναι η βασική ενέργεια για την έναρξη και τη στήριξη της δράσης που μεταφράζει την πρόθεση σε πραγματικότητα όταν οι άνθρωποι εργάζονται σε συνεργατικά πλαίσια. Δεν μπορεί κάποιος που καθοδηγεί να είναι ανίσχυρος. Αλλά η άσκηση της εξουσίας δεν είναι πάντα καταπιεστική. Για να κατανοήσει κάποιος την ηγεσία πρέπει να καταλάβει τη διαφορά μεταξύ της εξουσίας εκείνων που καθοδηγούν και της εξουσίας εκείνων που διατάζουν. Η διαφορά τους βρίσκεται στις πηγές από τις οποίες προέρχεται η εξουσία.

Οι Bennis και Nanus (1985) αναφερόμενοι στα διαφορά μεταξύ διευθυντών και ηγετών, τονίζουν πως οι πρώτοι κάνουν «τα πράγματα σωστά», ενώ οι δεύτεροι «κάνουν τα σωστά πράγματα». Οι Everard και οι συνεργάτες του (2004, όπ. αναφ. στο Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, 2007) αναφέρουν ότι η ηγεσία είναι αναπόσπαστο τμήμα της διοίκησης και εκφράζουν τις διαφορές διοίκησης και ηγεσίας σύμφωνα με τη διαφοροποίηση των West-Burnham όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2. Διαφορές Ηγεσίας - Διοίκησης

Η ηγεσία ασχολείται με	Η διοίκηση ασχολείται με
Το όραμα	Την εφαρμογή
Στρατηγικά θέματα	Λειτουργικά θέματα
Το μετασχηματισμό	Τη συναλλαγή
Το αποτέλεσμα	Τα νοήματα

Τους ανθρώπους	Τα συστήματα
Το να κάνει τα σωστά πράγματα	Το να κάνει τα πράγματα σωστά

Πηγή: West-Burnham (1997) στο Everard et al. (2005, σ.23, πιν.2.3.)

Σύμφωνα με τον Everard η ηγεσία έχει μια πιο ευρεία έννοια από τη διοίκηση αφού ασχολείται με το όραμα, το αποτέλεσμα των ενεργειών, τους ανθρώπους. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται μερικές από τις διαφορές ανάμεσα στον τυπικό προϊστάμενο (μάνατζερ) και τον ηγέτη.

Πίνακας 3. Διαφορές μάνατζερ και ηγέτη

Ο μάνατζερ	Ο ηγέτης
Διορίζεται	αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη –«δοτή» εξουσία	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει εντολές, ανταμοιβές ή τιμωρίες και παρακινεί για ανάγκες κατώτερου επιπέδου	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει και παρακινεί για ανάγκες ανώτερου επιπέδου
Επικεντρώνεται στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική	Επικεντρώνεται στα συναισθήματα και στους ανθρώπους
Ελέγχει	Κερδίζει εμπιστοσύνη και πίστη
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια	Ανοίγει νέους ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια
Ενδιαφέρεται για το «πώς»	Ενδιαφέρεται για το «γιατί»
Είναι διαχειριστής της παρούσας κατάστασης	Προκαλεί και προβαίνει σε αλλαγές
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Δίνει έμφαση στο παρόν	Δίνει έμφαση στο μέλλον
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

Πηγή: Μπουραντάς (2005) στο Ράπτης Ν. και Βιτσιλάκη Χ. (2007, σ.31, πιν.2.2)

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ο ηγέτης μπορεί να αποτελεί το φορέα και της τυπικής και της άτυπης ηγεσίας που ασκεί επιρροή κυρίως διαμέσου της κινητοποίησης, του οράματος και του ενθουσιασμού που εμπνέει στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Αντίθετα, ο μάνατζερ είναι ο τυπικός προϊστάμενος που αποτελεί φορέα της τυπικής ηγεσίας και κατευθύνει την ομάδα στηριζόμενος στην δύναμη που πηγάζει από τη θέση που κατέχει. Η εξουσία μια θέσης, όπως αυτή του προϊστάμενου εκπαίδευσης ή διευθυντή σχολείου, παρέχει σε κάποιον που κατέχει ένα αξίωμα στην ιεραρχία, τη νόμιμη εξουσία ώστε τουλάχιστον να έχει τη δυνατότητα να κυριαρχεί με τη βία και τον εξαναγκασμό. Αυτό δεν είναι ηγεσία, είναι επιταγή. Σύμφωνα με τον Owens (2001, όπ. αναφ. στο Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά, 2008) «η σχέση μεταξύ του ανώτερου και του κατώτερου είναι σχέση εξαναγκασμού, ενώ η σχέση μεταξύ του οπαδού και του ηγέτη είναι σχέση που προέρχεται από ελεύθερη επιλογή».

3.4. Τα καθήκοντα του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας

Το νομοθετικό πλαίσιο (ΦΕΚ 1340/2002) ορίζει ότι ο Διευθυντής συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό ν' αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών. Δεν είναι στους σκοπούς της παρούσας εργασίας η αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων των Διευθυντών, γι' αυτό παρουσιάζονται παρακάτω οι κυριότερες ενέργειες και ταυτόχρονα επιχειρείται η ταξινόμησή τους σε καθαρά διεκπεραιωτικές και σε εν δυνάμει μετασχηματιστικές.

Ειδικότερα, μερικές από τις επιμέρους εργασίες που καλείται ο διευθυντής σχολικής μονάδας να διεκπεραιώνει συνοψίζονται ως ακολούθως: α) εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις εγκυκλίους, τις κανονιστικές αποφάσεις και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης και είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους, β) συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων, γ) συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό και διατηρεί τα πάσης φύσεως βιβλία και έντυπα που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις, δ) προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου σε συνεδρίαση, τα θέματα της οποίας εισηγείται ο ίδιος και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, ε) εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για τη διανομή των βιβλίων, την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών, διενεργεί εγγραφές και μετεγγραφές κατά τα προβλεπόμενα, συγκροτεί τα τμήματα του σχολείου και εκδίδει τους τίτλους σπουδών, στ) παρέχει στους διδάσκοντες οδηγίες για τα καθήκοντά τους, είναι υπεύθυνος για την υποχρεωτική κάλυψη του εβδομαδιαίου ωραρίου τους, ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας των και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις (Μπρίνια, 2008).

Ορισμένα από τα καθήκοντα που ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο θα μπορούσαν να ιδωθούν ως ευκαιρία για άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους διευθυντές, καθώς αφήνουν περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και εκτέλεσης ενεργειών σύμφωνα με το προσωπικό όραμα κάθε σχολείου. Ως τέτοια θεωρούνται τα παρακάτω: α) η κατανομή των πρόσθετων εξωδιδασκτικών εργασιών των διδασκόντων, αξιοποιώντας δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του, β) η συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους για την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους διδάσκοντες, συσκέψεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων, μορφωτικών και

πολιτιστικών επισκέψεων και πρωτοβουλιών για τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών στο έργο τους, γ) η συνεργασία με τις μαθητικές κοινότητες και η διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων, δ) η συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων όταν θεωρείται αναγκαίο και κρίνεται απαραίτητο για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Συμπερασματικά, είναι χρήσιμο να τίθενται από το διευθυντή σε προγραμματισμό βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένες πρωτοβουλίες του διευθυντή που ωθούν στην κατεύθυνση της οικοδόμησης σχολικής κουλτούρας και αναδεικνύουν τον κοινωνικό ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συμμετοχή του οργανισμού σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας, η διοργάνωση εκδηλώσεων όπως θεατρικές παραστάσεις, ημέρα εθελοντικής αιμοδοσίας, ημέρα υγιεινής διατροφής, ημέρα βράβευσης καλών πρακτικών μαθητών και καθηγητών κ.α. θεωρούνται ενέργειες συνδεδεμένες με την έννοια της κοινωνικής ευθύνης του σχολείου. Η έκδοση εφημερίδας και η διανομή της στην ευρύτερη κοινωνία προάγει το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Η αξιοποίηση του κτηρίου και του εξωτερικού χώρου του, καθώς και η αισθητική βελτίωση μέσω παρεμβάσεων όπως δέντροφύτευση, καλλωπισμός, ασφάλεια χώρου θα οδηγήσει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στο σχολείο. Η δημιουργία δικτύου με άλλα σχολεία με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών θα μπορούσε να οδηγήσει στη λύση κοινών προβλημάτων. Τέλος, η συνεργασία με φορείς όπως Δήμοι, Αστυνομία, εφημερίδες, τράπεζες, καθώς και η λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης θεωρούνται πρακτικές που θα συνεισφέρουν σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Το είδος των πρωτοβουλιών που μπορούν ν' αναπτυχθούν ποικίλουν ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες

κάθε σχολικής μονάδας και την ιδιοσυγκρασία της εκάστοτε διοίκησης. Ωστόσο, τα παραπάνω που προτείνονται αποτελούν γενικές κατευθύνσεις που ωφελούν κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό.

3.5. Συγκριτική προσέγγιση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στο ζήτημα της ηγεσίας

3.5.1. Η έρευνα για την εκπαιδευτική ηγεσία διεθνώς

Οι πρώτες έρευνες της δεκαετίας του '70 διαπνέονται από την αντίληψη ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι προσανατολισμένη σε στόχους, σε μια διαχειριστική αντίληψη άσκησης της ηγεσίας και στην παραδοχή ότι υπάρχει διακριτή γραμμική σχέση μεταξύ αιτίου και αποτελέσματος. Σε αυτή την περίοδο οι έρευνες τονίζουν την προσήλωση στους εκπαιδευτικούς στόχους, το υγιές πειθαρχημένο περιβάλλον και την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης (Παπαναούμ, 1995). Σταδιακά γίνεται αντιληπτό ότι μεταξύ του διευθυντή και των αποτελεσμάτων στους μαθητές παρεμβαίνουν πολυποίκιλοι παράγοντες. Οι έρευνες οδηγούνται σε δύο κατευθύνσεις. Στη πρώτη κατεύθυνση συσχετίζονται οι πρακτικές των διευθυντών με τις επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, με τις εξωτερικές επιδράσεις (δομή εκπαιδευτικού συστήματος, γονείς) και με τις εσωτερικές επιδράσεις (επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών). Στην δεύτερη κατεύθυνση οι έρευνες προσανατολίζονται στο ρόλο του διευθυντή. Με την πορεία των ερευνών διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος του διευθυντή, σε αντίθεση με την επικρατούσα άποψη, είναι πολυδιάστατος και έγινε προσπάθεια καταγραφής είτε της συνολικής συμπεριφοράς του είτε μιας μόνο πτυχής της άσκησης του έργου του.

Στα μέσα της δεκαετίας του '80 οι έρευνες καταλήγουν σε δύο κυρίως μοντέλα για την άσκηση της ηγεσίας στο σχολείο. Σύμφωνα με ποσοτικές έρευνες

συσχετίσεων ο αποτελεσματικός ηγέτης περιγράφεται ως ορθολογιστής και πραγματιστής, θέτει κατάλληλους στόχους και λύσεις για το σχολείο κι αν κάποια λύση δε λειτουργεί, ο ηγέτης προτείνει άλλη λύση συνεπή με το στόχο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η σημασία του ρόλου του διευθυντή πηγάζει από τη θέση του. Το δεύτερο μοντέλο προέρχεται από τις έρευνες περίπτωσης και τονίζει την πολιτισμική διάσταση της ηγεσίας. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο ο ηγέτης θεμελιώνει την κουλτούρα του σχολείου. Στόχος των ερευνών στις ΗΠΑ ήταν να εντοπιστούν εκείνες οι δεξιότητες του διευθυντή που οδηγούν στην αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας και να βελτιωθούν μέσω της κατάλληλης επιλογής και εκπαίδευσης των διευθυντών (Κυριατζάκου, 2009).

Σταδιακά αυτή η έμφαση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας και την κουλτούρα του σχολείου οδήγησε στην προσέγγιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, μιας ηγεσίας που μπορεί ν' αλλάξει το πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι άνθρωποι. Οι διευθυντές που μπορούν να μετασχηματίζουν την κουλτούρα του σχολείου, μπορούν ουσιαστικά να κινήσουν το σχολείο προς μια νέα κατεύθυνση. Οι Deal και Peterson (1990) βασιζόμενοι σε πέντε μελέτες περίπτωσης διευθυντών περιγράφουν τις στρατηγικές με τις οποίες οι διευθυντές δημιουργούν νόρμες, αξίες και αντιλήψεις των μελών του σχολείου

Οι Leithwood και Jantzi (2000) σε μία έρευνα τους το 1990 σε δώδεκα σχολεία στο Οντάριο του Καναδά που συνδύαζε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, κατέληξαν στις παρακάτω έξι στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι διευθυντές για να επηρεάσουν την κουλτούρα του σχολείου: α) έδιναν έμφαση στους κοινούς στόχους, β) χρησιμοποιούσαν μια ποικιλία γραφειοκρατικών μηχανισμών όπως τη χρηματοδότηση, το σχεδιασμό και την οργάνωση, γ) επιδίωκαν την επαγγελματική ανάπτυξη, δ) είχαν άμεση και συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, ε)

μοιράζονταν την εξουσία τους, κατένειμαν αρμοδιότητες, προωθούσαν τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και στ) χρησιμοποιούσαν σύμβολα και τελετές για να εκφράσουν τις πολιτιστικές αξίες, π.χ. για ν' αναγνωρίσουν και να επιβραβεύσουν την προσφορά εργασία του προσωπικού και των μαθητών.

Οι μελέτες περίπτωσης τεσσάρων επιτυχών σχολείων της μέσης εκπαίδευσης από τη J.Lipsitz αποδίδουν στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών την ικανότητά τους να εξασφαλίζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και να προωθούν τις ομαδικές διαδικασίες. Το κοινό χαρακτηριστικό των διευθυντών ήταν ότι διέθεταν όραμα που προσέδιδε στο σχολείο την ιδιαίτερη ταυτότητά του. Η έρευνα της A.Fernandez, μέσα από 53 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών σε πέντε σχολεία του Καναδά σε διάστημα δύο ετών, προσπαθεί να περιγράψει την επίδραση του διευθυντή στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Η έρευνα καταλήγει στο ότι η ηγεσία αποτελεί μια πρωταρχική μεσολαβητική μεταβλητή που επηρεάζει τη βελτιωμένη διδασκαλία και μάθηση. Παρότι οι διευθυντές των σχολείων χρησιμοποίησαν διαφορετικά στυλ ηγεσίας, ωστόσο όλοι ήταν δημοκρατικοί και παρείχαν ευκαιρίες για συνεργασία και συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Διαπιστώθηκε ότι χάρη στην ηγεσία αυτών των πέντε σχολείων δημιουργήθηκε μια επαγγελματική κοινότητα εκπαιδευτικών που προχώρησε από την απομόνωση στη συνεργασία, από το συντηρητισμό στον προοδευτισμό και από την προσκόλληση στο παρόν σε ένα όραμα με κατεύθυνση στο μέλλον (Harris, 2004).

Η σπουδαιότητα της συμμετοχικής –κατανεμημένης ηγεσίας στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας είναι εμφανής σε δύο έρευνες για την επιτυχημένη σχολική ηγεσία. Το 1999 η Εθνική Οργάνωση Διευθυντών (National Association of Headteachers) στις ΗΠΑ πραγματοποίησε έρευνα για να αναγνωρίσει και να εξετάσει την επιτυχημένη πρακτική ηγεσίας στα σχολεία. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν

η διενέργεια συνεντεύξεων με μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, κυβερνήτες και διευθυντές από δώδεκα σχολεία. Παρά τα διαφορετικά κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία των διευθυντών (ηλικία, εργασία σε διαφορετικά περιβάλλοντα) όλοι ακολούθησαν την μετασχηματιστική ηγεσία, αναπτύσσοντας την αυτοεκτίμηση, την εμπιστοσύνη στο προσωπικό και την καινοτομία στη σχολική κουλτούρα. Οι διευθυντές διέθεταν δεξιότητες επικοινωνίας και ενθάρρυναν την εξέλιξη των συναδέλφων τους και την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της σχολικής μονάδας.

Στη δεύτερη έρευνα επίσης υιοθετήθηκε η μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης σε δέκα σχολεία που αντιμετώπιζαν προβλήματα αναφορικά με το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές, σε κρίσιμες φάσεις της σχολικής πραγματικότητας, υιοθέτησαν ένα απολυταρχικό στυλ ηγεσίας το οποίο ήταν δύσκολο να οδηγήσει στην εξέλιξη κι ανάπτυξη του σχολείου. Ωστόσο, κρίθηκε αναγκαίο κατά τη διάρκεια της επιτήρησης του σχολείου και αργότερα όλοι οι διευθυντές επέλεξαν ηγεσία προσανατολισμένη στην κατανομή αρμοδιοτήτων και στο μοίρασμα της εξουσίας. Όλοι οι διευθυντές προώθησαν την καινοτομία και την αλλαγή μέσα από την εμπλοκή και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αναπτυξιακές διαδικασίες για τη βελτίωση του σχολείου (Harris, 2004).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν έρευνες που προσανατολίζονται στη διερεύνηση της ηθικής πλευράς στην άσκηση της ηγεσίας. Η H.McBer σε έρευνα που πραγματοποίησε στην Αγγλία για το National College for School Leadership (NCSL) κατέληξε πώς στην καρδιά του μοντέλου ηγεσίας των διευθυντών υπάρχει ένα σώμα από δυνατές και συγκεκριμένες αξίες. Η έρευνα διενεργήθηκε σε δέκα σχολεία (τέσσερα δημοτικά, τέσσερα δευτεροβάθμια και δύο ειδικά σχολεία) και εξετάστηκαν οι ειδικές μέθοδοι των επιτυχημένων ηγετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έφεραν

στο φώς ότι οι διευθυντές έμειναν προσηλωμένοι σε μια σειρά από δυνατές αξίες και η χρησιμοποίηση των πηγών δεν ήταν το βασικό ζήτημα για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Το σώμα των αξιών που ενστερνίζονται οι διευθυντές βασίζεται σε εσωτερικές αξίες και πιστεύω που δεν επιβάλλονται από άλλους, π.χ. από κυβερνήσεις. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές απέδιδαν μεγάλη σημασία στην ευρεία εκπαιδευτική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και εκπαιδευτικών. Σε αυτή την περίπτωση, αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί που εκφράζουν με σαφήνεια και εφαρμόζουν τις προσωπικές, ηθικές και εκπαιδευτικές τους αξίες, οι οποίες μπορεί να μην συμβαδίζουν, μερικές φορές, με την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική (Gold et all, 2003).

3.5.2. Η έρευνα για την εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα

Η έρευνα των Ράπτη-Βιτσιλάκη (2007) είχε κύριο σκοπό τη σκιαγράφηση του προφίλ του έλληνα διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε η καταγραφή των απόψεων των διευθυντών σχετικά με: α) τους λόγους που οδηγούν στη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης, β) τα προσόντα που είναι απαραίτητα, γ) τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών, δ) ο ρόλος του φύλου, ε) ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής αφοσίωσης και στ) τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της διευθυντικής θέσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία ένα ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης, ένα ερωτηματολόγιο επαγγελματικής αφοσίωσης κι ένα ερωτηματολόγιο κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών του διευθυντή. Υποκείμενα της έρευνας ήταν οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων της χώρας από 4θέσια σχολεία κι άνω. Στην έρευνα συμμετείχαν 566 διευθυντές σχολικών μονάδων, 493 άνδρες και 73 γυναίκες. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος ήταν τα 50,31

χρόνια και ο μέσος όρος προϋπηρεσίας του δείγματος ήταν τα 26,35 χρόνια. Επίσης, ο μέσος όρος υπηρεσίας του δείγματος στη θέση του διευθυντή ήταν 6,93 χρόνια.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι για τους διευθυντές από τους πρωτεύοντες λόγους για τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης είναι η δυνατότητα να επιφέρουν αλλαγές, ενώ για τους περισσότερους η εξουσία δεν αποτελεί λόγο διεκδίκησης της θέσης. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με την ανθρωπιστική προσέγγιση της διοικητικής σκέψης. Επιπλέον, ούτε το διευθυντικό επίδομα ούτε το κοινωνικό κύρος αποτελούν σημαντικούς λόγους για την διεκδίκηση της θέσης. Σχετικά με τα προσόντα των διευθυντών οι περισσότεροι θεωρούν ότι ένα στέλεχος πρέπει να διαθέτει διοικητικές και ηγετικές ικανότητες ενώ η συνδικαλιστική δράση και οι πολιτικές διασυνδέσεις δεν πρέπει ν' αποτελούν προϋποθέσεις για μια θέση στελέχους εκπαίδευσης. Για τη θέση των διευθυντών πρέπει να συνεκτιμώνται οι σπουδές, η επιμόρφωση, η διδακτική προϋπηρεσία και το διοικητικό έργο. Η μειοψηφία των γυναικών στη διευθυντική θέση δικαιολογείται από τις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις και την έλλειψη ηγετικών και διοικητικών ικανοτήτων. Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης παρατηρήθηκε υψηλός στο δείγμα και τέλος, προτεραιότητες των διευθυντών του δείγματος αποτελούν η διαχείριση των συγκρούσεων, η καινοτομία, το χτίσιμο ομαδικής συνεργασίας.

Οι ερευνητές προτείνουν: α) τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών να είναι αντικειμενικά, μετρήσιμα και αμερόληπτα, απαλλαγμένα από πολιτικές σκοπιμότητες, β) τη μείωση του διδακτικού ωραρίου των διευθυντών ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει με επιτυχία στα λοιπά του καθήκοντα και γ) τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικά σεμινάρια και δράσεις για την ανάπτυξη τόσο διαχειριστικών πρακτικών όσο και ηγετικών ρόλων.

Οι μελέτες περίπτωσης των διοικητικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών μονάδων από τη Βασιλική Μπρίνια (2010) στηρίχτηκαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και αντλούν πληροφορίες τόσο από την εμπειρία όσο κι από τη βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Σε μια από αυτές διερευνάται το στυλ ηγεσίας ενός νέου διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Ο νέος διευθυντής τοποθετήθηκε στη θέση αυτή χωρίς αξιοκρατικά κριτήρια και παρουσίασε προβλήματα επικοινωνίας με το σύλλογο διδασκόντων καθώς ακολούθησε ένα αυταρχικό στυλ ηγεσίας. Επίσης, η στάση του νέου διευθυντή παραπέμπει σε ένα τρόπο διοίκησης προσανατολισμένο προς τα καθήκοντα σύμφωνα με το μοντέλο των Blake και Mouton. Ενδιαφέρεται κυρίως για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου, έχει τον πρώτο λόγο στις αποφάσεις, διατηρεί τυπικές σχέσεις με τους καθηγητές και διατυπώνει από την αρχή τους ρόλους και τις υποχρεώσεις τους. Το νεαρό της ηλικίας του και η μηδενική προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση φαίνεται να προσθέτουν κι άλλα προβλήματα στο έργο του. Οι αλλαγές που προτείνονται προκειμένου να επέλθει αποτελεσματικότητα στο σχολείο είναι η μεταβολή στον τρόπο λήψης των αποφάσεων, στην κουλτούρα του διευθυντή και των καθηγητών και η αξιοκρατική επιλογή των διευθυντών. Ο νέος διευθυντής οφείλει να μην υιοθετεί αυταρχικό στυλ ηγεσίας και να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση απόψεων των καθηγητών. Συγκεκριμένα, προτείνεται από τη συγγραφέα η εφαρμογή της θεωρίας ενδυνάμωσης – παρακίνησης, καθώς και η υιοθέτηση από το διευθυντή ενός τρόπου διοίκησης που να είναι προσανατολισμένος προς τους ανθρώπους.

Στην ελληνική εκπαίδευση κυριαρχεί το συγκεντρωτικό σύστημα, η έλλειψη αυτονομίας και οι περιορισμένες αρμοδιότητες δημιουργούν ένα νομοθετικό πλαίσιο χωρίς περιθώρια αυτονομίας και άσκησης ηγετικών ρόλων. Η αυστηρότητα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας δεν προωθεί την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και τα

ηγετικά προσόντα περιορίζονται από το ίδιο το σύστημα. Επιπλέον, η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης και κατάρτισης των διευθυντών δεν ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων. Τέλος, το κριτήριο της παλαιότητας ως τρόπος επιλογής των διευθυντών δύναται να φέρει δυσμενή αποτελέσματα στη διοικητική λειτουργία του σχολείου.

Σε μια άλλη μελέτη περίπτωσης της Μπρίνια (2010) αναδεικνύεται η αντιμετώπιση των επαγγελματικών προκλήσεων από έναν ικανό διευθυντή – ηγέτη μιας εκπαιδευτικής μονάδας που είναι προσανατολισμένος στην ποιότητα της εκπαίδευσης και κατανοεί την αναγκαιότητα αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εξέλιξη του εν λόγω διευθυντή ήταν σταδιακή και επίπονη και ο ίδιος είχε πάντα ένα ξεκάθαρο όραμα για την εκπαίδευση. Οι δυσκολίες σε κάθε στάδιο της εξελικτικής του πορείας ήταν πολλές και διαφορετικές. Ο ίδιος κατόρθωσε να προσαρμοστεί στις ανάγκες κάθε βαθμίδας, να εμπνεύσει τη δύναμη της γνώσης στους μαθητές και αργότερα να ανταποκριθεί στις θέσεις του υποδιευθυντή και του διευθυντή εφαρμόζοντας τις αρχές του μάνατζμεντ. Η περίπτωση του παραπάνω διευθυντή – ηγέτη αποδεικνύει ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται μέσω ορθολογικής οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος και γίνεται όραμα για αυτούς που έχουν τη δύναμη να ασκήσουν το λειτούργημά τους με σκοπό την προσφορά ποιοτικής μόρφωσης στους μαθητές.

Μια άλλη μελέτη περίπτωσης της Μπρίνια (2010) αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων και της κατανεμημένης ηγεσίας στο χώρο του σχολείου. Παρά την ύπαρξη οράματος και πολλών χρόνων εμπειρίας στη θέση του διευθυντή, ο συγκεντρωτισμός μπορεί ν' αποτελέσει τροχοπέδη στην εφαρμογή δημιουργικών ιδεών. Το διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον που πλαισιώνει ένα σχολείο επίσης επηρεάζει τις προτεραιότητες που θέτει ο διευθυντής

και στις ποίες οφείλει να προσαρμόσει τις φιλοδοξίες του. Για την ομαλή λειτουργία του σχολείου απαιτείται χρόνος ώστε ο διευθυντής να επικοινωνήσει κατάλληλα το όραμά του και οι καθηγητές να το επεξεργαστούν και να το στηρίξουν ανάλογα με την κουλτούρα τους και τις αντιλήψεις τους. Παράλληλα, απαιτείται συνεργασία και ανάθεση αρμοδιοτήτων στους καθηγητές ώστε να μην επέλθουν τα αντίθετα αποτελέσματα από τον υπερβολικό συγκεντρωτισμό του διευθυντή. Η ανάγκη καταμερισμού εργασιών και αποκέντρωσης της διοικητικής πυραμίδας, που αναδεικνύεται και σε άλλες μελέτες περίπτωσης, είναι απαραίτητη προκειμένου ο διευθυντής να εκπληρώσει τον πολυσύνθετο ρόλο του και να μην οδηγηθεί σε επαγγελματική εξουθένωση.

Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικής συμπεριφοράς από μέρους των διευθυντών είναι εμφανής σε όλες τις μελέτες περίπτωσης που αναλύονται από τη Μπρίνια (2010). Η απουσία ηγετικών ικανοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε αφαίρεση πρωτοβουλιών από το διευθυντή και σε ακραίες λύσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Μια τέτοια περίπτωση είναι η δυσαρέσκεια μαθητών και γονέων από τη διδασκαλία ενός καθηγητή και η απουσία αποτελεσματικής και άμεσης αντίδρασης εκ μέρους του διευθυντή που τελικά οδήγησε στην απομάκρυνση του καθηγητή. Ωστόσο, αυτή η ακραία λύση, χωρίς τη βελτίωση της επικοινωνίας και αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, οδηγεί σε παρόμοιες λύσεις κάθε φορά που προκύπτει παρόμοιο πρόβλημα με τους μαθητές να επιδεικνύουν ανάλογη δυναμική και αντιδραστική συμπεριφορά για να επιτύχουν το στόχο τους και το διευθυντή να αντιδρά εκ των υστέρων ως απλός διεκπεραιωτής.

Η έρευνα της Μπρίνια (2010) για την εκπαιδευτική ηγεσία ανδρών διευθυντών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο την ημι-δομημένη και σε βάθος συνέντευξη, ανέδειξε επιπλέον στοιχεία που

εμπλουτίζουν το συστημικό μοντέλο του Μπουραντά (2002). Η έρευνα διενεργήθηκε το 2008-09 και το μέγεθος του δείγματος ήταν 20 διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας μεταξύ 41 και 57 ετών από αγροτικές και ημιαστικές περιοχές της Ελλάδας. Ο μέσος όρος άσκησης διευθυντικής θέσης ήταν τα επτά χρόνια και ο μέσος όρος υπηρεσίας στην εκπαίδευση τα 27 χρόνια.

Η έρευνα προσθέτει αρκετά στοιχεία στους αρχικούς παράγοντες που προήλθαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και διαμορφώνουν το ηγετικό στυλ - συμπεριφορά του διευθυντή και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητά του. Έτσι, η γνώση και η εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης, το περιβάλλον, η κουλτούρα, οι ανάγκες των μαθητών, γονέων και δασκάλων, το φύλο, η προσωπικότητα και οι επικοινωνιακές ικανότητες αποτελούν εισροές (leadership inflows) που επηρεάζουν το μοντέλο ηγεσίας και την ηγετική συμπεριφορά. Το μοντέλο ηγεσίας μπορεί να αντιστοιχεί σε συνεργατική/κατανεμημένη ηγεσία ή αυταρχική, ανθρωποκεντρική ή εργοκεντρική ηγεσία, διορατική ή διαχειριστική ηγεσία. Η ηγετική συμπεριφορά των ανδρών διευθυντών, με βάση την έρευνα, τείνει να είναι συνεργατική, επικοινωνιακή και πειθαρχημένη. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι άνδρες διευθυντές θεωρούν ότι οι ίδιοι υιοθετούν ένα πιο δυναμικό και επιθετικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς απ' ό,τι οι γυναίκες διευθύντριες.

Σχετικά με τη λήψη αποφάσεων οι άνδρες διευθυντές θεωρούν ότι οι γυναίκες διευθύντριες δεν εκφράζουν άμεσα την άποψή τους από φόβο λάθους, ενώ οι άνδρες έχουν την ικανότητα να λαμβάνουν πιο γρήγορα αποφάσεις. Τέλος, οι άνδρες θεωρούν τις γυναίκες πιο επικοινωνιακές, ευαίσθητες, ευάλωτες και σχολαστικές. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, οι γυναίκες αν και θέλουν να είναι ηγέτες, είναι εξαντλητικό για εκείνες να διατηρήσουν μια τέτοια θέση εξαιτίας των περιοριστικών παραγόντων του χρόνου και των οικογενειακών υποχρεώσεων. Η

αποτελεσματικότητα του διευθυντή σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων εξαρτάται από την ικανότητά τους να επιλύουν καθημερινά προβλήματα που αφορούν μαθητές, γονείς, δασκάλους, το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι τους και την αποτελεσματική επικοινωνία.

Η έρευνα του Πασιαρδή (2004) διενεργήθηκε για να εξετάσει την ποιότητα της παρεχόμενης ηγεσίας στα σχολεία μας και έφερε στο φως ενδιαφέροντα στοιχεία για την κυπριακή πραγματικότητα και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή, συμβάλλοντας στην πρόοδο της επιστήμης της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε ολόκληρος ο πληθυσμός των διευθυντών σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου. Απαντήσεις λήφθηκαν από 221 σχολεία, δηλαδή απάντησε το 58,6% και από αυτούς που απάντησαν το 75% ήταν άντρες και το 25% ήταν γυναίκες. Το 83% αυτών που απάντησαν είχαν ηλικία μεταξύ 50-59 ετών. Επίσης, το 83% είχε υπηρεσία στο σχολείο που διεύθυνε περίπου 4 χρόνια και οι μισοί περίπου είχαν πείρα ως διευθυντές λιγότερο από 4 χρόνια. Το 88% είχε παραμείνει μόνο με τη μόρφωση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Κύπρου και μόνο το 2% είχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 37 δηλώσεις τις οποίες οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να τις αξιολογήσουν με βάση τη σπουδαιότητά τους και με βάση τις ανάγκες για κάλυψη τους. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν στις παρακάτω επτά ομάδες: βελτίωση του σχολείου, σχολικό κλίμα, ανάπτυξη προγραμμάτων, διεύθυνση προσωπικού, διοίκηση και οικονομική διαχείριση, μεταχείριση μαθητών, επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση.

Με βάση την ανάλυση των t-tests προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Πρώτον, όλοι οι διευθυντές δήλωσαν ότι θεωρούν όλες τις δηλώσεις πολύ σημαντικές με εξαίρεση τη δήλωση για τη χρήση συγκεκριμένου οργάνου παρατήρησης της

διδασκαλίας. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι η αξιολόγηση των δασκάλων γίνεται από εξωτερικό αξιολογητή/επιθεωρητή κι όχι από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, το 31% δήλωσε ότι έχει μεγάλη ανάγκη βελτίωσης στην αποτελεσματική χρήση της αναπτυξιακής μεθόδου αξιολόγησης του προσωπικού μέσω συστηματικής παρακολούθησης της διδασκαλίας και των συναντήσεων με το διδάσκονται μετά το τέλος της παρακολούθησης.

Δεύτερο εύρημα είναι ότι οι μεγαλύτερες ανάγκες παρουσιάζονται στην ομάδα δηλώσεων που αναφέρονται στη «Βελτίωση του σχολείου» με την έννοια της ανανέωσης και της δημιουργίας οράματος που θα βασίζεται σε επιστημονικά δεδομένα. Οι διευθυντές δηλώνουν ανάγκη βελτίωσης στην ανανέωση των σχολικών προγραμμάτων δεδομένης και της έλλειψης επιμόρφωσης που δεν τους επιτρέπει να εφαρμόσουν κάτι νέο στο χώρο που ηγούνται.

Το τρίτο σημαντικό εύρημα αφορά τον τομέα της Ειδικής Εκπαίδευσης, αφού το 31% των διευθυντών θεωρούν ότι έχουν ανάγκη βελτίωσης στην ενσωμάτωση των προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες στα κανονικά προγράμματα. Η οργάνωση της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο βρίσκεται σε εμβρυικό στάδιο με αποτέλεσμα οι διευθυντές να καλούνται να εφαρμόσουν προγράμματα χωρίς να είναι οι ίδιοι εκπαιδευμένοι ή ενημερωμένοι να το πράξουν.

Τέταρτο εύρημα είναι η ανάγκη που υπάρχει στον τομέα της «Ανάπτυξης προγραμμάτων» μέσω ανανέωσης των υλικοτεχνικών μέσων και αξιολόγησης των νέων προγραμμάτων. Οι διευθυντές συνήθως καλούνται απλά να ενημερώσουν για αλλαγές και καινοτομίες χωρίς οι ίδιοι να συμμετέχουν στη διαδικασία αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος. Άλλα ευρήματα είναι η σημασία που αποδίδουν στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου, αλλά και με το

Υπουργείο Παιδείας δεδομένου και του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου. Επίσης, είναι εμφανής η ανάγκη για «Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση» των διευθυντών σε ζητήματα ενσωμάτωσης ευρημάτων της σύγχρονης παιδαγωγικής έρευνας στην καθημερινή πρακτική του σχολείου, ανάπτυξης προγραμμάτων, επιμόρφωσης, σχολικού κλίματος, αξιολόγησης του προσωπικού.

Στις κυριότερες προτάσεις των ερευνητών συμπεριλαμβάνονται η ανάγκη δημιουργίας μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Εκπαιδευτική Διοίκηση/Αξιολόγηση, η συνεχής επιμόρφωση των εν υπηρεσία διευθυντών και η δημιουργία, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο, στο Υπουργείο Παιδείας μιας τράπεζα δεδομένων με τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Εν κατακλείδι, οι διευθυντές των σχολείων της Κύπρου δεν διαφέρουν από τους συναδέλφους τους σε άλλες χώρες αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που θεωρούν επιθυμητά για να είναι ένας διευθυντής αποτελεσματικός.

Η έρευνα που διενεργήθηκε από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) στα πλαίσια του Γ' ΚΠΣ ανέδειξε την προτεραιότητα που δίνουν οι διευθυντές στις επιμέρους δραστηριότητές τους, την κατανομή χρόνου σε αυτές καθώς και τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Έτσι, οι παρακάτω πέντε δραστηριότητες θεωρούνται από τους διευθυντές ως ελάχιστα σημαντικές: εφαρμογή ποινών και κυρώσεων στο προσωπικό, αξιολόγηση έργου διδασκόντων, έκδοση αποτελεσμάτων προαγωγής μαθητών, διαμόρφωση κανόνων για το προσωπικό, συμπλήρωση στοιχείων που ζητούνται από υπηρεσίες. Οι διευθυντές θεωρούν τις παρακάτω πέντε δραστηριότητες ως πολύ σημαντικές: ύπαρξη εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων από την έναρξη και καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, ισότιμη εφαρμογή της νομοθεσίας για όλο το προσωπικό, ενημέρωση για τις ισχύουσες

εκπαιδευτικές διατάξεις, εξασφάλιση ύπαρξης όλων των αναγκαίων διδακτικών μέσων για όλο το σχολικό έτος και γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Οι διευθυντές καταναλώνουν πολύ χρόνο σε ενέργειες για την επίλυση λειτουργικών θεμάτων, διαχείρισης πόρων και τήρησης αρχείου σχολείου. Επίσης, οι διευθυντές διαθέτουν ελάχιστο ή καθόλου χρόνο για την εφαρμογή προβλεπόμενων ποινών προς το προσωπικό και τους μαθητές καθώς και για την αξιολόγηση του έργου των διδασκόντων. Τέλος, τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές είναι: η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης, οι γραφειοκρατικές ενέργειες, ο φόρτος εργασίας και η επίλυση λειτουργικών θεμάτων που δεν αφήνουν χρόνο για ουσιαστικό διοικητικό και παιδαγωγικό έργο.

Συμπερασματικά, η έρευνα του ΚΕΕ αναδεικνύει ότι όσο διευρύνεται ο διεκπεραιωτικός-γραφειοκρατικός ρόλος τόσο συρρικνώνονται τα περιθώρια «ηγεσίας». Μόνο όταν αξιοποιείται η σχετική αυτονομία και διαμορφώνεται «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική» δημιουργούνται προϋποθέσεις «ηγεσίας». Αυτή είναι η πραγματικότητα σήμερα στο ελληνικό σχολείο.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας και της αρθρογραφίας των δύο τελευταίων δεκαετιών μαρτυρά την παρουσία δύο βασικών μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας: α) *τα μετασχηματιστικά* μοντέλα με κυριότερες ενέργειες την αφοσίωση σε ένα ξεκάθαρο συμφωνημένο εκπαιδευτικό όραμα, την κοινή λήψη αποφάσεων από προϊσταμένους και υφισταμένους, την ανάθεση ηγετικών αρμοδιοτήτων στο προσωπικό και β) *τα εκπαιδευτικά ή παιδαγωγικά* μοντέλα όπου οι σχολικοί ηγέτες ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του προσωπικού, καθώς αναλαμβάνουν δραστηριότητες που επιδρούν στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης κι έχουν σαν στόχο την σωστή ανάπτυξη των μαθητών. Οι ηγέτες στα εκπαιδευτικά - παιδαγωγικά μοντέλα

επιδιώκουν την ανάπτυξη στο προσωπικό τους των εκπαιδευτικών αξιών που ενστερνίζονται (Gold et al, 2003

Β' ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία έχει ως πρώτο στόχο τη μελέτη του τρόπου διοίκησης των διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας εξετάζοντας το βαθμό στον οποίο εφαρμόζουν ορισμένες διοικητικές πρακτικές.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας είναι να συσχετίσει τους δημογραφικούς παράγοντες με τον τρόπο διοίκησης. Συγκεκριμένα, να εξετάσει κατά πόσο η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση του εκπαιδευτικού, τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή, το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζουν τον τρόπο διοίκησης των διευθυντών. Επίσης, να εξετάσει κατά πόσο το μέγεθος και η σύνθεση του Συλλόγου Διδασκόντων καθώς και η αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο επηρεάζουν τον τρόπο διοίκησης των διευθυντών.

Ο τρίτος στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει ποιες πηγές δύναμης χρησιμοποιεί περισσότερο και ποιες λιγότερο ο διευθυντής ηγέτης και εάν η χρήση των πηγών δύναμης επηρεάζεται από τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Ως πηγές δύναμης του ηγέτη θεωρούνται: η δύναμη της ανταμοιβής, η δύναμη της τιμωρίας, η δύναμη του ειδικού, η δύναμη του προτύπου (αναφοράς) και η δύναμη των πληροφοριών.

Ο τέταρτος στόχος της έρευνας είναι η μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντών και η συσχέτισή της με τη χρήση των πηγών δύναμης.

Ο πέμπτος στόχος της έρευνας να φέρει στο φως τις κυριότερες επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών, ώστε ν' αποτελέσει σημαντικό βοήθημα για το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων από την πολιτεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5⁰

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 35 Διευθυντές Γυμνασίων, Γενικών Λυκείων και ΕΠΑΛ του Νομού Κορινθίας.

5.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η συμπλήρωση ενός πακέτου ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς συνοδευόμενο από μια επιστολή που τους ενημέρωνε για το σκοπό της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου η έρευνα να επιτύχει τους στόχους της είναι δύο:

I) ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τη συλλογή δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος όπως: η ηλικία, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση του εκπαιδευτικού, τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή, η οικογενειακή κατάσταση και ο αριθμός των παιδιών, το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών, η κοινωνική τους δράση, η αστικότητα της περιοχής που βρίσκεται η σχολική μονάδα και η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού κατά φύλο.

II) ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που ερευνά τον τρόπο διοίκησης, την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή, τη χρήση των πηγών δύναμης και τις επιμορφωτικές ανάγκες με βάση το βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται ορισμένες

πρακτικές. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου αφορούν πρακτικές των διευθυντών σε τρεις βασικούς τομείς: Α) εκπαιδευτικά - παιδαγωγικά καθήκοντα, Β) διαχειριστικά - διοικητικά καθήκοντα και Γ) εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Σε καθέναν από τους παραπάνω τομείς αντιστοιχούν δείκτες με βάση τους οποίους διαμορφώθηκαν οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Τα εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά καθήκοντα μετρώνται με τους δείκτες: α) ανάθεση εργασιών στους διδάσκοντες, β) αντιμετώπιση προβλημάτων παιδαγωγικής φύσεως - διαχείριση κρίσεων, γ) επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών, δ) εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών, ε) σχολικές δραστηριότητες (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά και προγράμματα αγωγής υγείας), στ) κοινωνική ευθύνη, ζ) σχολική κουλτούρα.

Τα διαχειριστικά-διοικητικά καθήκοντα μετρώνται με τους δείκτες: α) υλικοτεχνικός εξοπλισμός, β) σχολικός χώρος, γ) προβολή, δ) συνέπεια, ε) επικοινωνία στ) οικονομική διαχείριση.

Στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου ανήκουν οι μαθητές, οι γονείς και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Οι πρακτικές σε σχέση με το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου μετρώνται με τους δείκτες: α) μεταχείριση μαθητών, β) επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες, γ) σχέσεις με το Σύλλογο Διδασκόντων. Στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου ανήκουν διάφοροι φορείς και οργανώσεις, η τοπική κοινωνία, άλλα σχολεία της ίδιας βαθμίδας και οι μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας κι άλλων χωρών. Οι πρακτικές σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου μετρώνται με τους δείκτες: α) συνεργασία και προγραμματισμός ομιλιών από φορείς, β) «άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική κοινωνία γ) συνεργασία με άλλα σχολεία και δ) ενημέρωση για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και ενσωμάτωση καινοτομιών.

Στο ερωτηματολόγιο περιέχονται 72 δηλώσεις καθώς και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου που διερευνά συνολικά τους λόγους που ορισμένες πρακτικές εφαρμόζονται από τους διευθυντές σπάνια ή ποτέ. Σε κάθε δήλωση οι διευθυντές καλούνται να εκφράσουν το βαθμό στον οποίο εφαρμόζουν, έως σήμερα, τις συγκεκριμένες πρακτικές στο σχολείο που διευθύνουν σύμφωνα με μια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από 1 έως 4 (4=σχεδόν πάντα, 3=συχνά, 2=λίγες φορές, 1=ποτέ/σπάνια).

Ταξινόμηση δηλώσεων

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι κυριότερες ταξινομήσεις του μοντέλου άσκησης διοίκησης που έχουν προταθεί είναι διπολικές (Yukl, 2002) : Αυταρχικό - Δημοκρατικό, Κατευθυντικό - Συμμετοχικό, Προσανατολισμός στο έργο - Προσανατολισμός στις σχέσεις, Ανθρωποκεντρικό - Εργοκεντρικό. Η πλειονότητα των ερευνητών έχει χρησιμοποιήσει τη διπολική ταξινόμηση του «ανθρωποκεντρικού - εργοκεντρικού μοντέλου διοίκησης» (Bass, 1990· Yukl, 2002) και θεωρείται ως η πλέον σημαντική, καθώς αποτελεί την εννοιολογική βάση πάνω στην οποία στηρίζονται οι άλλες ταξινομήσεις (Bass, 1990). Αυτός ήταν και λόγος για τον οποίο υιοθετήθηκε, στην παρούσα εργασία, η ταξινόμηση του ανθρωποκεντρικού και εργοκεντρικού μοντέλου διοίκησης.

Το ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης αναφέρεται στη συμπεριφορά του διοικούντος ο οποίος : α) ενεργεί με ζεστό και υποστηρικτικό τρόπο, β) προωθεί τη συντροφικότητα και την αμοιβαία εμπιστοσύνη γ) αφοσιώνεται και σέβεται τη σχέση μεταξύ του ιδίου και των διοικούμενων καθώς και των τελευταίων μεταξύ τους, δ) ενδιαφέρεται για την ευημερία των μελών της ομάδας του και ε) διακρίνεται από υψηλό βαθμό κοινωνικότητας συμμετοχής, ευγένειας, ισότητας.

Το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης περιγράφει τη συμπεριφορά του διοικούντος ο οποίος: α) οργανώνει την εργασία, χωρίς να συμβουλευεται τους υφισταμένους του, β) προσδιορίζει με λεπτομέρεια τα έργα (ορίζει και δομεί το δικό του ρόλο και το ρόλο των υφισταμένων του για την επίτευξη του στόχου, γ) καθορίζει τυποποιημένους διαύλους επικοινωνίας και δ) επιμένει στην τήρηση των προθεσμιών.

Η συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) αναζήτηση ευθυνών και καθοδήγηση με αυστηρούς κανόνες, β) εφαρμογή των κανονισμών κατά περίπτωση, γ) τυπικές σχέσεις και σχέσεις ανταλλαγής με το προσωπικό, γονείς και κοινότητα, δ) διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης, όχι διάθεση για αλλαγή, ε) μη ενθάρρυνση πρωτοβουλιών.

Η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά έχει τα ακόλουθα κύρια χαρακτηριστικά: α) εμπιστοσύνη του προσωπικού στο πρόσωπο του διευθυντή, β) ενθάρρυνση νέων ιδεών και καινοτομιών, γ) δικαιοσύνη και αμεσότητα στην επικοινωνία, δ) προβολή του σχολείου και ανωνυμία για τον ίδιο.

Για την εύρεση του ανθρωποκεντρικού / εργοκεντρικού μοντέλου διοίκησης και της συναλλακτικής / μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς αθροίζουμε τους βαθμούς των δηλώσεων με βάση την παρακάτω ταξινόμηση. Ο αριθμός που θα προκύψει από την άθροιση θα προσδιορίσει το μοντέλο διοίκησης και την ηγετική συμπεριφορά.

- Οι δηλώσεις 2, 5, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 22, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 41, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72 ερευνούν το ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης.

Οι δηλώσεις 1, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 34, 35, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 68, 69 μελετούν το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης.

- οι δηλώσεις 1, 3, 4, 7, 8, 12, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 29, 34, 35, 39, 40, 42, 44, 45, 47, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 68, 69 περιγράφουν μια συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά.

Οι δηλώσεις 2, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 41, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72 περιγράφουν μια μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά.

Ο διευθυντής - ηγέτης θα πρέπει να γνωρίζει καλά τη δύναμη και την εξουσία που διαθέτει καθώς και τις πηγές από όπου τις αντλεί. Η δύναμη της ανταμοιβής ή τιμωρίας δίνει τη δυνατότητα στον ηγέτη είτε ικανοποίησης των αναγκών ενός ατόμου ή μιας ομάδας είτε επιβολής ποινών. Η δύναμη της αναφοράς δίνει τη δυνατότητα στον ηγέτη ν' αποτελεί πρότυπο ή σημείο αναφοράς για ένα άτομο ή μια ομάδα. Η δύναμη του ειδικού προέρχεται από τις ειδικές γνώσεις και την πείρα που κατέχει ο ηγέτης σε ένα ειδικό θέμα. Η δύναμη των πληροφοριών δίνει τη δυνατότητα στον ηγέτη να κατέχει πληροφορίες και να ελέγχει το μηχανισμό με τον οποίο αυτές μεταβιβάζονται.

Για την εύρεση της χρήσης των πηγών δύναμης του ηγέτη αθροίζουμε τους βαθμούς των δηλώσεων με βάση την παρακάτω ταξινόμηση. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός που προκύπτει από την άθροιση τόσο περισσότερο χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη πηγή δύναμης από τον διευθυντή.

- Οι δηλώσεις 9, 11, 31, 36, 60, 64, 65, 67 αφορούν τη χρήση της δύναμης της ανταμοιβής,
- οι δηλώσεις 19, 39, 42, 43, 44, 63 αφορούν τη χρήση της δύναμης της τιμωρίας,
- οι δηλώσεις 5, 8, 16, 17, 21, 28, 33, 38, 55, 59, 70 αφορούν τη χρήση της δύναμης του ειδικού,
- οι δηλώσεις 14, 18, 23, 26, 27, 49, 55, 71 αφορούν τη χρήση της δύναμης της αναφοράς και
- οι δηλώσεις 10, 15, 30, 35, 37, 41, 45, 46, 47, 48, 51, 54, 56 αφορούν τη χρήση της δύναμης των πληροφοριών.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες αναφέρονται στους παρακάτω έξι τομείς: Α) Σχολικό κλίμα, Β) Διεύθυνση προσωπικού, Γ) Μεταχείριση μαθητών, Δ) Επαγγελματική ανέλιξη κι επιμόρφωση, Ε) Διοίκηση και οικονομική διαχείριση, ΣΤ) Σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου ταξινομούνται στους παραπάνω τομείς ως εξής:

- Οι δηλώσεις 1, 2, 3, 12, 14, 22, 31, 40, 41, 60, 72, 5, 9, 15, 16, 26, 29, 46, 48, 52, 58, 66, 67, 71 αφορούν επιμορφωτικές ανάγκες στον τομέα του Σχολικού κλίματος - Σχολικής Κουλτούρας
- Οι δηλώσεις 4, 6, 20, 27, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70 αφορούν επιμορφωτικές ανάγκες στον τομέα της Διεύθυνσης προσωπικού
- Οι δηλώσεις 8, 11, 28, 32, 33, 36, 39, 42, 43, 44, 45, αφορούν επιμορφωτικές ανάγκες στον τομέα της Μεταχείρισης μαθητών

- Οι δηλώσεις 7, 10, 54, 55, 56 αφορούν επιμορφωτικές ανάγκες στον τομέα της Επαγγελματικής ανέλιξης κι επιμόρφωσης
- Οι δηλώσεις 17, 18, 19, 21, 24, 25, 34, 35, 38 αφορούν επιμορφωτικές ανάγκες στον τομέα της Διοίκησης και οικονομικής διαχείρισης
- Οι δηλώσεις 13, 23, 30, 37, 47, 49, 50, 51, 53, 57 αφορούν επιμορφωτικές ανάγκες στον τομέα των σχέσεων με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου

Για την εύρεση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών αθροίζουμε ανά τομέα τους βαθμούς των αντίστοιχων δηλώσεων με βάση τον Πίνακα Π1 (βλ. Παράρτημα). Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου: 1, 3, 4, 7, 8, 12, 16, 29, 34, 35, 39, 42, 44, 45, 57, 58, 59, 68, 69 βαθμολογούνται με 0, 1, 2 ή 3 όπου 0 = ποτέ/σπάνια, 1 = λίγες φορές, 2 = συχνά και 3 = σχεδόν πάντα. Οι υπόλοιπες δηλώσεις βαθμολογούνται αντίστροφα με 0, 1, 2 ή 3, όπου 0 = σχεδόν πάντα, 1 = συχνά, 2 = λίγες φορές, 3 = ποτέ/σπάνια. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός που προκύπτει από την άθροιση τόσο μεγαλύτερη είναι η επιμορφωτική ανάγκη στον συγκεκριμένο τομέα.

5.3. Εγκυρότητα – αξιοπιστία

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκαν συγκεκριμένες ενέργειες. Αρχικά, έγινε πιλοτική εφαρμογή σε 2 διευθυντές (Γυμνασίου - Λυκείου) και έναν σχολικό σύμβουλο φιλολόγων για να διαπιστωθεί η κατανόηση του περιεχομένου των δηλώσεων του ερωτηματολογίου. Με βάση τις παρατηρήσεις των υποκειμένων στην πιλοτική έρευνα έγιναν διορθωτικές αλλαγές και προσθήκες στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους 35 διευθυντές η ερευνήτρια

ήταν παρούσα στη διαδικασία, παρέχοντας οδηγίες και διευκρινίσεις όποτε ήταν αναγκαίο. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου κατασκευάστηκαν με βάση το νομοθετικό πλαίσιο (ΦΕΚ 1340/2002) που ορίζει τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας και εμπλουτίστηκαν με ιδέες της ερευνήτριας από τη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής διοίκησης. Τέλος, η συμμετοχή στην έρευνα ήταν προαιρετική, γεγονός που ευνόησε την εθελοντική και ειλικρινή συνεργασία των διευθυντών του δείγματος για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Στην έρευνα πήραν μέρος 35 διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν οι διευθυντές 22 Γυμνασίων, 7 Γενικών Λυκείων και 6 ΕΠΑΛ του νομού Κορινθίας. Ως προς την αστικότητα της περιοχής που έχει έδρα το κάθε σχολείο του δείγματος, οι 9 σχολικές μονάδες (25,7%) ανήκουν σε αστική περιοχή, οι 13 σχολικές μονάδες (37,1%) ανήκουν σε ημιαστική περιοχή και οι υπόλοιπες 13 σχολικές μονάδες (37,1%) ανήκουν σε αγροτική περιοχή.

Ως προς το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση, το δείγμα αποτελείται από 26 άνδρες (74,3%) και 9 γυναίκες (25,7%). Οι 31 από τους συμμετέχοντες είναι έγγαμοι (24 άντρες και 7 γυναίκες). Επίσης, 7 άτομα (20%) δεν έχουν κανένα παιδί, 21 άτομα (60%) έχει 2 παιδιά, 3 άτομα (8,6%) έχει 1 παιδί, 2 άτομα (5,7%) έχουν 4 παιδιά, 1 άτομο (2,9%) και 3 παιδιά και 1 άτομο (2,9%) έχει 5 παιδιά.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.1.1., από το συνολικό δείγμα 3 άτομα (8,6%) έχουν ηλικία μεταξύ 41-45 ετών, 8 άτομα (22,9%) έχουν ηλικία μεταξύ 46-50 ετών, 9 άτομα (25,7%) έχουν ηλικία μεταξύ 51-55 ετών, 10 άτομα (28,6%) έχουν ηλικία μεταξύ 56-60 ετών και 5 άτομα (14,3%) έχουν ηλικία άνω των 61 ετών.

Πίνακας 6.1.1. Ομαδοποιημένη κατανομή συχνότητας του ερευνητικού δείγματος κατά ηλικία

Ηλικιακή ομάδα συμμετεχόντων	Συχνότητα	(%)
41-45	3	8,6
46-50	8	22,9
51-55	9	25,7
56-60	10	28,6
61+	5	14,3
Σύνολο	35	100,0

Το συνολικό δείγμα έχει μέσο όρο υπηρεσίας στην εκπαίδευση 24,46 χρόνια (με τυπική απόκλιση 6,5 χρόνια). Ο μέσος όρος υπηρεσίας στην εκπαίδευση των αντρών είναι 25,58 χρόνια (με τυπική απόκλιση 6,2 χρόνια) και ο μέσος όρος υπηρεσίας στην εκπαίδευση των γυναικών είναι 21,22 χρόνια (με τυπική απόκλιση 6,7 χρόνια). Επίσης, το συνολικό δείγμα έχει μέσο όρο υπηρεσίας σε θέση διευθυντή 4,46 χρόνια (με τυπική απόκλιση 3,6 χρόνια). Οι άντρες έχουν μέσο όρο υπηρεσίας ως διευθυντές 4,96 χρόνια (με τυπική απόκλιση 3,9 χρόνια) και οι γυναίκες έχουν μέσο όρο υπηρεσίας ως διευθύντριες 3 χρόνια (με τυπική απόκλιση 2 χρόνια).

Στον Πίνακα 6.1.2. φαίνεται η κατανομή συχνότητας του ερευνητικού δείγματος κατά κλάδο και κατά φύλο. Έτσι, 7 διευθυντές (20%) ανήκουν στον κλάδο των φιλολόγων, 7 διευθυντές (20%) ανήκουν στον κλάδο των φυσικών, 6 διευθυντές (17,1%) ανήκουν στον κλάδο των θεολόγων, 4 διευθυντές (11,4%) ανήκουν στον κλάδο των μαθηματικών, 2 διευθυντές (5,7%) ανήκουν στον κλάδο των

οικονομολόγων και 2 διευθυντές (5,7%) ανήκουν στον κλάδο των μουσικών. Επίσης, στο δείγμα συμμετέχει ένας διευθυντής γεωλόγος, ένας χημικός, ένας γαλλικής φιλολογίας, ένας φυσικής αγωγής, ένας αρχιτέκτων, ένας μηχανολόγος κι ένας κλάδου λογιστικής.

Πίνακας 6.1.2. Κατανομή συχνότητας του ερευνητικού δείγματος κατά κλάδο και κατά φύλο.

Κλάδος και λεκτικό ειδικότητας	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο	(%)
ΠΕ01 Θεολόγων	6	0	6	17,1
ΠΕ02 Φιλολόγων	4	3	7	20,0
ΠΕ03 Μαθηματικών	4	0	4	11,4
ΠΕ04 Φυσικών	5	2	7	20,0
ΠΕ04 Γεωλόγων	1	0	1	2,9
ΠΕ04 Χημικών	0	1	1	2,9
ΠΕ05 Γαλλικών	0	1	1	2,9
ΠΕ09 Οικονομολόγων	2	0	2	5,7
ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής	0	1	1	2,9
ΠΕ12.02 Αρχιτεκτόνων	1	0	1	2,9
ΠΕ16 Μουσικών	1	1	2	5,7
ΠΕ17.02 Μηχανολόγων	1	0	1	2,9
ΠΕ18.03 Λογιστικής	1	0	1	2,9
Σύνολο	26	9	35	100,0

Από το συνολικό δείγμα 5 άτομα (14,3%) διαθέτουν δεύτερο πτυχίο (και οι 5 είναι άντρες), 10 άτομα (28,6%) διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (7 άντρες και 3 γυναίκες) και 2 άτομα (5,7%) έχουν εκπονήσει διδακτορική διατριβή (1 άντρας και 1 γυναίκα).

Ως προς τη γνώση ξένων γλωσσών, από το συνολικό δείγμα, 7 άτομα (20%) δεν γνωρίζουν καμία ξένη γλώσσα (και οι 7 είναι άντρες), 26 άτομα (74,3%) γνωρίζουν μόνο αγγλικά (17 άντρες και 9 γυναίκες), 1 άτομο (2,9%) γνωρίζει μόνο

γαλλικά (άντρας), 1 άτομο (2,9%) γνωρίζει μόνο γερμανικά (άντρας) και 7 άτομα (20%) γνωρίζουν επιπλέον ξένες γλώσσες εκτός της αγγλικής (γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά).

Από το συνολικό δείγμα, 15 άτομα (42,9%) έχουν εκπονήσει εργασίες και δημοσιεύσεις (12 άντρες και 3 γυναίκες) και 32 άτομα (91,4%) έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια (23 άντρες και 9 γυναίκες). Επίσης, 20 άτομα (57,1%) έχουν αναπτύξει κοινωνική δράση όντας μέλη σε πολιτική, πολιτιστική ή άλλη οργάνωση (15 άντρες και 5 γυναίκες).

6.2 Τρόπος διοίκησης

Για τη διερεύνηση του πρώτου στόχου της έρευνας, αρχικά ερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ του ανθρωποκεντρικού και εργοκεντρικού τρόπου διοίκησης, η οποία έγινε βάσει του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Η συσχέτιση ανέδειξε ισχυρή θετική σχέση μεταξύ των δύο τρόπων διοίκησης ($r=0.468, p=0.005$) όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.2.1.

Πίνακας 6.2.1. Συσχέτιση ανθρωποκεντρικού και εργοκεντρικού τρόπου διοίκησης

Τρόπος διοίκησης		Ανθρωποκεντρικός	Εργοκεντρικός
Ανθρωποκεντρικός	Pearson Correlation	1	,468(**)
	Sig. (2-tailed)		,005
	N	35	35
Εργοκεντρικός	Pearson Correlation	,468(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,005	
	N	35	35

Στη συνέχεια για τη μελέτη του τρόπου που διοικούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκαν οι μέσοι όροι των δύο τρόπων διοίκησης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.2.2. το ποσοστό του ανθρωποκεντρικού

τρόπου διοίκησης υπερτερεί σε σχέση με το ποσοστό του εργοκεντρικού τρόπου διοίκησης. Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές του δείγματος υιοθετούν κατά 53% τον ανθρωποκεντρικό τρόπο διοίκησης και κατά 47% τον εργοκεντρικό τρόπο διοίκησης.

Πίνακας 6.2.2. Πίνακας Συχνοτήτων για τον τρόπο διοίκησης

Συχνότητες		Ποσοστό εργοκεντρικού	Ποσοστό ανθρωποκεντρικού
N	Valid	35	35
	Missing	0	0
Mean		,4743	,5257
Median		,4744	,5256
Std. Deviation		,02249	,02249

6.2.1. Τρόπος διοίκησης και δημογραφικά στοιχεία

Για τη διερεύνηση του δεύτερου στόχου της έρευνας, δηλαδή την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος στον τρόπο διοίκησης, έγιναν οι στατιστικές αναλύσεις όπως περιγράφονται παρακάτω.

Για να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου στον τρόπο διοίκησης χρησιμοποιήθηκε το T-Test για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.2.1.1. δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τρόπο άσκησης διοίκησης ανάμεσα στα δύο φύλα.

Πίνακας 6.2.1.1. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των τρόπων διοίκησης των διευθυντών σε σχέση με το φύλο

	Φύλο	N	M.O.	T.A.	p
Ανθρωποκεντρικό	Άντρες	26	117,4615	12,51313	0,920
	γυναίκες	9	117,0000	9,05539	
Εργοκεντρικό	Άντρες	26	105,461	7,87010	0,852

γυναίκες	9	5 106,000 0	5,67891
----------	---	-------------------	---------

Ο έλεγχος της επίδρασης της ηλικίας των διευθυντών στον τρόπο άσκησης διοίκησης πραγματοποιήθηκε βάσει του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Η συσχέτιση ανέδειξε ότι υπάρχει μηδενική σχέση μεταξύ της ηλικίας και των δύο τρόπων άσκησης διοίκησης όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.2.1.2.

Πίνακας 6.2.1.2. Συσχέτιση ηλικίας και τρόπου διοίκησης

		Ανθρωποκεντρικό	Εργοκεντρικό	Ηλικία
ανθρωποκεντρικό	Pearson Correlation	1	,468(**)	,000
	Sig. (2-tailed)		,005	,999
	N	35	35	35
εργοκεντρικό	Pearson Correlation	,468(**)	1	-,032
	Sig. (2-tailed)	,005		,854
	N	35	35	35

Ο έλεγχος της επίδρασης της οικογενειακής κατάστασης των διευθυντών στον τρόπο άσκησης διοίκησης πραγματοποιήθηκε με τη χρήση T-test για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.2.1.3. δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο άσκησης διοίκησης ανάμεσα στους έγγαμους και στους άγαμους διευθυντές.

Πίνακας 6.2.1.3. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των τρόπων διοίκησης των διευθυντών σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση

	Οικογενειακή κατάσταση	N	M.O.	T.A.	p
ανθρωποκεντρικό	Άγαμος	4	124,2500	14,38460	0,210
	Έγγαμος	31	116,4516	11,15897	
εργοκεντρικό	Άγαμος	4	110,2500	3,77492	0,179
	Έγγαμος	31	105,0000	7,45654	

Ο έλεγχος της επίδρασης του αριθμού των τέκνων στον τρόπο άσκησης διοίκησης έγινε βάσει του συντελεστή συσχέτισης Spearman. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.2.1.4. υπάρχει μέτρια θετική σχέση μεταξύ του αριθμού των τέκνων και του εργοκεντρικού τρόπου διοίκησης ($\rho=0.310, p=0.069$) ενώ μεταξύ του ανθρωποκεντρικού τρόπου διοίκησης και του αριθμού των τέκνων υπάρχει μηδενική σχέση.

Πίνακας 6.2.1.4. Συσχέτιση τρόπου διοίκησης και αριθμού τέκνων

			ανθρωποκεντρικό	εργοκεντρικό	Αριθμός τέκνων
Spearman's rho	ανθρωποκεντρικό	Correlation Coefficient	1,000	,473	,041
		Sig. (2-tailed)	.	,004	,817
		N	35	35	35
	εργοκεντρικό	Correlation Coefficient	,473	1,000	,310
		Sig. (2-tailed)	,004	.	,069
		N	35	35	35

Για να ελεγχθεί η επίδραση της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση αλλά και της υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή στον τρόπο διοίκησης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.2.1.5. υπάρχει μικρή θετική σχέση μεταξύ του ανθρωποκεντρικού τρόπου διοίκησης και της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ($\rho=0.224$, $p=0.197$). Επίσης, υπάρχει μικρή θετική σχέση μεταξύ του ανθρωποκεντρικού τρόπου διοίκησης και της προϋπηρεσίας στη θέση του διευθυντή ($\rho=0.256$, $p=0.138$). Τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη θέση του διευθυντή έχουν μηδενική σχέση με το εργοκεντρικό τρόπο διοίκησης.

Πίνακας 6.2.1.5. Συσχέτιση προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη θέση του διευθυντή με τον τρόπο διοίκησης.

			Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής
Spearman's rho	ανθρωποκεντρικό	Correlation Coefficient	,224	,256
		Sig. (2-tailed)	,197	,138
		N	35	35
	εργοκεντρικό	Correlation Coefficient	,093	,106
		Sig. (2-tailed)	,596	,546
		N	35	35

Για να ελεγχθεί η επίδραση της κατοχής δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στον τρόπο άσκησης διοίκησης χρησιμοποιήθηκε το T-test για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως φαίνεται στους Πίνακες 6.2.1.6. και 6.2.1.7. δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο άσκησης διοίκησης ανάμεσα στους διευθυντές που κατέχουν δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και σε εκείνους που δεν τα κατέχουν.

Πίνακας 6.2.1.6. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των τρόπων διοίκησης των διευθυντών σε σχέση με την κατοχή δεύτερου πτυχίου.

	Άλλο πτυχίο	N	M.O.	T.A.	p
ανθρωποκεντρικό	όχι	30	118,3000	11,37799	0,237
	ναι	5	111,6000	12,50200	
εργοκεντρικό	όχι	30	105,7333	6,72070	0,796
	ναι	5	104,8000	11,12205	

Πίνακας 6.2.1.7. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των τρόπων διοίκησης των διευθυντών σε σχέση με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

	μεταπτυχιακό	N	M.O.	T.A.	p
ανθρωποκεντρικό	όχι	25	116,5600	11,50391	0,536
	ναι	10	119,3000	12,21156	
εργοκεντρικό	όχι	25	104,5600	6,97663	0,186
	ναι	10	108,2000	7,78603	

Για να ελεγχθεί η επίδραση της αστικότητας της περιοχής όπου βρίσκεται στο σχολείο στον τρόπο άσκησης διοίκησης του διευθυντή χρησιμοποιήθηκε το T-test για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως φαίνεται από τους Πίνακες 6.2.1.8., 6.2.1.9. και 6.2.1.10. δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο διοίκησης ανάμεσα στους διευθυντές σχολείων που ανήκουν σε αστική, ημιαστική ή αγροτική περιοχή. Δηλαδή, ο τρόπος διοίκησης των διευθυντών δεν επηρεάζεται από τον εάν το σχολείο βρίσκεται σε αστική, ημιαστική ή αγροτική περιοχή.

Πίνακας 6.2.1.8. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των τρόπων διοίκησης των διευθυντών σε σχέση με την περιοχή του σχολείου (αστική-αγροτική)

	Περιοχή	N	M.O.	T.A.	p
--	---------	---	------	------	---

	σχολείου				
ανθρωποκεντρικ ό	Αστική	9	117,5556	11,83333	0,903
	Αγροτική	13	116,9231	11,82132	
εργοκεντρικό	Αστική	9	105,8889	6,00925	0,413
	Αγροτική	13	103,4615	7,12525	

Πίνακας 6.2.1.9. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των τρόπων διοίκησης των διευθυντών σε σχέση με την περιοχή του σχολείου (αστική-ημιαστική)

	Περιοχή σχολείου	N	M.O.	T.A.	p
ανθρωποκεντρικ ό	Αστική	9	117,5556	11,83333	0,991
	Ημιαστικ ή	13	117,6154	12,14865	
εργοκεντρικό	Αστική	9	105,8889	6,00925	0,612
	Ημιαστικ ή	13	107,5385	8,17124	

Πίνακας 6.2.1.10. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των τρόπων διοίκησης των διευθυντών σε σχέση με την περιοχή του σχολείου (ημιαστική-αγροτική)

	Περιοχή σχολείου	N	M.O.	T.A.	p
ανθρωποκεντρικ ό	Ημιαστικ ή	13	117,6154	12,14865	0,884
	Αγροτική	13	116,9231	11,82132	
εργοκεντρικό	Ημιαστικ ή	13	107,5385	8,17124	0,188
	Αγροτική	13	103,4615	7,12525	

Ο έλεγχος της επίδρασης του μεγέθους και της σύνθεσης κατά φύλο του Συλλόγου Διδασκόντων στον τρόπο άσκησης διοίκησης έγινε με το συντελεστή συσχέτισης Spearman. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.2.1.11. υπάρχει μηδενική έως πολύ μικρή αρνητική σχέση ($\rho=-0.125$, $p=0.474$) ανάμεσα στον ανθρωποκεντρικό τρόπο διοίκησης και το μέγεθος του Συλλόγου Διδασκόντων.

Επίσης, υπάρχει μηδενική έως πολύ μικρή θετική σχέση ($\rho=0.137$, $p=0.432$) ανάμεσα στον εργοκεντρικό τρόπο διοίκησης και το μέγεθος του Συλλόγου Διδασκόντων.

Πίνακας 6.2.1.11. Συσχέτιση τρόπου διοίκησης με το μέγεθος και τη σύνθεση του Συλλόγου Διδασκόντων.

			Μέγεθος Συλλόγου	Διδάσκοντ ες-άντρες	Διδάσκοντ ες- γυναίκες
Spearman's rho	ανθρωποκεντρικό	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,125 ,474 35	,036 ,836 35	-,036 ,836 35
	εργοκεντρικό	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,137 ,432 35	,195 ,261 35	-,195 ,261 35

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.2.1.11. η σύνθεση του Συλλόγου Διδασκόντων επηρεάζει σε μικρό ποσοστό τον τρόπο άσκησης διοίκησης. Συγκεκριμένα, υπάρχει μικρή αρνητική σχέση ($\rho= -0.195$, $p=0.261$) ανάμεσα στον εργοκεντρικό τρόπο διοίκησης του διευθυντή και στο Σύλλογο Διδασκόντων όπου υπερτερούν οι γυναίκες. Δηλαδή, η αύξηση των γυναικών εκπαιδευτικών στο Σύλλογο επηρεάζει αρνητικά τον εργοκεντρικό τρόπο διοίκησης του διευθυντή. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει μικρή θετική σχέση ($\rho=0.195$, $p=0.261$) ανάμεσα στον εργοκεντρικό τρόπο διοίκησης του διευθυντή και στο Σύλλογο Διδασκόντων όπου υπερτερούν οι άνδρες. Συμπερασματικά, η σύνθεση του Συλλόγου Διδασκόντων

φαίνεται να επηρεάζει τον εργοκεντρικό τρόπο διοίκησης. Τέλος, η σύνθεση του Συλλόγου διδασκόντων κατά φύλο έχει μηδενική σχέση με τον ανθρωποκεντρικό τρόπο διοίκησης.

6.3. Πηγές δύναμης διευθυντή

Ο τρίτος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει ποιες πηγές δύναμης χρησιμοποιεί περισσότερο και ποιες λιγότερο ο διευθυντής-ηγέτης και ποια επίδραση ασκούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος στη χρήση των πηγών δύναμης.

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τη χρήση των πηγών δύναμης των διευθυντών προκύπτει ότι οι διευθυντές επιλέγουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τη δύναμη των πληροφοριών και τη δύναμη του ειδικού και λιγότερο τη δύναμη της τιμωρίας. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.3.1. η αύξουσα σειρά με την οποία χρησιμοποιούνται κατά μέσο όρο οι πηγές δύναμης είναι η εξής: δύναμη πληροφοριών, δύναμη ειδικού, δύναμη ανταμοιβής, δύναμη αναφοράς (προτύπου) και δύναμη τιμωρίας.

Πίνακας 6.3.1. Χρήση των Πηγών Δύναμης

		δύναμη ανταμοιβής	δύναμη τιμωρίας	δύναμη ειδικού	δύναμη αναφοράς	δύναμη πληροφο ριών
N	Valid	35	35	35	35	35
	Missin g	0	0	0	0	0
M.O.		25,6571	19,0286	37,6857	23,3143	38,8857
Median		26,0000	19,0000	38,0000	23,0000	41,0000
T.A.		3,20792	2,90523	3,03675	3,41081	5,96446
Percentile s	25	24,0000	17,0000	35,0000	21,0000	34,0000
	50	26,0000	19,0000	38,0000	23,0000	41,0000
	75	28,0000	21,0000	40,0000	25,0000	44,0000

6.3.1. Πηγές δύναμης και δημογραφικά στοιχεία

Για τη διερεύνηση της επίδρασης στη χρήση των πηγών δύναμης των παρακάτω δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος: φύλο, κατοχή δευτέρου πτυχίου, μεταπτυχιακού, αστικότητα περιοχής χρησιμοποιήθηκε το T-test για ανεξάρτητα δείγματα. Από την ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στη χρήση των πηγών δύναμης με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Για τη μελέτη της επίδρασης στη χρήση των πηγών δύναμης της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και της προϋπηρεσίας στη θέση του διευθυντή χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.3.1.1. υπάρχει μέτρια θετική σχέση ($\rho=0.379, p=0.025$) ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής και τη χρήση της δύναμης αναφοράς (προτύπου). Επίσης, υπάρχει μικρή θετική σχέση ($\rho=0.240, p=0.164$) ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής και τη χρήση της δύναμης του ειδικού.

Πίνακα 6.3.1.1. Συσχέτιση πηγών δύναμης και προϋπηρεσίας στη θέση του διευθυντή

			Δύναμη ανταμοιβ ής	Δύναμη τιμωρί ας	Δύναμη ειδικό ύ	Δύναμη αναφορά ς	Δύναμη πληρο φοριώ ν
Spearman's rho	Χρόνια ως διευθυντ ής	Correlation Coefficient Sig. (2- tailed)	,080	,097	,240	,379	,101
			,649	,579	,164	,025	,564
		N	35	35	35	35	35

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.3.1.2. υπάρχει μέτρια θετική σχέση ($\rho=0.376, p=0.026$) ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τη χρήση της

δύναμης της αναφοράς (προτύπου). Επίσης, υπάρχει μικρή θετική σχέση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τη χρήση της δύναμης της ανταμοιβής ($p=0.229, p=0.185$) και των πληροφοριών ($p=0.207, p=0.233$).

Πίνακας 6.3.1.2. Συσχέτιση πηγών δύναμης και χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

			Δύναμη ανταμοι βής	Δύναμη τιμωρί ας	Δύναμη ειδικό ύ	Δύναμη αναφορά ς	Δύναμη πληρο φοριώ ν
Spearman's rho	Χρόνια υπηρεσίες στην εκπαίδευση	Correlation Coefficient	,229	-,044	,108	,376	,207
		Sig. (2-tailed)	,185	,800	,535	,026	,233
		N	35	35	35	35	35

6.4. Ηγετική συμπεριφορά

Ο τέταρτος στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών και η συσχέτισή της με τη χρήση των πηγών δύναμης. Για το λόγο αυτό αρχικά ερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς βάσει του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.4.1. υπάρχει μέτρια θετική σχέση ανάμεσα στα δύο μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς ($r=0.443, p=0.008$).

Πίνακα 6.4.1. Συσχέτιση συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς

		Συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά	Μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά
Συναλλακτική ηγετική	Pearson Correlation	1	,443

συμπεριφορά	Sig. (2-tailed)		,008
	N	35	35
Μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά	Pearson Correlation	,443	1
	Sig. (2-tailed)	,008	
	N	35	35

Στη συνέχεια για την μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για τα δύο μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.4.2. το ποσοστό μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών είναι μεγαλύτερο (57%) από το ποσοστό της συναλλακτικής ηγετικής συμπεριφοράς (43%).

Πίνακα 6.4.2. Συχνότητες για την ηγετική συμπεριφορά

Συχνότητες		Ποσοστό συναλλακτικής ηγετικής συμπεριφοράς	Ποσοστό μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς
N	Valid	35	35
	Missing	0	0
Mean		,4315	,5685
Median		,4346	,5654
Std. Deviation		,02223	,02223

6.4.1. Πηγές δύναμης και Ηγετική συμπεριφορά

Για τη συσχέτιση των πηγών δύναμης με τα δύο μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6.4.2.1. η συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά εμφανίζει αρκετά ισχυρή θετική σχέση ($\rho=0.766, p=0.000$) με τη χρήση της δύναμης της τιμωρίας, ισχυρή θετική σχέση ($\rho=0.609, p=0.000$) με τη χρήση της δύναμης της ανταμοιβής, μέτρια θετική σχέση ($\rho=0.593, p=0.000$) με τη χρήση της δύναμης του

ειδικού και μικρή θετική σχέση με τη χρήση της δύναμης της αναφοράς ($\rho=0.290, p=0.091$) και των πληροφοριών ($\rho=0.249, p=0.149$).

Στον ίδιο Πίνακα 6.4.2.1. φαίνεται ότι η μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά εμφανίζει πολύ ισχυρή θετική σχέση ($\rho=0.838, p=0.000$) με τη δύναμη των πληροφοριών, αρκετά ισχυρή θετική σχέση με τη δύναμη της αναφοράς ($\rho=0.740, p=0.000$), τη δύναμη της ανταμοιβής ($\rho=0.716, p=0.000$) και τη δύναμη του ειδικού ($\rho=0.638, p=0.000$) και μικρή θετική σχέση με τη δύναμη της τιμωρίας ($\rho=0.215, p=0.214$).

Πίνακα 6.4.2.1. Συσχέτιση ηγετικής συμπεριφοράς και πηγών δύναμης

			Δύναμη ανταμο ιβής	Δύναμη τιμωρ ίας	Δύναμη ειδικό ύ	Δύναμη αναφο ράς	Δύναμη πληρο φοριώ ν
Spearman's rho	Συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά	Correlation Coefficient	,609	,766	,593	,290	,249
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,091	,149
		N	35	35	35	35	35
Μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά	Μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά	Correlation Coefficient	,716	,215	,638	,740	,838
		Sig. (2-tailed)	,000	,214	,000	,000	,000
		N	35	35	35	35	35

6.5. Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών

Για την εύρεση των κυριότερων επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών βρέθηκαν οι μέσοι όροι των ποσοστών των έξι τομέων στους οποίους ταξινομούνται

οι επιμορφωτικές ανάγκες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.5.1. οι διευθυντές έχουν ανάγκη επιμόρφωσης κυρίως σε θέματα διαμόρφωσης σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας κι ακολουθεί η ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα μεταχείρισης μαθητών. Η αύξουσα σειρά με την οποία προκύπτουν επιμορφωτικές ανάγκες είναι η εξής: σχολικό κλίμα, μεταχείριση μαθητών, σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον, διεύθυνσης προσωπικού, επαγγελματική ανέλιξη κι επιμόρφωση, διοίκηση και οικονομική διαχείριση.

Πίνακας 6.5.1. Συχνότητες επιμορφωτικών αναγκών

		Ποσοστό διεύθυνσ ης προσωπι κού	Ποσοστ ό μεταχεί ρισης μαθητώ ν	Ποσοστ ό επαγγελ μ.ανέλιξ η,επιμό ρφωση	Ποσοστ ό διοίκησ η,οικον ομ.διαχ ειριση	Ποσοστό εξωτερικ ό περιβάλλ ον
N	Valid	35	35	35	35	35
	Missi ng	0	0	0	0	0
Mean		,3049	,1679	,2072	,0738	,0672
Median		,3039	,1648	,1972	,0769	,0566
Std. Deviation		,04384	,03738	,04013	,03415	,02892

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συζήτηση - συμπεράσματα

Με βάση τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος θα πρέπει να επισημανθεί αρχικά ότι σχεδόν το 1/3 του δείγματος αποτελείται από γυναίκες διευθύντριες σχολικών μονάδων. Σε σύνολο 35 διευθυντών οι 9 είναι γυναίκες και οι 26 είναι άνδρες. Το ποσοστό των γυναικών διευθυντών (25,7%) αν και χαμηλό είναι ενθαρρυντικό για το νομό Κορινθίας. Ωστόσο, το χαμηλό ποσοστό κατοχής

διευθυντικής θέσης από γυναίκες μπορεί να οφείλεται στα παρακάτω: οικογενειακές υποχρεώσεις, ηγετικές διοικητικές ικανότητες, γνώση της νομοθεσίας-επιστημονική κατάρτιση και συνδικαλιστική δραστηριότητα (Ράπτη και Βιτσιλάκη, 2007). Επίσης, σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (1997) το ενδιαφέρον και οι φιλοδοξίες των γυναικών εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη προσανατολίζεται κυρίως στο να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικές στη διδασκαλία παρά στο να ασκούν διοικητικά καθήκοντα.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι στην έρευνα συμμετείχαν πολλά σχολεία αγροτικών και ημιαστικών περιοχών της Κορινθίας (13 ημιαστικής περιοχής, 13 αγροτικής περιοχής) και μόνο λίγα σχολεία της Κορίνθου (9 αστικής περιοχής). Το δεδομένο αυτό φαίνεται να επηρεάζει μερικά αποτελέσματα της έρευνας όπως παρουσιάζονται παρακάτω. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ο μικρός χρόνος υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή των περισσότερων συμμετεχόντων (μέσος όρος τα 4,46 χρόνια) γεγονός που τους ώθησε σε κάποιες δηλώσεις ν' απαντήσουν υποθετικά αφού δεν είχαν αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις. Σχετικά με την κατανομή των διευθυντών κατά κλάδο οι πιο συνηθισμένες ειδικότητες για τη θέση του διευθυντή στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κορινθία είναι οι φιλόλογοι, οι φυσικοί και οι θεολόγοι.

Σε σχέση με τον πρώτο στόχο της έρευνας, δηλαδή τη διερεύνηση του τρόπου άσκησης διοίκησης από τους διευθυντές σχολικών μονάδων Δ.Ε. στο νομό Κορινθίας, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα διοικεί χρησιμοποιώντας περισσότερο το ανθρωποκεντρικό παρά το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης. Συγκεκριμένα, από τους 35 διευθυντές του δείγματος οι 28 υιοθετούν ένα μοντέλο διοίκησης που είναι περισσότερο ανθρωποκεντρικό, οι 6 υιοθετούν ένα περισσότερο εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης και 1 διευθυντής χρησιμοποιεί ισόρροπα και τα δύο μοντέλα

διοίκησης. Το ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης χρησιμοποιείται σε μεγαλύτερο ποσοστό (53%) από το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης (47%).

Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότερες σχολικές μονάδες του δείγματος βρίσκονται σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές όπου ενδείκνυται μια πιο ανθρωποκεντρική συμπεριφορά του διοικούντος. Συγκεκριμένα, από τις 34 σχολικές μονάδες του δείγματος οι 26 βρίσκονται σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Στα σχολεία που είναι απομακρυσμένα από τα αστικά κέντρα ο διευθυντής συνήθως ενδιαφέρεται για την ευημερία των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ενεργεί με ζεστό και υποστηρικτικό τρόπο και προωθεί την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Αυτή η ανθρωποκεντρική συμπεριφορά του διευθυντή ευνοείται λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που χαρακτηρίζουν τα σχολεία της περιφέρειας και συγκεκριμένα λόγω του μικρού δυναμικού του σχολείου, των στενών σχέσεων με την τοπική κοινωνία και με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών.

Σε σχέση με το δεύτερο στόχο της έρευνας, δηλαδή το συσχετισμό των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τον τρόπο διοίκησης, βρέθηκε ότι και τα δύο φύλα υιοθετούν παρόμοιο τρόπο διοίκησης. Υπάρχουν έρευνες που διαπιστώνουν μια τάση ομοιότητας των ανδρών και γυναικών που ασκούν τον ίδιο οργανωσιακό ρόλο (Eagly, Wood, & Diekmann, 2000) και ένα ψυχολογικό προφίλ στις γυναίκες διευθύντριες που μοιάζει περισσότερο με των ανδρών στελεχών από ότι με των γυναικών γενικά (Ball & Reay, 2000). Η Kruger (1996, όπ. αναφ. στο Μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 2009) βρήκε σε έρευνά της ότι οι γυναίκες σε θέσεις ηγεσίας δε διαφέρουν καθόλου από τους άντρες διευθυντές στον τρόπο που «βιώνουν την εξουσία». Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χρειάζονται διοικούντες οι οποίοι να έχουν την ευελιξία να χρησιμοποιούν πρακτικές που χαρακτηρίζουν τόσο το

αρσενικό όσο και το θηλυκό τρόπο διοίκησης. Στη βιβλιογραφία προτείνεται ο όρος «ανδρόγυνες μοντέλο διοίκησης» δηλαδή το μοντέλο που συνδυάζει τα καλύτερα χαρακτηριστικά του αρσενικού και θηλυκού τρόπου διοίκησης, ανεξάρτητα από το βιολογικό φύλο του διοικούντος (Korabik, 1990).

Σε σχέση με τους υπόλοιπους δημογραφικούς παράγοντες βρέθηκε ότι η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η κατοχή δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού και η αστικότητα της περιοχής του σχολείου δεν επηρεάζουν τον τρόπο διοίκησης των διευθυντών. Αντίθετα, βρέθηκε ότι ο αριθμός των τέκνων των διευθυντών επηρεάζει το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης. Η μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ τους υποδηλώνει ότι όσα περισσότερα παιδιά έχει ο διευθυντής τόσο περισσότερο ο τρόπος διοίκησής του τείνει να είναι εργοκεντρικός. Το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης επιτρέπει στον διευθυντή να τηρεί προθεσμίες και συγκεκριμένους διαύλους επικοινωνίας με το προσωπικό του ώστε να μην ξεφεύγει από τον προγραμματισμό του και να είναι συνεπής στις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις του.

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο άσκησης διοίκησης των διευθυντών του δείγματος είναι τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στη θέση του διευθυντή και το μέγεθος και η σύνθεση του Συλλόγου Διδασκόντων. Συγκεκριμένα, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τα έτη υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή επηρεάζουν θετικά το ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης. Οι διευθυντές που βρίσκονται πολλά χρόνια στην εκπαίδευση αλλά και στη θέση του διευθυντή τείνουν προς ένα περισσότερο ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης. Αυτό ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι η εμπειρία που έχουν αποκτήσει μέσα στα χρόνια σε διοικητικά και παιδαγωγικά θέματα, λειτουργιών και ρόλων των υφισταμένων τους αφήνει περιθώρια να ασχοληθούν περισσότερο με τους ανθρώπους παρά με τα

έργα. Οι διαδικασίες οργανώνονται πιο εύκολα όταν υπάρχει η εμπειρία και οι διευθυντές μπορούν να ενδιαφερθούν και με άλλα πιο ανθρωποκεντρικά ζητήματα πέραν των γραφειοκρατικών. Φυσικά, η συσχέτιση είναι μικρή και δεν υποδηλώνει αναγκαστικά και υπαιτιότητα. Στον αντίποδα της παραπάνω διαπίστωσης κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι όταν οι διευθυντές έχουν αναπτύξει για πολλά χρόνια ένα συγκεκριμένο μοντέλο διοίκησης δεν έχουν τη διάθεση να το αλλάξουν.

Το μεγάλο μέγεθος του Συλλόγου Διδασκόντων επηρεάζει αρνητικά το ανθρωποκεντρικό μοντέλο και θετικά το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης. Αν και η συσχέτιση που προκύπτει είναι μικρή, ωστόσο ένας μικρός σε μέγεθος Σύλλογος Διδασκόντων ευνοεί το ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης του διευθυντή. Αυτό συμβαίνει επειδή ο διευθυντής είναι πιο εύκολο να λειτουργεί υποστηρικτικά στα μέλη του Συλλόγου και να προωθεί τη συμμετοχή και την ισότητα. Οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι πιο στενές και λιγότερο τυποποιημένες σε μικρούς Συλλόγους Διδασκόντων. Αντίθετα, όσο μεγαλύτερος είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων τόσο περισσότερο ευνοείται το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης του διευθυντή. Αυτό συμβαίνει επειδή σε μεγάλους Συλλόγους χρειάζεται μεγαλύτερη οργάνωση των εργασιών, ακριβής καταμερισμός των έργων και τυποποιημένες μορφές επικοινωνίας. Το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης ενδείκνυται σε μεγάλους Συλλόγους Διδασκόντων ώστε να είναι αποτελεσματικοί. Φυσικά, οι συσχετίσεις είναι πολύ μικρές γι' αυτό δεν υποδηλώνουν και αναγκαστική υπαιτιότητα.

Η σύνθεση του Συλλόγου Διδασκόντων φαίνεται να επηρεάζει τα δύο μοντέλα άσκησης διοίκησης. Συγκεκριμένα, η αύξηση του αριθμού των γυναικών εκπαιδευτικών στο Σύλλογο Διδασκόντων επηρεάζει αρνητικά το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης ενώ η αύξηση του αριθμού των ανδρών εκπαιδευτικών στο Σύλλογο Διδασκόντων επηρεάζει θετικά το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης. Αυτό

ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι γυναίκες διακρίνονται από τα συλλογικά χαρακτηριστικά που αφορούν την ευημερία των άλλων, ενώ οι άνδρες χαρακτηρίζονται από τα ηγετικά χαρακτηριστικά που αφορούν μια τάση επιβολής, ελέγχου και λογικής (Eagly, Wood, & Diekman, 2000). Οι γυναίκες τείνουν να είναι πιο επικοινωνιακές, ευαίσθητες κι ευάλωτες γι' αυτό κι όταν υπερισχύουν σε αριθμό στο Σύλλογο Διδασκόντων μειώνουν το εργοκεντρικό προφίλ του διευθυντή. Αντίθετα, όταν στο Σύλλογο υπερτερούν οι άνδρες εκπαιδευτικοί τότε υπερισχύει το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης του διευθυντή. Αξίζει και πάλι να τονιστεί ότι η συσχέτιση που προκύπτει είναι μικρή και δεν οδηγεί αναγκαστικά σε υπαιτιότητα.

Σχετικά με τον τρίτο στόχο της έρευνας δηλαδή τη χρήση των πηγών δύναμης του διευθυντή βρέθηκε ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν περισσότερο τη δύναμη των πληροφοριών και λιγότερο τη δύναμη της τιμωρίας. Συγκεκριμένα, η αύξουσα σειρά με την οποία χρησιμοποιούν οι διευθυντές του δείγματος τις πηγές δύναμης είναι η εξής: δύναμη πληροφοριών, δύναμη ειδικού, δύναμη ανταμοιβής, δύναμη αναφοράς (προτύπου) και δύναμη τιμωρίας. Η δύναμη των πληροφοριών που χρησιμοποιείται περισσότερο προέρχεται από την ικανότητα του διευθυντή να επηρεάζει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του λόγω της θέσης του. Είναι λογικό οι περισσότεροι διευθυντές να χρησιμοποιούν αυτή την πηγή δύναμης που τους την παρέχει ο νόμος και οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων. Οι υφιστάμενοι αναγνωρίζουν αυτή τη δύναμη των διευθυντών που απορρέει από τη νόμιμη θέση τους και υπακούουν σε αυτόν.

Η δεύτερη σε σειρά είναι η δύναμη του ειδικού που σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) ισχυροποιείται πολύ σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και οργανισμούς όπου η βάση εργασίας είναι επιστημονικό προσωπικό. Η δύναμη του ειδικού είναι η πιο σταθερή μορφή δύναμης και οι υφιστάμενοι υπακούουν επειδή θεωρούν την

εξειδίκευση και τις γνώσεις του διευθυντή- ηγέτη απαραίτητες. Η δύναμη της ανταμοιβής προκαλεί θετικά συναισθήματα, όμως μπορεί να θεωρηθεί και μέσο χειραγώγησης και να χάσει την αποτελεσματικότητά της οπότε δεν χρησιμοποιείται συχνά (Πασιαρδής, 2004). Η δύναμη της αναφοράς ή χαρισματική δύναμη είναι από τις πιο σημαντικές πηγές δύναμης ενός ηγέτη αλλά και πιο δύσκολη να χρησιμοποιηθεί την πράξη όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα. Ο διευθυντής που καταφέρνει να αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους άλλους, να τον αγαπούν και να είναι αφοσιωμένοι σε αυτόν είναι ένας χαρισματικός ηγέτης που χρησιμοποιεί τη δύναμη της αναφοράς. Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι η δύναμη της τιμωρίας χρησιμοποιείται λιγότερο από τους διευθυντές του δείγματος. Είναι μια πηγή δύναμης που οδηγεί σε επιθετικότητα, απουσίες και απεργίες και όταν χρησιμοποιείται μπορεί να αποτρέψει άλλους εκπαιδευτικούς από την εκδήλωση παρόμοιων συμπεριφορών.

Από τον έλεγχο της επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος στη χρήση των πηγών δύναμης προέκυψε ότι τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση αλλά και στη θέση του διευθυντή επηρεάζουν ορισμένες πηγές δύναμης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή τόσο περισσότερο χρησιμοποιείται από τους διευθυντές η δύναμη της αναφοράς και η δύναμη του ειδικού. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι διευθυντές που έχουν μεγάλη προϋπηρεσία στη θέση του διευθυντή έχουν αποκτήσει ειδικές γνώσεις και πείρα κι αποτελούν σημείο αναφοράς για τους υφισταμένους. Επίσης, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση τόσο περισσότερο οι διευθυντές χρησιμοποιούν τη δύναμη της αναφοράς, της ανταμοιβής και των πληροφοριών. Η δύναμη της ανταμοιβής σχετίζεται θετικά με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση επειδή οι ανταμοιβές στην ελληνική εκπαίδευση είναι κυρίως ηθικές και η διαχείρισή τους χρειάζεται εμπειρία. Παρατηρούμε ότι η δύναμη της αναφοράς

(προτύπου) ή χαρισματική δύναμη αποτελεί σημαντική πηγή άντλησης δύναμης για τους διευθυντές και χρησιμοποιείται περισσότερο καθώς περνούν τα χρόνια. Αυτό συμβαίνει επειδή η χαρισματική προσωπικότητα του διευθυντή - ηγέτη που διαθέτει όραμα και εμπνέει το σεβασμό και την αφοσίωση των άλλων απαιτεί χρόνια για να καλλιεργηθεί.

Ο τέταρτος στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών και ο συσχετισμός της με τη χρήση των πηγών δύναμης του ηγέτη. Αρχικά, ελέγχθηκε η συσχέτιση των δύο τύπων ηγετικής συμπεριφοράς (συναλλακτικής και μετασχηματιστικής) και βρέθηκε ότι υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ τους.

Όλοι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων του δείγματος εμφανίζουν ηγετική συμπεριφορά περισσότερο μετασχηματιστική (57%) παρά συναλλακτική (43%). Το αποτέλεσμα αυτό ίσως να δικαιολογείται από το ότι τα περισσότερα σχολεία της έρευνας (26 σχολεία) βρίσκονται σε απομακρυσμένες από το κέντρο περιοχές. Το γεγονός αυτό επιτρέπει στους διευθυντές των σχολείων να είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και καινοτομίες, να πετυχαίνουν αμεσότητα στην επικοινωνία και να προωθούν πιο εύκολα το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Αυτές οι δυνατότητες είναι περιορισμένες στα σχολεία των αστικών κέντρων όπου οι διευθυντές διατηρούν τυπικές σχέσεις με το προσωπικό και την κοινότητα, δεν έχουν διάθεση για αλλαγή λόγω μεγάλου φόρτου εργασιών και καθοδηγούν με αυστηρούς κανόνες τους υφισταμένους. Επίσης, το γεγονός ότι όλοι οι διευθυντές του δείγματος εμφανίζουν μια ηγετική συμπεριφορά περισσότερο μετασχηματιστική ίσως να οφείλεται στο ότι ο αριθμός των δηλώσεων του ερωτηματολογίου που αντιστοιχούν σε μετασχηματιστική συμπεριφορά είναι μεγαλύτερος (41 δηλώσεις) από τον αριθμό των δηλώσεων που αντιστοιχούν σε συναλλακτική συμπεριφορά (31 δηλώσεις).

Σχετικά με τις πηγές δύναμης του διευθυντή - ηγέτη προκύπτει ότι κάθε ηγετική συμπεριφορά συνδέεται με διαφορετικές πηγές δύναμης. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής που ακολουθεί τη συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά χρησιμοποιεί τις πηγές δύναμης με την ακόλουθη σειρά: δύναμη της τιμωρίας, δύναμη της ανταμοιβής, δύναμη του ειδικού, δύναμη της αναφοράς, δύναμη των πληροφοριών. Παρατηρούμε ότι ο συναλλακτικός ηγέτης αντλεί κυρίως την δύναμή του από την ικανότητά του να επιβάλλει ποινές και να παρέχει ανταμοιβές. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τον ορισμό που έδωσε ο Burns (1978, όπ. αναφ. στο Εκπαιδευτική ηγεσία, 2004) για τους συναλλακτικούς ηγέτες με βάση τον οποίο οι ηγέτες αυτοί παρωθούν τα μέλη του οργανισμού προσφέροντας τους ανταμοιβές. Ο συναλλακτικός ηγέτης βολιδοσκοπεί τις ανάγκες των υφισταμένων του και προσπαθεί να τις ικανοποιήσει εξαργυρώνοντας αυτή του την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004).

Αντίθετα, ο διευθυντής που ακολουθεί μια μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά χρησιμοποιεί τις πηγές δύναμης με την ακόλουθη σειρά: δύναμη των πληροφοριών, δύναμη της αναφοράς, δύναμη της ανταμοιβής, δύναμη του ειδικού, δύναμη της τιμωρίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι η δύναμη της τιμωρίας είναι τελευταία από άποψη προτεραιότητας στη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά και πρώτη από άποψη προτεραιότητας στην συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά. Επίσης, αξίζει να επισημανθεί ότι η δύναμη της αναφοράς (προτύπου) ή χαρισματική δύναμη, που είναι από τις πιο σημαντικές πηγές δύναμης τους ηγέτη, βρίσκεται στη δεύτερη θέση στη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά και στην προτελευταία θέση στην συναλλακτική ηγετική συμπεριφορά. Όπως διαπιστώνουμε είναι πιο εύκολο για τον μετασχηματιστικό διευθυντή - ηγέτη ν' αποτελέσει σημείο αναφοράς

ή πρότυπο για τους υφισταμένους του. Ενώ, για τον συναλλακτικό διευθυντή – ηγέτη είναι πιο εύκολο να ισχυροποιήσει τις θέσεις του μέσω της επιβολή ποινών.

Αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών προκύπτει η ακόλουθη αύξουσα σειρά ανάγκης για βελτίωση: σχολικό κλίμα (30%), μεταχείριση μαθητών (21%), σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον (18%), διεύθυνσης προσωπικού (17%), επαγγελματική ανέλιξη κι επιμόρφωση (7,3%), διοίκηση και οικονομική διαχείριση(6,7%). Οι παραπάνω ανάγκες για βελτίωση προέκυψαν με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών σχετικά με το βαθμό στον οποίο εφαρμόζουν συγκριμένες πρακτικές που αντιστοιχούν στους παραπάνω τομείς.

Στον τομέα του σχολικού κλίματος, όπου φαίνεται να υπάρχει και η μεγαλύτερη ανάγκη για βελτίωση, ανήκουν ζητήματα που σχετίζονται με τη διαμόρφωση φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών κι αφορούν: τη διαχείριση των κρίσεων, τις σχέσεις με το προσωπικό και τους μαθητές, την επικοινωνία και τη μετάδοση των πληροφοριών και τη συνολική εικόνα του σχολείου. Επίσης, στην έννοια του σχολικού κλίματος περιλαμβάνεται και η έννοια της σχολικής κουλτούρας που θεωρείται η φιλοσοφία του σχολείου, οι κοινές αξίες, τα “πιστεύω”, οι κανόνες, τα πρότυπα που συνδέουν όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Kowalski και Reitzug (1993, όπ. αναφ. στο Εκπαιδευτική ηγεσία, 2004) το κλίμα θεωρείται ουσιαστικά η ερμηνεία της κουλτούρας.

Η κουλτούρα και το κλίμα διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ενθάρρυνση και τη δημιουργία μιας αλλαγής. Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και πιστεύω για θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρας που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες (Πασιαρδής, 2004). Όλα τα παραπάνω δίνουν κατεύθυνση και όραμα στη σχολική μονάδα και συμβάλλουν

στη συνοχή και αποτελεσματική επικοινωνία μέσα σε αυτήν. Είναι απαραίτητο, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, να καλλιεργηθεί στους διευθυντές η δημιουργία και η διαχείριση της κουλτούρας μέσα από κατάλληλες επιμορφώσεις.

Ένα μεγάλο ποσοστό των διευθυντών φαίνεται να έχει ανάγκη βελτίωσης σε θέματα που αφορούν τη μεταχείριση των μαθητών και τις σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Ο τομέας της μεταχείρισης των μαθητών περιλαμβάνει πρακτικές που οι διευθυντές συνήθως δεν υιοθετούν λόγω έλλειψης χρόνου ή εμπειρίας ή γνώσης. Τέτοιες πρακτικές αφορούν για παράδειγμα τον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές, τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων και την επιβολή ποινών, την αναγνώριση των επιδόσεων και την ανάδειξη καλών πρακτικών. Η μεταχείριση των μαθητών είναι μια περιοχή που πάντα χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς δεδομένου ότι οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται σε ένα μεταβατικό εφηβικό στάδιο μετάβασης από την παιδική στην ενήλικη ζωή. Το προσωπικό του σχολείου είναι ανάγκη να χειρίζεται τη σχέση με τους μαθητές με ευαισθησία και διακριτικότητα και στη βάση αυτή είναι απαραίτητη η επιμόρφωση σε ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα.

Όπως προκύπτει από την έρευνα τα περισσότερα σχολεία δεν έχουν στενή επαφή με στοιχεία που ανήκουν στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου όπως οργανώσεις, τοπική κοινωνία, άλλα σχολεία αλλά και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Το σημερινό σχολείο όμως οφείλει να είναι ανοιχτό στην τοπική κοινωνία και σε προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χρειάζεται να γνωρίζει πώς να αναπτύξει διαύλους επικοινωνίας με άλλα σχολεία, τοπικούς φορείς και οργανισμούς και πώς να ενσωματώνει καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να βελτιώσει ο διευθυντής τις πρακτικές που αφορούν τις σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον είναι αναγκαίο να επιμορφωθεί για τον τρόπο

αποτελεσματικής αξιοποίησης των προκλήσεων του εξωτερικού περιβάλλοντος. Η ανάγκη αυτή είναι εμφανής στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Ένα σημαντικό ποσοστό διευθυντών εμφανίζει ανάγκη επιμόρφωσης σε ζητήματα διεύθυνσης προσωπικού που αφορούν κυρίως τις σχέσεις και την επικοινωνία με το Σύλλογο Διδασκόντων καθώς και τον ορισμό των καθηκόντων τους. Οι πρακτικές του διευθυντή που σχετίζονται με τη διεύθυνση του προσωπικού περιλαμβάνουν την ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας και της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, την εφαρμογή του νόμου, την ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών, την επιβράβευση των διδασκόντων, τη διευθέτηση των διαφωνιών, την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και τον καταμερισμό των εργασιών. Ο J. MacBeath (2007) τονίζει ότι η κατανομή της ηγεσίας συνεπάγεται ανθρώπους που συνεργάζονται ανεξάρτητα από ιδιότητα, θέση ή ιεραρχική βαθμίδα (Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007). Η ανάγκη επιμόρφωσης στον τομέα της διεύθυνσης του προσωπικού δικαιολογείται από το γεγονός ότι σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό οι ανθρώπινες σχέσεις έχουν μεγάλη σημασία για την αποτελεσματικότητά του και ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι εκείνο το θεσμικό όργανο που θα μεταφέρει το όραμα του διευθυντή μέσα στις σχολικές τάξεις. Γι' αυτό ο τρόπος χειρισμού όλων των παραπάνω ζητημάτων από την πλευρά του διευθυντή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις που θα λάβει ο ίδιος μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα πρακτικής κυρίως φύσεως για την εξάσκηση των παραπάνω δεξιοτήτων.

Τελευταίες από άποψη προτεραιότητας εμφανίζονται οι ανάγκες βελτίωσης σε θέματα επαγγελματικής ανέλιξης - επιμόρφωσης και διοίκησης - οικονομικής διαχείρισης. Αυτό δικαιολογείται ίσως από το ότι ένα μεγάλο ποσοστό των διευθυντών του δείγματος (91,4%) δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει και συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Σχετικά με την διοίκηση και οικονομική διαχείριση η

μικρή αναγκαιότητα βελτίωσης στον τομέα αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα σχολεία δεν έχουν οικονομική αυτονομία και ο διευθυντής δεν διαχειρίζεται χρήματα. Επίσης, είναι πολύ δύσκολο για το διευθυντή να αναζητά άλλες πηγές χρηματοδότησης (π.χ. από τους δήμους) οπότε η βελτίωση σε θέματα οικονομικής διαχείρισης δεν φαίνεται να είναι άμεση προτεραιότητα για τους διευθυντές. Αυτή είναι η πραγματικότητα στην παρούσα φάση, αν και στα βραχυπρόθεσμα σχέδια της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η οικονομική διαχείριση να πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολική μονάδας. Υποστηρίζεται ότι η παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικότητας και αποκέντρωσης, παρέχει ευελιξία και δίνει έμφαση στις πραγματικές και όχι –ενδεχομένως– στις εικονικές ανάγκες των μαθητών (Ρεσ, χ.χ.β • Πασιαρδής, 2004).

Συμπερασματικά παρατηρούμε ότι το σχολικό κλίμα, η μεταχείριση μαθητών, οι σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον και η διεύθυνση προσωπικού, που είναι οι κυριότεροι τομείς στους οποίους εμφανίζεται μεγαλύτερη ανάγκη βελτίωσης, έχουν στο επίκεντρο τις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι διευθυντές χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα που σχετίζονται με τρόπους επικοινωνίας για καλύτερες και πιο δημιουργικές διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτό αποτελεί κι ένα από τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει και η έρευνα του Πασιαρδή (2004) για τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών.

Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν την ευκαιρία στο τέλος του ερωτηματολογίου με μια ερώτηση ανοιχτού τύπου να διατυπώσουν συνοπτικά τους λόγους για τους οποίους δεν εφαρμόζουν ή εφαρμόζουν σπάνια ορισμένες πρακτικές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι κυριότεροι λόγοι σπάνιας ή μη εφαρμογής ορισμένων πρακτικών είναι: η έλλειψη χρόνου και υποδομών, οι παγιωμένες στάσεις

των εκπαιδευτικών και η δυσκολία στην αποδοχή αλλαγών, η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς και την τοπική κοινωνία και η απόσταση των απομακρυσμένων σχολείων από το αστικό κέντρο. Επίσης, λίγοι διευθυντές τονίζουν την ύπαρξη καλού κλίματος, διαλόγου, άμεσης επικοινωνίας, ευελιξίας και εμπειρίας στη λύση προβλημάτων που ευνοούν την αποφυγή ακραίων καταστάσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο σύντομος χρόνος που βρίσκονται στη θέση του διευθυντή δεν τους επέτρεψε να εφαρμόσουν ορισμένες πρακτικές, αλλά μακροπρόθεσμα είναι πρόθυμοι να τις ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αξίζει ν' αναφερθούν συνοπτικά οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από τους διευθυντές της έρευνας στην ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου για την εφαρμογή πρακτικών που έως τώρα δεν εφαρμόζονται. Μια από τις προτάσεις είναι η διανομή στους εκπαιδευτικούς στην αρχή της σχολικής χρονιάς ενός κειμένου στο οποίο ο διευθυντής να εκθέτει τις σκέψεις του για την οργάνωση του σχολείου. Επίσης, οι νέες ιδέες και καινοτομίες να εφαρμόζονται σταδιακά και με αργό ρυθμό ώστε οι εκπαιδευτικοί να τα αποδέχονται πιο εύκολα. Μια ακόμη πρόταση είναι τα σεμινάρια κι οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών να γίνονται εντός ωρολογίου προγράμματος ή αμέσως μετά τη λήξη των μαθημάτων. Από αρκετούς διευθυντές τονίζεται η σημαντικότητα της ύπαρξης βοηθητικού προσωπικού (π.χ. γραμματείας), κατάλληλων υποδομών και βελτίωσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Τέλος, ως λύσεις προτείνονται η ευελιξία, η συζήτηση με καλές προθέσεις και η σύμπνοια μεταξύ των εκπαιδευτικών. Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν όλοι οι διευθυντές σημειώνουν ότι ο κυριότερος λόγος για την αδυναμία εφαρμογής κάποιων πρακτικών είναι η έλλειψη χρόνου.

7.2. Επίλογος – προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κορινθίας εφαρμόζουν στην πλειοψηφία τους ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης και μια μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά χωρίς να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι παράγοντες που φάνηκαν να έχουν θετική σχέση με το ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης είναι τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και η προϋπηρεσία στην θέση του διευθυντή. Επίσης, προέκυψε ότι ο αριθμός των τέκνων του διευθυντή έχει θετική σχέση με το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης. Η αύξηση των γυναικών εκπαιδευτικών στο Σύλλογο Διδασκόντων βρέθηκε ότι έχει αρνητική σχέση με το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης του διευθυντή. Επιπρόσθετα προέκυψε ότι το μέγεθος του Συλλόγου Διδασκόντων και η ύπαρξη περισσότερων ανδρών εκπαιδευτικών στο Σύλλογο έχουν θετική σχέση με το εργοκεντρικό μοντέλο διοίκησης. Αντίθετα, βρέθηκε ότι το μέγεθος του Συλλόγου Διδασκόντων έχει αρνητική σχέση με το ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης.

Αναφορικά με τη χρήση των πηγών δύναμης η έρευνα έδειξε ότι ο μετασχηματιστικός διευθυντής ηγέτης χρησιμοποιεί περισσότερο τη δύναμη των πληροφοριών και λιγότερο τη δύναμη της τιμωρίας, ενώ ο συναλλακτικός διευθυντής ηγέτης χρησιμοποιεί περισσότερο τη δύναμη της τιμωρίας και λιγότερο τη δύναμη των πληροφοριών. Τέλος, από την έρευνα προέκυψε ότι ο κυριότερος τομέας στον οποίο χρειάζονται βελτίωση οι διευθυντές είναι η διαμόρφωση σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας.

Η διεύθυνση του σχολείου ως διαδικασία και λειτουργία είναι σύνθετη τόσο σε επίπεδο δεοντολογίας όσο και σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής. Σύμφωνα με

τον Παπαναούμ (1995) πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία συνίσταται σε έναν εσώτερο πυρήνα επιταγών και σε ένα πλαίσιο εξωτερικών περιορισμών. Σε αυτό πλαίσιο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως απόλυτα συγκεντρωτικό επιβάλλει ουσιαστικά ένα γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης που δεν αφήνει πολλά περιθώρια ατομικών επιλογών στους διευθυντές. Είναι αναγκαίος ένας ευρύτερος προγραμματισμός για τη στελέχωση της εκπαίδευσης με περισσότερο ευέλικτη και αποκεντρωμένη δομή διοίκησης. Ο διευθυντής για να είναι σε θέση να επιτελεί το έργο του θα πρέπει να αξιοποιεί τις κεντρικές επιταγές ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του σχολείου του. Αλλά για να το πράξει αυτό είναι ανάγκη να έχει μια μορφή αυτονομίας. Η αυτονομία της σχολικής μονάδας και η σύνδεση με την τοπική κοινωνία μπορούν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, η εισαγωγή καινοτομιών, η ανάληψη προαιρετικών προγραμμάτων και η διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού συνθέτουν ένα τοπίο που απαιτεί διευθυντικά στελέχη με ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχετίζονται με τις τοπικές ιδιαιτερότητες, το μοντέλο διοίκησης και την επιλογή συγκεκριμένου τύπου «εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής» που θα ακολουθήσει ο κάθε διευθυντής.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης με βάση τις αρχές του σύγχρονου μάνατζμεντ, της εφαρμογής συστημάτων ελέγχου και μέτρησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων βρίσκει ισχυρό αντίλογο. Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι δυνατόν να αποτιμώνται και να αξιολογούνται με βάση τις αρχές και τους στόχους του «σχολείου της αγοράς» οι νοητικές λειτουργίες των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδασκτική ή μαθησιακή ικανότητα, πνευματική και επιστημονική συγκρότηση, ικανότητα επικοινωνίας, η συμπεριφορά, οι ιδέες, η φαντασία, η πρωτοβουλία) καθώς και

στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Αυτή είναι μια άποψη που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό από την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διεύθυνση του σχολείου.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τις ανάγκες επιμόρφωσης των διευθυντών μπορεί κανείς να διαπιστώσει την ανάγκη σχεδιασμού μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Εκπαιδευτική Διοίκηση που θα βοηθά τους διευθυντές να αποκτούν ηγετικές ικανότητες, ικανότητες παρακίνησης, οργάνωσης και προγραμματισμού, δημιουργία σχολικής κουλτούρας, τρόπων επικοινωνίας και διαχείρισης ανθρωπίνων σχέσεων, υποστήριξης καινοτόμων προγραμμάτων και λήψης αποφάσεων. Με ένα τέτοιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών που ταυτόχρονα θα προσφέρει και πρακτική εξάσκηση οι διευθυντές θα προετοιμάζονται για τη μελλοντική άσκηση του πολυσύνθετου ρόλου του διευθυντή.

Μια επιπλέον πρόταση είναι η συνεχής επιμόρφωση των εν υπηρεσία διευθυντών σε όλα τα παραπάνω θέματα αλλά με εναλλακτικές μορφές όπως σεμινάρια βιωματικής μάθησης, συνεδρίες προσομοίωσης, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε άλλες χώρες, συνεργασία με Πανεπιστήμια κι άλλους φορείς άτυπης εκπαίδευσης, συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα. Επίσης, για την ανταλλαγή εμπειριών στην αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων θα ήταν σκόπιμο οι διευθυντές να δημιουργούν δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ σχολείων της ίδιας χώρας ή άλλων χωρών.

Μια άλλη πρόταση, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), είναι να δημιουργηθεί μια «τράπεζα πληροφοριών» στο Υπουργείο Παιδείας όπου να καταγράφονται και να συλλέγονται ερευνητικά πορίσματα εκπαιδευτικού προβληματισμού και Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Θα ήταν σκόπιμο να οργανωθεί μηνιαία αποστολή

πληροφοριακού δελτίου με τις περιλήψεις αυτών των ερευνών στους διευθυντές των σχολείων αφού οι ίδιοι δεν έχουν το χρόνο να ανατρέξουν στις πηγές.

Η υιοθέτηση ενός συνθετικού στυλ ηγετικής συμπεριφοράς από το διευθυντή του σχολείου, που συνδυάζει τόσο συναλλακτικά όσο και μετασχηματιστικά στοιχεία, συνδέεται με συγκεκριμένες προτάσεις που διατυπώνονται με μορφή πρακτικών στην παρούσα έρευνα. Για το σκοπό αυτό, ορισμένες χρήσιμες πρακτικές είναι: η κατανομή των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών με βάση την εμπειρία αλλά και τα ενδιαφέροντά τους, η διαχείριση κρίσεων με συζήτηση μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, σχολικού συμβούλου, εκπροσώπων γονέων και μαθητών), ο προγραμματισμός από την αρχή της χρονιάς του εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικών επισκέψεων και ομιλιών, η ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης του σχολείου μέσω σύνδεσης με την τοπική κοινωνία και συνεργασίας με φορείς, καθιέρωση βράβευσης καλών πρακτικών μαθητών και εκπαιδευτικών, δικαιοσύνη στην εφαρμογή κανονισμών, άμεση επικοινωνία, υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής και πολιτιστικής φύσεως, ενθάρρυνση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, χρήση παρακινήτων και κινήτρων.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η διεύθυνση του κάθε σχολείου με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών μπορεί να αναπτύξει ένα συλλογικό σχέδιο δράσης – κατεύθυνσης με στόχο τη βελτίωση. Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να ενεργοποιηθούν προς την εφαρμογή καινοτομιών όταν είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες, έστω κι αν αυτές προέρχονται από εκπαιδευτικούς με μικρή θητεία στην εκπαίδευση. Τέλος, ένας παράγοντας που συμβάλλει στη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι η συνεχής ανατροφοδότηση από το διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς κι από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην μελέτη του φαινομένου της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας προσφέροντας ένα ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων που βασίζεται στο βαθμό εφαρμογής διοικητικών και παιδαγωγικών πρακτικών των διευθυντών κι όχι σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Με αυτό τον τρόπο η έρευνα αυτή συντάσσεται με το δεύτερο επιστημονικό ρεύμα μελέτης της ηγεσίας που υποστήριξε ότι αυτό που αναδεικνύει ένα πρόσωπο σε ηγέτη δεν είναι το “τι είναι” αλλά το “τι κάνει”. Συμπληρωματικά, για μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του φαινομένου της ηγεσίας προτείνεται: (α) η συλλογή στοιχείων με βάση το ίδιο ερωτηματολόγιο από τους εκπαιδευτικούς (υφισταμένους) για τη συμπεριφορά του διευθυντή, (β) ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας (παρατήρηση, συνέντευξη), (γ) η συλλογή στοιχείων από τους διευθυντές σχετικά με τα κίνητρα διεκδίκησης της διευθυντικής θέσης και (δ) η συλλογή στοιχείων από τους ίδιους τους διευθυντές για τους λόγους που τους οδηγούν στην υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου μοντέλου διοίκησης.

Συνοψίζοντας, η αναγκαιότητα ύπαρξης ηγετών στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα, αλλά και της μεμονωμένη σχολικής μονάδας ειδικότερα, είναι αναμφισβήτητη. Η πληθώρα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε πολλές χώρες του κόσμου και η μετακίνηση άλλοτε προς το συγκεντρωτισμό κι άλλοτε προς την αποκέντρωση χρειάζονται διευθυντές και εκπαιδευτικούς - φορείς αλλαγών, δηλαδή ηγέτες. Όπως επισημαίνει και ο Huber (2004): «Η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία των μεταρρυθμίσεων για τη βελτίωση του σχολείου εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη σχολική ηγεσία» (σελ.13). Σε μια προσπάθεια αναζήτησης των στοιχείων εκείνων που θα αναδείξουν το διευθυντή σε ηγέτη μέσα στη σχολική πραγματικότητα, υιοθετούμε την προσέγγιση ότι «ηγέτης γίνεται» (δεν γεννιέται) όταν έχει τη διάθεση και την ευκαιρία. Με άλλα λόγια, κάθε διευθυντής

αναδεικνύεται ηγέτης στην ομάδα του ανάλογα με τους περιορισμούς από το περιβάλλον, την όρεξη για αλλαγή και το προσωπικό του όραμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ball, J.S., & Reay, S. (2000). Essentials of Female Management: Women's Ways of Working in the Educational Market Place? *Educational Management & Leadership*, 28(2), 145-159
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, & managerial applications*. (3rd ed.). New York: The Free Press.
- Bennis, W., & Nanus, B.(1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: harper & Row.
- Brinia, V. (2010). Male educational leadership in Greek primary schools. A theoretical framework based on experiences of male school leaders. *International Journal of Educational Management*, 25(2), 164-185.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής – Ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121-129.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.), «Διδασκαλικό Βήμα». Φύλλο 866.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1990). *Symbolic leadership and the school principal: Shaping school cultures in different contexts*. Washington, D.C.: Department of Education, O.E.R.I.
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A.B. (2000). Social role of sex differences and similarities : A current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (pp 123-174). NJ: Erlbaun.

- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (1991). *Οργάνωση και Διοίκηση, τ.Α΄*, Αθήνα: ΙΩΝ.
- Ζευγαρίδη, Σ. (1973). *Θεωρία της Οργάνωσης*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζωνάφος, Σ. (χ.χ.). *Η εκπαιδευτική ηγεσία υψηλής απόδοσης στο μεταβαλλόμενο παγκόσμιο περιβάλλον*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://zonafos.net/ekpaideutiki%20igesia.doc>
- Gold, A. et all (2003). Principled Principals?: Values-Driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies of ‘Outstanding’ School Leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 31, 127-138.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32, 11-24.
- Huber, S.G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century*. London: Taylor & Francis Group plc.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυριατζάκου, Κ.Κ. (2009). *Το μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13671/1/KiriatzakouMsc2009.pdf>
- Κωτσίκη, Β. (2007). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Αθήνα: Έλλην.
- Κωτσίκη, Β. (2001). *Εκπαιδευτικά Συστήματα, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Τρίτη Έκδοση.
- Korabik, K. (1990). Androgyny and leadership style. *Journal of Bysiness Ethics*, 9, 283-292

- Leitwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of Transformational Leadership on Organizational conditions and Student Engagement. *Journal of Education Administration*, 38(2), 112-129.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2008). *Οργανισμός – Επιχείρηση και ψυχολογία της εργασίας*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3457/1021.pdf>
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σελ 258-292). Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Μπαγάκης, Γ., & MacBeath, J. (Επιμ.) (2008). *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Macbeath, J. (2007). Ένα μαθησιακό ταξίδι. Στο: Γ. Μπαγάκης, Κ. Δεμερτζή, & Θ. Σταμάτης (Επιμ.), *Ένα σχολείο μαθαίνει* (σελ.11-15). Αθήνα: Λιβάνη.
- McClelland, D.C. & Boyatzis, R.E. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67, 737-743
- Mulford, Bill., (2003). Leadership for Organisational Learning in Schools and Improved Student Outcomes. *Cambridge Journal of Education*, Volume 33, Number 2, pp. 175-195
- Παπαναούμ, Ζ.Π. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (1992). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια κριτική παρουσίαση*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3989/1/pasiardis_p.5-p.30_1992.pdf
- Πιλιτζίδης, Σ.Α. (2005). *Το Διευθυντικό στέλεχος ως φορέας άσκησης, διαμόρφωσης και αλλαγής της εσωτερικής/ τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.didefth.gr/menu7/view11_sw.php?i=248&p=2
- Πρακτικά του Α΄ Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης (Αθήνα, 13,14,15 και 16 Μάη 1981), Αθήνα 1982.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν. (2006). *Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_6/03_raptis.pdf
- Ρεσ, Ι. (χ.χ.α.). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 42-52
- Ρεσ, Ι. & Βαρσαμίδου, Α. (χ.χ.β). *Αποτελεσματικά σχολεία: Μύθος ή πραγματικότητα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.alfavita.gr/artra/artro244.html>
- Σαΐτης, Χ.(2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*,⁴ έκδοση. Αθήνα.

Σταφυλά, Α. (2005). *Ανθρωποκεντρικό και εργοκεντρικό είδος άσκησης διοίκησης: ψυχοκοινωνικοί και οργανωσιακοί παράγοντες*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<http://invenio.lib.auth.gr/record/21293/files/gri-2005-557.pdf?version=1>

Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

ΦΕΚ 1340/2002, Τεύχος Β'. (2002). Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων διδασκόντων. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ανθρωποκεντρικός – Εργοκεντρικός τρόπος διοίκησης
Frequencies

Statistics

		pososto_ergokentriko	pososto_anthropokentriko
N	Valid	35	35
	Missing	0	0
Mean		,4743	,5257
Median		,4744	,5256
Std. Deviation		,02249	,02249

Frequency Table

pososto_ergokentriko

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,42	1	2,9	2,9
	,43	1	2,9	5,7
	,43	1	2,9	8,6
	,45	1	2,9	11,4
	,45	1	2,9	14,3
	,46	1	2,9	17,1
	,46	1	2,9	20,0
	,46	1	2,9	22,9
	,46	1	2,9	25,7
	,47	1	2,9	28,6
	,47	1	2,9	31,4
	,47	1	2,9	34,3
	,47	1	2,9	37,1
	,47	1	2,9	40,0
	,47	1	2,9	42,9
	,47	1	2,9	45,7
	,47	2	5,7	51,4
	,48	2	5,7	57,1
	,48	1	2,9	60,0
	,48	1	2,9	62,9
	,48	1	2,9	65,7
	,48	1	2,9	68,6
	,49	1	2,9	71,4
	,49	1	2,9	74,3
	,49	1	2,9	77,1
	,50	1	2,9	80,0
	,50	1	2,9	82,9
	,50	2	5,7	88,6

,50	1	2,9	2,9	91,4
,50	2	5,7	5,7	97,1
,51	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

pososto_anthropokentriko

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,49	1	2,9	2,9	2,9
,50	2	5,7	5,7	8,6
,50	1	2,9	2,9	11,4
,50	2	5,7	5,7	17,1
,50	1	2,9	2,9	20,0
,50	1	2,9	2,9	22,9
,51	1	2,9	2,9	25,7
,51	1	2,9	2,9	28,6
,51	1	2,9	2,9	31,4
,52	1	2,9	2,9	34,3
,52	1	2,9	2,9	37,1
,52	1	2,9	2,9	40,0
,52	1	2,9	2,9	42,9
,52	2	5,7	5,7	48,6
,53	2	5,7	5,7	54,3
,53	1	2,9	2,9	57,1
,53	1	2,9	2,9	60,0
,53	1	2,9	2,9	62,9
,53	1	2,9	2,9	65,7
,53	1	2,9	2,9	68,6
,53	1	2,9	2,9	71,4
,53	1	2,9	2,9	74,3
,54	1	2,9	2,9	77,1
,54	1	2,9	2,9	80,0
,54	1	2,9	2,9	82,9
,54	1	2,9	2,9	85,7
,55	1	2,9	2,9	88,6
,55	1	2,9	2,9	91,4
,57	1	2,9	2,9	94,3
,57	1	2,9	2,9	97,1
,58	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Συσχέτιση ανθρωποκεντρικού-εργοκεντρικού τρόπου διοίκησης**Correlations**

		anthropo kentriko	ergokentrik o
anthropokentri ko	Pearson Correlation	1	,468(**)
	Sig. (2-tailed)		,005
	N	35	35
ergokentriko	Pearson Correlation	,468(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,005	
	N	35	35

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nonparametric Correlations**Correlations**

			anthropo kentriko	ergokentrik o
Spearman's rho	anthropokentri ko	Correlation Coefficient	1,000	,473(**)
		Sig. (2-tailed)	.	,004
		N	35	35
	ergokentriko	Correlation Coefficient	,473(**)	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	.
		N	35	35

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συσγέτιση: Τρόπος διοίκησης και δημογραφικοί παράγοντεςΦύλο**T-Test****Group Statistics**

	filo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
anthropokentriko	male	26	117,4615	12,51313	2,45403
	female	9	117,0000	9,05539	3,01846
ergokentriko	male	26	105,4615	7,87010	1,54345
	female	9	106,0000	5,67891	1,89297

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
anthropokentriko	Equal variances assumed	2,086	,158	,101	33	,920	,46154	4,55144	-8,79844	9,72152
	Equal variances not assumed			,119	19,364	,907	,46154	3,89016	-7,67033	8,59340
ergokentriko	Equal variances assumed	2,624	,115	-,188	33	,852	-,53846	2,86143	-6,36009	5,28317
	Equal variances not assumed			-,220	19,425	,828	-,53846	2,44245	-5,64301	4,56609

Ηλικία Correlations

Correlations

		anthropo kentriko	ergokentrik o	ilikia
anthropokentri ko	Pearson Correlation	1	,468(**)	,000
	Sig. (2-tailed)		,005	,999
	N	35	35	35
ergokentriko	Pearson Correlation	,468(**)	1	-,032
	Sig. (2-tailed)	,005		,854
	N	35	35	35
ilikia	Pearson Correlation	,000	-,032	1
	Sig. (2-tailed)	,999	,854	
	N	35	35	35

Correlations

			anthropo kentriko	ergokentrik o	ilikia
Spearman's rho	anthropokentri ko	Correlation Coefficient	1,000	,473(**)	,011
		Sig. (2-tailed)	.	,004	,948
		N	35	35	35
	ergokentriko	Correlation Coefficient	,473(**)	1,000	-,036
		Sig. (2-tailed)	,004	.	,836
		N	35	35	35
	ilikia	Correlation Coefficient	,011	-,036	1,000
		Sig. (2-tailed)	,948	,836	.
		N	35	35	35

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Οικογενειακή κατάσταση

T-Test

Group Statistics

	oikogeneiaki katastasi	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean

anthropokentriko	agamos	4	124,2500	14,38460	7,19230
	eggamos	31	116,4516	11,15897	2,00421
ergokentriko	agamos	4	110,2500	3,77492	1,88746
	eggamos	31	105,0000	7,45654	1,33923

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
anthropokentriko	Equal variances assumed	,565	,458	1,278	33	,210	7,79839	6,10424	-4,62078	20,21755
	Equal variances not assumed			1,044	3,482	,363	7,79839	7,46633	-14,20650	29,80327
ergokentriko	Equal variances assumed	3,085	,088	1,372	33	,179	5,25000	3,82525	-2,53252	13,03252
	Equal variances not assumed			2,268	6,613	,060	5,25000	2,31431	-,28799	10,78799

Αριθμός τέκνων

Correlations

		anthropokentriko	ergokentriko	arithmos teknon
anthropokentriko	Pearson Correlation	1	,468	,002

ergokentriko	Sig. (2-tailed)		,005	,989
	N	35	35	35
	Pearson Correlation	,468	1	,225
arithmos teknon	Sig. (2-tailed)	,005		,194
	N	35	35	35
	Pearson Correlation	,002	,225	1
	Sig. (2-tailed)	,989	,194	
	N	35	35	35

Nonparametric Correlations

Correlations

			anthropo kentriko	ergokentrik o	arithmos teknon
Spearman's rho	anthropokentriko	Correlation Coefficient	1,000	,473	,041
		Sig. (2-tailed)	.	,004	,817
		N	35	35	35
	ergokentriko	Correlation Coefficient	,473	1,000	,310
		Sig. (2-tailed)	,004	.	,069
		N	35	35	35
	arithmos teknon	Correlation Coefficient	,041	,310	1,000
		Sig. (2-tailed)	,817	,069	.
		N	35	35	35

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Correlations

		anthropo kentriko	ergokentrik o	xronia ipiresias
anthropokentriko	Pearson Correlation	1	,468	,236
	Sig. (2-tailed)		,005	,172
	N	35	35	35
ergokentriko	Pearson Correlation	,468	1	,056
	Sig. (2-tailed)	,005		,748
	N	35	35	35
xronia ipiresias	Pearson Correlation	,236	,056	1
	Sig. (2-tailed)	,172	,748	

N	35	35	35
---	----	----	----

Nonparametric Correlations

			anthropo kentriko	ergokentrik o	xronia ipiresias
Spearman's rho	anthropokentri ko	Correlation Coefficient	1,000	,473	,224
		Sig. (2-tailed)	.	,004	,197
		N	35	35	35
	ergokentriko	Correlation Coefficient	,473	1,000	,093
		Sig. (2-tailed)	,004	.	,596
		N	35	35	35
	xronia ipiresias	Correlation Coefficient	,224	,093	1,000
		Sig. (2-tailed)	,197	,596	.
		N	35	35	35

Χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντής**Correlations**

		anthropo kentriko	ergokentrik o	xronia os dieuthinti s
anthropokentriko	Pearson Correlation	1	,468	,147
	Sig. (2-tailed)		,005	,400
	N	35	35	35
ergokentriko	Pearson Correlation	,468	1	,089
	Sig. (2-tailed)	,005		,613
	N	35	35	35
xronia os dieuthintis	Pearson Correlation	,147	,089	1
	Sig. (2-tailed)	,400	,613	
	N	35	35	35

Nonparametric Correlations

			anthrop okentrik o	ergokentri ko	xronia os dieuthinti s
Spearman's rho	anthropokentrik o	Correlation Coefficient	1,000	,473	,256

	Sig. (2-tailed)	.	,004	,138
	N	35	35	35
ergokentriko	Correlation Coefficient	,473	1,000	,106
	Sig. (2-tailed)	,004	.	,546
	N	35	35	35
xronia os dieuthintis	Correlation Coefficient	,256	,106	1,000
	Sig. (2-tailed)	,138	,546	.
	N	35	35	35

Εκπαίδευση (άλλο πτυχίο)

T-Test

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
anthropo kentriko	Equal variances assumed	,192	,664	1,204	33	,237	6,70000	5,56472	-4,62152	18,02152
	Equal variances not assumed			1,123	5,167	,311	6,70000	5,96450	-8,48438	21,88438
ergokentriko	Equal variances assumed	3,439	,073	,261	33	,796	,93333	3,57215	-6,33426	8,20093
	Equal variances not assumed			,182	4,499	,863	,93333	5,12305	-12,68905	14,55571

Group Statistics

	allo ptixio	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
anthropo kentrik	oxi	30	118,3000	11,37799	2,07733

ο	nai	5	111,6000	12,50200	5,59106
ergokentriko	oxi	30	105,7333	6,72070	1,22703
	nai	5	104,8000	11,12205	4,97393

Εκπαίδευση (μεταπτυχιακό)**T-Test****Group Statistics**

	master	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
anthropokentriko	oxi	25	116,5600	11,50391	2,30078
	nai	10	119,3000	12,21156	3,86163
ergokentriko	oxi	25	104,5600	6,97663	1,39533
	nai	10	108,2000	7,78603	2,46216

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
anthropokentriko	Equal variances assumed	,023	,881	-,626	33	,536	-2,74000	4,37817	-11,64745	6,16745
	Equal variances not assumed			-,610	15,778	,551	-2,74000	4,49509	-12,28006	6,80006
ergokentriko	Equal variances assumed	,101	,752	1,350	33	,186	-3,64000	2,69639	-9,12584	1,84584

Equal variances not assumed				-15,124	,218	-3,64000	2,83005	-9,66779	2,38779
-----------------------------	--	--	--	---------	------	----------	---------	----------	---------

Αστικότητα (αστική-αγροτική)

T-Test

Group Statistics

	astikotita	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
anthropokentriko	astiki	9	117,5556	11,83333	3,94444
	agrotiki	13	116,9231	11,82132	3,27864
ergokentriko	astiki	9	105,8889	6,00925	2,00308
	agrotiki	13	103,4615	7,12525	1,97619

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
anthropokentriko	Equal variances assumed	,008	,927	,123	20	,903	,63248	5,12815	-10,06466	11,32962
	Equal variances not assumed			,123	17,351	,903	,63248	5,12915	-10,17240	11,43736
ergokentriko	Equal variances	,561	,463	,835	20	,413	2,42735	2,90583	-3,634	8,48881

assumed								11	
Equal variances not assumed		,863	19,093	,399	2,42735	2,81384	3,46013	-	8,31483

Αστικότητα (αστική-ημιαστική)

Group Statistics

	astikotita	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
anthropokentriko	astiki	9	117,5556	11,83333	3,94444
	imiastiki	13	117,6154	12,14865	3,36943
ergokentriko	astiki	9	105,8889	6,00925	2,00308
	imiastiki	13	107,5385	8,17124	2,26630

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
anthropokentriko	Equal variances assumed	,057	,814	-,011	20	,991	-,05983	5,21375	10,93551	10,81586
	Equal variances not assumed			-,012	17,664	,991	-,05983	5,18765	10,97353	10,85388
ergokentriko	Equal variances assumed	,285	,599	-,515	20	,612	1,64957	3,20140	8,32758	5,02844

Equal variances not assumed			-.545	19,877	,592	1,64957	3,02464	7,96137	4,66222
-----------------------------	--	--	-------	--------	------	---------	---------	---------	---------

Αστικότητα (ημιαστική-αγροτική)

Group Statistics

	astikotita	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
anthropokentriko	imiastiki	13	117,6154	12,14865	3,36943
	agrotiki	13	116,9231	11,82132	3,27864
ergokentriko	imiastiki	13	107,5385	8,17124	2,26630
	agrotiki	13	103,4615	7,12525	1,97619

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
anthropokentriko	Equal variances assumed	,123	,729	,147	24	,884	,69231	4,70134	9,01077	10,39539
	Equal variances not assumed			,147	23,982	,884	,69231	4,70134	9,01116	10,39577
ergokentriko	Equal variances assumed	,000	1,000	1,356	24	,188	4,07692	3,00690	2,12900	10,28285

Equal variances not assumed			1,356	23,563	,188	4,07692	3,00690	2,13510	-	10,28894
-----------------------------	--	--	-------	--------	------	---------	---------	---------	---	----------

Μέγεθος του Συλλόγου Διδασκόντων

Correlations

		anthropo kentriko	ergokentriko	megethos
anthropokentriko	Pearson Correlation	1	,468	-,174
	Sig. (2-tailed)		,005	,318
	N	35	35	35
ergokentriko	Pearson Correlation	,468	1	,032
	Sig. (2-tailed)	,005		,857
	N	35	35	35
megethos	Pearson Correlation	-,174	,032	1
	Sig. (2-tailed)	,318	,857	
	N	35	35	35

Nonparametric Correlations

Correlations

			anthropo kentriko	ergokentriko	megethos
Spearman's rho	anthropokentriko	Correlation Coefficient	1,000	,473	-,125
		Sig. (2-tailed)	.	,004	,474
		N	35	35	35
	ergokentriko	Correlation Coefficient	,473	1,000	,137
		Sig. (2-tailed)	,004	.	,432
		N	35	35	35
	megethos	Correlation Coefficient	-,125	,137	1,000
		Sig. (2-tailed)	,474	,432	.
		N	35	35	35

Σύνθεση του Συλλόγου διδασκόντων (άνδρες-γυναίκες)**Correlations**

		anthropo kentriko	ergokentrik o	didaskontes_ male	didaskontes_ fem
anthropokentrik o	Pearson	1	,468	,039	-,039
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)		,005	,823	,823
	N	35	35	35	35
ergokentriko	Pearson	,468	1	,226	-,226
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,005		,192	,192
	N	35	35	35	35
didaskontes_ male	Pearson	,039	,226	1	-1,000
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,823	,192		,000
	N	35	35	35	35
didaskontes_ fem	Pearson	-,039	-,226	-1,000	1
	Correlation				
	Sig. (2-tailed)	,823	,192	,000	
	N	35	35	35	35

Nonparametric Correlations

			anthrop okentri ko	ergokentri iko	didaskonte s_male	didaskonte s_fem
Spearman's rho	anthropokentr iko	Correlation	1,000	,473	,036	-,036
		Coefficient				
		Sig. (2-tailed)	.	,004	,836	,836
		N	35	35	35	35
	ergokentriko	Correlation	,473	1,000	,195	-,195
		Coefficient				
		Sig. (2-tailed)	,004	.	,261	,261
		N	35	35	35	35
	didaskontes_ male	Correlation	,036	,195	1,000	-1,000
		Coefficient				
		Sig. (2-tailed)	,836	,261	.	,000
		N	35	35	35	35
	didaskontes_ fem	Correlation	-,036	-,195	-1,000	1,000
		Coefficient				
		Sig. (2-tailed)	,836	,261	,000	.
		N	35	35	35	35

Πηγές δύναμης Διεθοντή- Ηγέτη

Frequencies

Statistics

		dinami_antamoivis	dinami_timorias	dinami_eidikou	dinami_anaforas	dinami_pliroforion
N	Valid	35	35	35	35	35
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		25,6571	19,0286	37,6857	23,3143	38,8857
Median		26,0000	19,0000	38,0000	23,0000	41,0000
Std. Deviation		3,20792	2,90523	3,03675	3,41081	5,96446
Percentiles	25	24,0000	17,0000	35,0000	21,0000	34,0000
	50	26,0000	19,0000	38,0000	23,0000	41,0000
	75	28,0000	21,0000	40,0000	25,0000	44,0000

Frequency Table

dinami_antamoivis

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18,00	1	2,9	2,9	2,9
	20,00	2	5,7	5,7	8,6
	21,00	1	2,9	2,9	11,4
	22,00	1	2,9	2,9	14,3
	23,00	2	5,7	5,7	20,0
	24,00	4	11,4	11,4	31,4
	25,00	5	14,3	14,3	45,7
	26,00	7	20,0	20,0	65,7
	27,00	3	8,6	8,6	74,3
	28,00	2	5,7	5,7	80,0
	29,00	2	5,7	5,7	85,7
	30,00	3	8,6	8,6	94,3
	31,00	1	2,9	2,9	97,1
	32,00	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

dinami_timorias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	12,00	1	2,9	2,9	2,9

14,00	1	2,9	2,9	5,7
15,00	1	2,9	2,9	8,6
16,00	3	8,6	8,6	17,1
17,00	4	11,4	11,4	28,6
18,00	7	20,0	20,0	48,6
19,00	3	8,6	8,6	57,1
20,00	4	11,4	11,4	68,6
21,00	4	11,4	11,4	80,0
22,00	3	8,6	8,6	88,6
24,00	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

dinami_eidikou

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 32,00	1	2,9	2,9	2,9
33,00	3	8,6	8,6	11,4
34,00	2	5,7	5,7	17,1
35,00	3	8,6	8,6	25,7
36,00	4	11,4	11,4	37,1
37,00	3	8,6	8,6	45,7
38,00	3	8,6	8,6	54,3
39,00	5	14,3	14,3	68,6
40,00	7	20,0	20,0	88,6
41,00	1	2,9	2,9	91,4
43,00	2	5,7	5,7	97,1
44,00	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

dinami_anaforas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 15,00	1	2,9	2,9	2,9
17,00	1	2,9	2,9	5,7
18,00	1	2,9	2,9	8,6
19,00	1	2,9	2,9	11,4
20,00	2	5,7	5,7	17,1
21,00	3	8,6	8,6	25,7
22,00	5	14,3	14,3	40,0
23,00	5	14,3	14,3	54,3
24,00	5	14,3	14,3	68,6
25,00	3	8,6	8,6	77,1
27,00	3	8,6	8,6	85,7
28,00	2	5,7	5,7	91,4
29,00	3	8,6	8,6	100,0

Total	35	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

dinami_pliroforion

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 28,00	1	2,9	2,9	2,9
29,00	1	2,9	2,9	5,7
30,00	1	2,9	2,9	8,6
31,00	3	8,6	8,6	17,1
33,00	2	5,7	5,7	22,9
34,00	1	2,9	2,9	25,7
35,00	3	8,6	8,6	34,3
36,00	1	2,9	2,9	37,1
37,00	3	8,6	8,6	45,7
39,00	1	2,9	2,9	48,6
41,00	5	14,3	14,3	62,9
42,00	2	5,7	5,7	68,6
43,00	1	2,9	2,9	71,4
44,00	3	8,6	8,6	80,0
45,00	3	8,6	8,6	88,6
47,00	3	8,6	8,6	97,1
50,00	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Συσχέτιση: Πηγές δύναμης και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντής

		xronia os dieuthi ntis	dinami_a ntamoivi s	dinami_t imorias	dinami_e idikou	dinami_a naforas	dinami_ plirofori on
xronia os dieuthintis	Pearson Correlation	1	-,052	,136	,171	,253	,049
	Sig. (2- tailed)		,767	,436	,325	,143	,780
	N	35	35	35	35	35	35
dinami_anta moivis	Pearson Correlation	-,052	1	,320	,617	,454	,550
	Sig. (2- tailed)		,767	,061	,000	,006	,001
	N	35	35	35	35	35	35
dinami_timo rias	Pearson Correlation	,136	,320	1	,238	,097	-,061
	Sig. (2- tailed)		,436	,061	,169	,579	,728
	N	35	35	35	35	35	35

dinami_eid kou	Pearson Correlation	,171	,617	,238	1	,458	,529
	Sig. (2- tailed)	,325	,000	,169		,006	,001
	N	35	35	35	35	35	35
dinami_anaf oras	Pearson Correlation	,253	,454	,097	,458	1	,530
	Sig. (2- tailed)	,143	,006	,579	,006		,001
	N	35	35	35	35	35	35
dinami_pliro forion	Pearson Correlation	,049	,550	-,061	,529	,530	1
	Sig. (2- tailed)	,780	,001	,728	,001	,001	
	N	35	35	35	35	35	35

Nonparametric Correlations

			xronia os dieuth intis	dinami _antam oivis	dinami _timori as	dinami _eidiko u	dinami _anafor as	dinami _plirofo rion
Spearma n's rho	xronia os dieuthintis	Correlation Coefficient	1,000	,080	,097	,240	,379	,101
		Sig. (2- tailed)	.	,649	,579	,164	,025	,564
		N	35	35	35	35	35	35
dinami_ant amoivis		Correlation Coefficient	,080	1,000	,354	,660	,474	,529
		Sig. (2- tailed)	,649	.	,037	,000	,004	,001
		N	35	35	35	35	35	35
dinami_tim orias		Correlation Coefficient	,097	,354	1,000	,301	,116	-,046
		Sig. (2- tailed)	,579	,037	.	,079	,505	,791
		N	35	35	35	35	35	35
dinami_eid ikou		Correlation Coefficient	,240	,660	,301	1,000	,489	,469
		Sig. (2- tailed)	,164	,000	,079	.	,003	,005
		N	35	35	35	35	35	35
dinami_an aforas		Correlation Coefficient	,379	,474	,116	,489	1,000	,544
		Sig. (2- tailed)	,025	,004	,505	,003	.	,001
		N	35	35	35	35	35	35

dinami_pli roforion	Correlation Coefficient	,101	,529	-,046	,469	,544	1,000
	Sig. (2- tailed)	,564	,001	,791	,005	,001	.
	N	35	35	35	35	35	35

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Correlations

Correlations

		dinami_a ntamoivi s	dinami_ti morias	dinami_e idikou	dinami_a naforas	dinami_p liroforion	xronia ipiresi as
dinami_anta moivis	Pearson Correlation	1	,320	,617	,454	,550	,200
	Sig. (2- tailed)		,061	,000	,006	,001	,250
	N	35	35	35	35	35	35
dinami_timo rias	Pearson Correlation	,320	1	,238	,097	-,061	-,090
	Sig. (2- tailed)	,061		,169	,579	,728	,605
	N	35	35	35	35	35	35
dinami_eidi kou	Pearson Correlation	,617	,238	1	,458	,529	,114
	Sig. (2- tailed)	,000	,169		,006	,001	,514
	N	35	35	35	35	35	35
dinami_anaf oras	Pearson Correlation	,454	,097	,458	1	,530	,351
	Sig. (2- tailed)	,006	,579	,006		,001	,039
	N	35	35	35	35	35	35
dinami_pliro forion	Pearson Correlation	,550	-,061	,529	,530	1	,236
	Sig. (2- tailed)	,001	,728	,001	,001		,173
	N	35	35	35	35	35	35
xronia ipiresias	Pearson Correlation	,200	-,090	,114	,351	,236	1
	Sig. (2- tailed)	,250	,605	,514	,039	,173	
	N	35	35	35	35	35	35

Nonparametric Correlations

			dinami_antamoivis	dinami_timorias	dinami_eidikou	dinami_anaforas	dinami_pli roforion	xronia ipiresias
Spearman's rho	dinami_antamoivis	Correlation Coefficient	1,000	,354	,660	,474	,529	,229
		Sig. (2-tailed)	.	,037	,000	,004	,001	,185
		N	35	35	35	35	35	35
	dinami_timorias	Correlation Coefficient	,354	1,000	,301	,116	-,046	-,044
		Sig. (2-tailed)	,037	.	,079	,505	,791	,800
		N	35	35	35	35	35	35
	dinami_eidikou	Correlation Coefficient	,660	,301	1,000	,489	,469	,108
		Sig. (2-tailed)	,000	,079	.	,003	,005	,535
		N	35	35	35	35	35	35
	dinami_anaforas	Correlation Coefficient	,474	,116	,489	1,000	,544	,376
		Sig. (2-tailed)	,004	,505	,003	.	,001	,026
		N	35	35	35	35	35	35
	dinami_pli roforion	Correlation Coefficient	,529	-,046	,469	,544	1,000	,207
		Sig. (2-tailed)	,001	,791	,005	,001	.	,233
		N	35	35	35	35	35	35
	xronia ipiresias	Correlation Coefficient	,229	-,044	,108	,376	,207	1,000
		Sig. (2-tailed)	,185	,800	,535	,026	,233	.
		N	35	35	35	35	35	35

Φύλο**T-Test****Group Statistics**

	filo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dinami_antamoivis	male	26	25,4615	3,53532	,69333
	female	9	26,2222	2,04803	,68268
dinami_timorias	male	26	19,0385	2,86330	,56154
	female	9	19,0000	3,20156	1,06719
dinami_eidikou	male	26	38,1154	2,98432	,58527
	female	9	36,4444	3,00463	1,00154
dinami_anaforas	male	26	23,2692	3,76890	,73914

	female	9	23,4444	2,24227	,74742
dinami_plirofori	male	26	39,1154	6,11442	1,19914
on	female	9	38,2222	5,80469	1,93490

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
dinami_amoivis	Equal variances assumed	2,104	,156	-,607	33	,548	-,76068	1,25233	-,330856	1,78720
	Equal variances not assumed			-,782	24,629	,442	-,76068	,97302	2,76618	1,24481
dinami_timorias	Equal variances assumed	,066	,799	,034	33	,973	,03846	1,14046	-,228183	2,35875
	Equal variances not assumed			,032	12,731	,975	,03846	1,20591	2,57235	2,64928
dinami_eidikou	Equal variances assumed	,013	,911	1,445	33	,158	1,67094	1,15608	-,68113	4,02301
	Equal variances not assumed			1,440	13,879	,172	1,67094	1,16001	,81908	4,16096
dinami_anaforas	Equal variances assumed	2,970	,094	-,131	33	,897	-,17521	1,33861	2,89863	2,54820
	Equal variances not assumed			-,167	23,964	,869	-,17521	1,05118	2,34491	1,99448
dinami_pliroforion	Equal variances assumed	,056	,815	,382	33	,705	,89316	2,33625	3,85998	5,64631

Equal variances not assumed			,392	14,635	,700	,89316	2,27635	3,96933	-5,75565
-----------------------------	--	--	------	--------	------	--------	---------	---------	----------

Μεταπτυχιακό
T-Test

Group Statistics

	master	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dinami_antamoivis	oxi	25	25,4400	3,27974	,65595
	nai	10	26,2000	3,11983	,98658
dinami_timorias	oxi	25	18,6800	2,56125	,51225
	nai	10	19,9000	3,63471	1,14940
dinami_eidikou	oxi	25	37,3600	3,02600	,60520
	nai	10	38,5000	3,06413	,96896
dinami_anaforas	oxi	25	23,1200	3,17962	,63592
	nai	10	23,8000	4,07704	1,28927
dinami_pliroforon	oxi	25	38,9200	6,44153	1,28831
	nai	10	38,8000	4,87169	1,54056

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
dinami_antamoivis	Equal variances assumed	,117	,735	-,628	33	,535	-,76000	1,21114	3,22408	1,70408
	Equal variances not assumed			-,641	17,438	,530	-,76000	1,18474	3,25480	1,73480
dinami_timorias	Equal variances assumed	3,581	,067	1,127	33	,268	1,22000	1,08275	3,42288	,98288

dinami_eidikou	Equal variances not assumed			-,970	12,742	,350	1,22000	1,25838	3,94417	1,50417
	Equal variances assumed	,081	,777	1,003	33	,323	1,14000	1,13613	3,45148	1,17148
dinami_anaforas	Equal variances not assumed			-,998	16,453	,333	1,14000	1,14243	3,55645	1,27645
	Equal variances assumed	,108	,744	-,527	33	,602	,68000	1,28998	3,30448	1,94448
dinami_pliroforion	Equal variances not assumed			-,473	13,610	,644	,68000	1,43758	3,77161	2,41161
	Equal variances assumed	1,551	,222	,053	33	,958	,12000	2,26516	4,48851	4,72851
	Equal variances not assumed			,060	21,962	,953	,12000	2,00825	4,04528	4,28528

Άλλο πτυχίο**T-Test****Group Statistics**

	allo ptixio	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dinami_antamovis	oxi	30	25,9000	3,07773	,56191
	nai	5	24,2000	3,96232	1,77200
dinami_timorias	oxi	30	18,9000	2,95191	,53894
	nai	5	19,8000	2,77489	1,24097
dinami_eidikou	oxi	30	37,8333	3,16319	,57752
	nai	5	36,8000	2,16795	,96954
dinami_anaforas	oxi	30	23,4667	3,17026	,57881
	nai	5	22,4000	4,97996	2,22711
dinami_pliroforion	oxi	30	39,4333	5,82908	1,06424
	nai	5	35,6000	6,34823	2,83901

Independent Samples Test

	Levene's	t-test for Equality of Means
--	----------	------------------------------

		Test for Equality of Variances		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.						Lower	Upper
		dinami_antoivis	Equal variances assumed						,057	,813
	Equal variances not assumed			,914	4,838	,404	1,70000	1,85896	3,12710	6,52710
dinami_timorias	Equal variances assumed	,066	,800	-,636	33	,529	-,90000	1,41582	3,78051	1,98051
	Equal variances not assumed			-,665	5,624	,532	-,90000	1,35294	4,26500	2,46500
dinami_eidikou	Equal variances assumed	1,113	,299	,699	33	,489	1,03333	1,47804	1,97377	4,04044
	Equal variances not assumed			,916	7,217	,389	1,03333	1,12851	1,61900	3,68566
dinami_anaforas	Equal variances assumed	1,515	,227	,642	33	,525	1,06667	1,66201	2,31473	4,44806
	Equal variances not assumed			,464	4,556	,664	1,06667	2,30109	5,02626	7,15959
dinami_pli roforion	Equal variances assumed	,026	,872	1,346	33	,187	3,83333	2,84729	1,95951	9,62618
	Equal variances not assumed			1,264	5,189	,260	3,83333	3,03193	3,87587	11,54253

Αστικότητα (αστική – αγροτική)**T-Test****Group Statistics**

	astikotita	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dinami_antamoivis	astiki	9	25,8889	2,80377	,93459
	agrotiki	13	25,0769	2,81252	,78005
dinami_timorias	astiki	9	19,7778	2,53859	,84620
	agrotiki	13	18,1538	3,18450	,88322
dinami_eidikou	astiki	9	37,8889	3,98260	1,32753
	agrotiki	13	37,3077	2,71982	,75434
dinami_anaforas	astiki	9	23,7778	2,94863	,98288
	agrotiki	13	23,0000	3,39116	,94054
dinami_pliroforion	astiki	9	37,6667	6,59545	2,19848
	agrotiki	13	39,1538	6,37503	1,76812

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
dinami_antamoivis	Equal variances assumed	,003	,958	,667	20	,513	,81197	1,21807	-1,72889	3,35282
	Equal variances not assumed			,667	17,399	,514	,81197	1,21735	-1,75193	3,37586
dinami_timorias	Equal variances assumed	,166	,688	1,272	20	,218	1,62393	1,27625	1,03829	4,28615
	Equal variances not assumed			1,328	19,498	,200	1,62393	1,22316	,93176	4,17962
dinami_eidikou	Equal variances assumed	2,336	,142	,408	20	,687	,58120	1,42392	2,38905	3,55145
	Equal variances not assumed			,381	13,090	,710	,58120	1,52689	2,71513	3,87752

dinami_an aforas	assumed Equal variances assumed	,197	,662	,557	20	,584	,7777 8	1,396 92	- 2,136 14	3,691 70
	Equal variances not assumed			,572	18,83 2	,574	,7777 8	1,360 39	- 2,071 27	3,626 83
dinami_pli roforion	assumed Equal variances assumed	,091	,766	-,531	20	,602	- 1,487 18	2,803 02	- 7,334 18	4,359 82
	Equal variances not assumed			-,527	16,96 4	,605	- 1,487 18	2,821 27	- 7,440 49	4,466 13

Αστικότητα (αστική – ημιαστική)

T-Test

Group Statistics

	astikotita	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dinami_antamovis	astiki	9	25,8889	2,80377	,93459
	imiastiki	13	26,0769	3,92559	1,08876
dinami_timorias	astiki	9	19,7778	2,53859	,84620
	imiastiki	13	19,3846	2,84425	,78885
dinami_eidikou	astiki	9	37,8889	3,98260	1,32753
	imiastiki	13	37,9231	2,81252	,78005
dinami_anaforas	astiki	9	23,7778	2,94863	,98288
	imiastiki	13	23,3077	3,92396	1,08831
dinami_pliroforion	astiki	9	37,6667	6,59545	2,19848
	imiastiki	13	39,4615	5,44082	1,50901

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
--	--	------------------------------

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
dinami_antamoivis	Equal variances assumed	,556	,464	-,123	20	,903	-,18803	1,52639	-,337202	2,99595
	Equal variances not assumed			-,131	19,951	,897	-,18803	1,43487	-,318160	2,80553
dinami_timorias	Equal variances assumed	,221	,643	,333	20	,743	,39316	1,18212	-,207269	2,85901
	Equal variances not assumed			,340	18,588	,738	,39316	1,15687	-,203182	2,81815
dinami_eidikou	Equal variances assumed	1,797	,195	-,024	20	,981	-,03419	1,44410	-,304652	2,97814
	Equal variances not assumed			-,022	13,412	,983	-,03419	1,53975	-,335025	3,28188
dinami_anaforas	Equal variances assumed	,238	,631	,304	20	,764	,47009	1,54631	-,275547	3,69564
	Equal variances not assumed			,321	19,800	,752	,47009	1,46645	-,259085	3,53102
dinami_pliroforion	Equal variances assumed	,807	,380	-,698	20	,493	1,79487	2,57130	7,15850	3,56876
	Equal variances not assumed			-,673	15,082	,511	1,79487	2,66654	7,47578	3,88604

Αστικότητα (ημιαστική – αγροτική)

T-Test

Group Statistics

	astikotita	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dinami_antamoivis	imiastiki	13	26,0769	3,92559	1,08876
	agrotiki	13	25,0769	2,81252	,78005
dinami_timorias	imiastiki	13	19,3846	2,84425	,78885
	agrotiki	13	18,1538	3,18450	,88322
dinami_eidikou	imiastiki	13	37,9231	2,81252	,78005
	agrotiki	13	37,3077	2,71982	,75434
dinami_anaforas	imiastiki	13	23,3077	3,92396	1,08831
	agrotiki	13	23,0000	3,39116	,94054
dinami_pliroforon	imiastiki	13	39,4615	5,44082	1,50901
	agrotiki	13	39,1538	6,37503	1,76812

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
dinami_antamoivis	Equal variances assumed	,784	,385	,747	24	,463	1,00000	1,33936	-1,76430	3,76430
	Equal variances not assumed			,747	21,750	,463	1,00000	1,33936	-1,77951	3,77951
dinami_timorias	Equal variances assumed	,001	,973	1,039	24	,309	1,23077	1,18422	-1,21333	3,67487
	Equal variances not assumed			1,039	23,700	,309	1,23077	1,18422	-1,21497	3,67651

dinami_ei dikou	Equal variances assumed	,079	,781	,567	24	,576	,61538	1,08513	-	2,85499
	Equal variances not assumed			,567	23,973	,576	,61538	1,08513	-	2,85512
dinami_an aforas	Equal variances assumed	,019	,890	,214	24	,832	,30769	1,43841	-	3,27643
	Equal variances not assumed			,214	23,506	,832	,30769	1,43841	-	3,27973
dinami_pli roforion	Equal variances assumed	,295	,592	,132	24	,896	,30769	2,32451	-	5,10525
	Equal variances not assumed			,132	23,422	,896	,30769	2,32451	-	5,11153

Συναλλακτική και Μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά

Frequencies

Statistics

		pososto_sinallaktikis	pososto_metasximatikis
N	Valid	35	35
	Missing	0	0
Mean		,4315	,5685
Median		,4346	,5654
Std. Deviation		,02223	,02223

Παράρτημα - Frequency Table

pososto_sinallaktikis

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,38	1	2,9	2,9
	,39	1	2,9	5,7
	,39	1	2,9	8,6
	,40	1	2,9	11,4

,40	1	2,9	2,9	14,3
,41	1	2,9	2,9	17,1
,41	1	2,9	2,9	20,0
,42	1	2,9	2,9	22,9
,42	1	2,9	2,9	25,7
,42	1	2,9	2,9	28,6
,42	1	2,9	2,9	31,4
,42	1	2,9	2,9	34,3
,42	1	2,9	2,9	37,1
,43	1	2,9	2,9	40,0
,43	1	2,9	2,9	42,9
,43	1	2,9	2,9	45,7
,43	1	2,9	2,9	48,6
,43	1	2,9	2,9	51,4
,44	1	2,9	2,9	54,3
,44	2	5,7	5,7	60,0
,44	1	2,9	2,9	62,9
,44	1	2,9	2,9	65,7
,44	1	2,9	2,9	68,6
,44	1	2,9	2,9	71,4
,44	1	2,9	2,9	74,3
,45	1	2,9	2,9	77,1
,45	1	2,9	2,9	80,0
,46	1	2,9	2,9	82,9
,46	2	5,7	5,7	88,6
,46	1	2,9	2,9	91,4
,47	1	2,9	2,9	94,3
,47	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

pososto_metaximatistikis

	Frekuensi	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,53	2	5,7	5,7	5,7
,53	1	2,9	2,9	8,6
,54	1	2,9	2,9	11,4
,54	2	5,7	5,7	17,1
,54	1	2,9	2,9	20,0
,55	1	2,9	2,9	22,9
,55	1	2,9	2,9	25,7
,56	1	2,9	2,9	28,6
,56	1	2,9	2,9	31,4
,56	1	2,9	2,9	34,3
,56	1	2,9	2,9	37,1
,56	1	2,9	2,9	40,0
,56	2	5,7	5,7	45,7
,56	1	2,9	2,9	48,6
,57	1	2,9	2,9	51,4

,57	1	2,9	2,9	54,3
,57	1	2,9	2,9	57,1
,57	1	2,9	2,9	60,0
,57	1	2,9	2,9	62,9
,58	1	2,9	2,9	65,7
,58	1	2,9	2,9	68,6
,58	1	2,9	2,9	71,4
,58	1	2,9	2,9	74,3
,58	1	2,9	2,9	77,1
,58	1	2,9	2,9	80,0
,59	1	2,9	2,9	82,9
,59	1	2,9	2,9	85,7
,60	1	2,9	2,9	88,6
,60	1	2,9	2,9	91,4
,61	1	2,9	2,9	94,3
,61	1	2,9	2,9	97,1
,62	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Συσγέτιση Συναλλακτικής και Μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς

Correlations

		sinallaktiki_i getiki_simpe rifora	metasximat istiki_igetik i_simperifo ra
sinallaktiki_igetiki_si mperifora	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 35	,443 ,008 35
metasximatistiki_igeti ki_simperifora	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,443 ,008 35	1 35

Nonparametric Correlations

Correlations

	sinallaktiki_i getiki_simpe rifora	metasximat istiki_igetik i_simperifo ra

Spearman's rho	sinallaktiki_igetiki_simperifora	Correlation Coefficient	1,000	,444
		Sig. (2-tailed)	.	,008
		N	35	35
	metasximatistiki_igetiki_simperifora	Correlation Coefficient	,444	1,000
		Sig. (2-tailed)	,008	.
		N	35	35

Συσχέτιση: Πηγές δύναμης και Ηγετική συμπεριφορά

Correlations

		sinallaktiki_igetiki_simperifora	metasximatistiki_igetiki_simperifora	dinamiantamovis	dinamitimorias	dinamieidikou	dinamianaforas	dinamipliforion
sinallaktiki_igetiki_simperifora	Pearson Correlation	1	,443	,629	,726	,609	,288	,279
	Sig. (2-tailed)		,008	,000	,000	,000	,093	,105
	N	35	35	35	35	35	35	35
metasximatistiki_igetiki_simperifora	Pearson Correlation	,443	1	,721	,170	,707	,733	,855
	Sig. (2-tailed)	,008		,000	,328	,000	,000	,000
	N	35	35	35	35	35	35	35
dinamiantamovis	Pearson Correlation	,629	,721	1	,320	,617	,454	,550
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,061	,000	,006	,001
	N	35	35	35	35	35	35	35
dinamitimorias	Pearson Correlation	,726	,170	,320	1	,238	,097	-,061
	Sig. (2-tailed)	,000	,328	,061		,169	,579	,728
	N	35	35	35	35	35	35	35
dinamieidikou	Pearson Correlation	,609	,707	,617	,238	1	,458	,529
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,169		,006	,001
	N	35	35	35	35	35	35	35

dinami_anaforas	Pearson Correlation	,288	,733	,454	,097	,458	1	,530
	Sig. (2-tailed)	,093	,000	,006	,579	,006		,001
	N	35	35	35	35	35	35	35
dinami_pliroforion	Pearson Correlation	,279	,855	,550	-,061	,529	,530	1
	Sig. (2-tailed)	,105	,000	,001	,728	,001	,001	
	N	35	35	35	35	35	35	35

Nonparametric Correlations

			sinallaktiki_igetiki_simperifora	metasximati_igetiki_simperifora	dinami_antamoivis	dinami_timorias	dinami_eidikou	dinami_anaforas	dinami_pliroforion
Spearman's rho	sinallaktiki_igetiki_simperifora	Correlation Coefficient	1,000	,444	,609	,766	,593	,290	,249
		Sig. (2-tailed)	.	,008	,000	,000	,000	,091	,149
		N	35	35	35	35	35	35	35
metasximati_igetiki_simperifora	metasximati_igetiki_simperifora	Correlation Coefficient	,444	1,000	,716	,215	,638	,740	,838
		Sig. (2-tailed)	,008	.	,000	,214	,000	,000	,000
		N	35	35	35	35	35	35	35
dinami_antamoivis	dinami_antamoivis	Correlation Coefficient	,609	,716	1,000	,354	,660	,474	,529
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,037	,000	,004	,001
		N	35	35	35	35	35	35	35
dinami_timorias	dinami_timorias	Correlation Coefficient	,766	,215	,354	1,000	,301	,116	-,046
		Sig. (2-	,000	,214	,037	.	,079	,505	,791

	tailed)							
	N	35	35	35	35	35	35	35
dinami_eidikou	Correlation Coefficient	,593	,638	,660	,301	1,000	,489	,469
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,079	.	,003	,005
	N	35	35	35	35	35	35	35
dinami_anaforas	Correlation Coefficient	,290	,740	,474	,116	,489	1,000	,544
	Sig. (2-tailed)	,091	,000	,004	,505	,003	.	,001
	N	35	35	35	35	35	35	35
dinami_pliroforion	Correlation Coefficient	,249	,838	,529	-,046	,469	,544	1,000
	Sig. (2-tailed)	,149	,000	,001	,791	,005	,001	.
	N	35	35	35	35	35	35	35

Τομείς επιμορφωτικών αναγκών των Διευθυντών

Frequencies

Statistics

		pososto_sxoliko_klima	pososto_dieuthinsi_prosopiku	pososto_metaxeirisi_mathiton	pososto_epaggel_aneliksi_epimorfosi	pososto_dioikisi_oikonon_diaxeirisi	pososto_eksoteriko_perivallo
N	Valid	35	35	35	35	35	35
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		<u>,3049</u>	,1679	<u>,2072</u>	,0738	,0672	,1790
Median		,3039	,1648	,1972	,0769	,0566	,1809
Std. Deviation		,04384	,03738	,04013	,03415	,02892	,04492

Frequency Table

pososto_sxoliko_klima

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,23	3	8,6	8,6

,24	1	2,9	2,9	11,4
,25	2	5,7	5,7	17,1
,25	1	2,9	2,9	20,0
,26	1	2,9	2,9	22,9
,28	1	2,9	2,9	25,7
,28	1	2,9	2,9	28,6
,29	1	2,9	2,9	31,4
,29	1	2,9	2,9	34,3
,29	1	2,9	2,9	37,1
,30	1	2,9	2,9	40,0
,30	2	5,7	5,7	45,7
,30	1	2,9	2,9	48,6
,30	1	2,9	2,9	51,4
,30	1	2,9	2,9	54,3
,31	1	2,9	2,9	57,1
,31	1	2,9	2,9	60,0
,31	1	2,9	2,9	62,9
,31	1	2,9	2,9	65,7
,32	1	2,9	2,9	68,6
,32	1	2,9	2,9	71,4
,33	1	2,9	2,9	74,3
,33	1	2,9	2,9	77,1
,34	1	2,9	2,9	80,0
,35	1	2,9	2,9	82,9
,35	1	2,9	2,9	85,7
,37	1	2,9	2,9	88,6
,37	2	5,7	5,7	94,3
,38	1	2,9	2,9	97,1
,39	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

pososto_diethinsi_prosopikou

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,08	1	2,9	2,9	2,9
,12	1	2,9	2,9	5,7
,12	1	2,9	2,9	8,6
,12	1	2,9	2,9	11,4
,13	1	2,9	2,9	14,3
,14	1	2,9	2,9	17,1
,14	1	2,9	2,9	20,0
,14	1	2,9	2,9	22,9
,15	1	2,9	2,9	25,7
,15	2	5,7	5,7	31,4
,15	1	2,9	2,9	34,3
,15	2	5,7	5,7	40,0
,16	2	5,7	5,7	45,7
,16	1	2,9	2,9	48,6

,16	1	2,9	2,9	51,4
,17	1	2,9	2,9	54,3
,17	1	2,9	2,9	57,1
,17	1	2,9	2,9	60,0
,18	1	2,9	2,9	62,9
,18	1	2,9	2,9	65,7
,18	1	2,9	2,9	68,6
,19	1	2,9	2,9	71,4
,19	1	2,9	2,9	74,3
,19	1	2,9	2,9	77,1
,20	1	2,9	2,9	80,0
,20	1	2,9	2,9	82,9
,20	1	2,9	2,9	85,7
,21	1	2,9	2,9	88,6
,21	1	2,9	2,9	91,4
,21	1	2,9	2,9	94,3
,22	1	2,9	2,9	97,1
,29	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

pososto_metaxeirisi_mathiton

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,15	1	2,9	2,9	2,9
,15	1	2,9	2,9	5,7
,16	1	2,9	2,9	8,6
,16	1	2,9	2,9	11,4
,17	1	2,9	2,9	14,3
,17	1	2,9	2,9	17,1
,17	1	2,9	2,9	20,0
,18	1	2,9	2,9	22,9
,18	1	2,9	2,9	25,7
,19	1	2,9	2,9	28,6
,19	2	5,7	5,7	34,3
,19	1	2,9	2,9	37,1
,19	1	2,9	2,9	40,0
,19	1	2,9	2,9	42,9
,19	1	2,9	2,9	45,7
,20	1	2,9	2,9	48,6
,20	1	2,9	2,9	51,4
,20	1	2,9	2,9	54,3
,20	1	2,9	2,9	57,1
,21	1	2,9	2,9	60,0
,21	1	2,9	2,9	62,9
,21	2	5,7	5,7	68,6
,21	1	2,9	2,9	71,4
,22	1	2,9	2,9	74,3
,23	1	2,9	2,9	77,1

,23	1	2,9	2,9	80,0
,23	2	5,7	5,7	85,7
,26	1	2,9	2,9	88,6
,26	1	2,9	2,9	91,4
,27	1	2,9	2,9	94,3
,31	1	2,9	2,9	97,1
,32	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

pososto_epagel_aneliksi_epimorfosi

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	1	2,9	2,9	2,9
,02	1	2,9	2,9	5,7
,02	1	2,9	2,9	8,6
,03	1	2,9	2,9	11,4
,04	1	2,9	2,9	14,3
,04	1	2,9	2,9	17,1
,04	1	2,9	2,9	20,0
,04	1	2,9	2,9	22,9
,05	1	2,9	2,9	25,7
,05	1	2,9	2,9	28,6
,06	1	2,9	2,9	31,4
,06	1	2,9	2,9	34,3
,06	1	2,9	2,9	37,1
,07	1	2,9	2,9	40,0
,07	1	2,9	2,9	42,9
,07	1	2,9	2,9	45,7
,08	1	2,9	2,9	48,6
,08	1	2,9	2,9	51,4
,08	2	5,7	5,7	57,1
,08	1	2,9	2,9	60,0
,08	1	2,9	2,9	62,9
,08	2	5,7	5,7	68,6
,08	1	2,9	2,9	71,4
,09	1	2,9	2,9	74,3
,09	1	2,9	2,9	77,1
,11	1	2,9	2,9	80,0
,11	1	2,9	2,9	82,9
,11	1	2,9	2,9	85,7
,11	1	2,9	2,9	88,6
,12	2	5,7	5,7	94,3
,14	1	2,9	2,9	97,1
,14	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

pososto_dioikisi_oikonom_diaxeirisi

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,02	1	2,9	2,9	2,9
	,03	1	2,9	2,9	5,7
	,03	1	2,9	2,9	8,6
	,03	1	2,9	2,9	11,4
	,04	2	5,7	5,7	17,1
	,04	2	5,7	5,7	22,9
	,04	1	2,9	2,9	25,7
	,05	1	2,9	2,9	28,6
	,05	1	2,9	2,9	31,4
	,05	1	2,9	2,9	34,3
	,05	1	2,9	2,9	37,1
	,05	2	5,7	5,7	42,9
	,06	2	5,7	5,7	48,6
	,06	1	2,9	2,9	51,4
	,06	1	2,9	2,9	54,3
	,07	1	2,9	2,9	57,1
	,07	1	2,9	2,9	60,0
	,08	1	2,9	2,9	62,9
	,08	1	2,9	2,9	65,7
	,08	1	2,9	2,9	68,6
	,08	2	5,7	5,7	74,3
	,08	1	2,9	2,9	77,1
	,09	1	2,9	2,9	80,0
	,09	1	2,9	2,9	82,9
	,09	1	2,9	2,9	85,7
	,09	1	2,9	2,9	88,6
	,11	1	2,9	2,9	91,4
	,11	1	2,9	2,9	94,3
	,13	1	2,9	2,9	97,1
	,15	1	2,9	2,9	100,0
Total		35	100,0	100,0	

pososto_eksoteriko_perivallon

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,07	1	2,9	2,9	2,9
	,11	1	2,9	2,9	5,7
	,11	2	5,7	5,7	11,4
	,12	1	2,9	2,9	14,3
	,14	1	2,9	2,9	17,1
	,14	1	2,9	2,9	20,0
	,15	1	2,9	2,9	22,9
	,15	1	2,9	2,9	25,7
	,15	1	2,9	2,9	28,6
	,16	1	2,9	2,9	31,4

,16	1	2,9	2,9	34,3
,17	1	2,9	2,9	37,1
,17	1	2,9	2,9	40,0
,17	1	2,9	2,9	42,9
,18	1	2,9	2,9	45,7
,18	1	2,9	2,9	48,6
,18	1	2,9	2,9	51,4
,19	1	2,9	2,9	54,3
,19	1	2,9	2,9	57,1
,19	1	2,9	2,9	60,0
,20	1	2,9	2,9	62,9
,20	2	5,7	5,7	68,6
,20	1	2,9	2,9	71,4
,20	1	2,9	2,9	74,3
,21	1	2,9	2,9	77,1
,21	1	2,9	2,9	80,0
,21	1	2,9	2,9	82,9
,22	1	2,9	2,9	85,7
,22	1	2,9	2,9	88,6
,24	1	2,9	2,9	91,4
,25	1	2,9	2,9	94,3
,26	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Frequencies

Statistics

filo

N	Valid	35
	Missin g	0

filo

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid male	26	74,3	74,3	74,3
female	9	25,7	25,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

ilikia

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	---------------	---------	------------------	-----------------------

Valid	41-45	3	8,6	8,6	8,6
	46-50	8	22,9	22,9	31,4
	51-55	9	25,7	25,7	57,1
	56-60	10	28,6	28,6	85,7
	61+	5	14,3	14,3	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

xronia ipiresias

N	Valid	35
	Missing	0
Mean		24,46
Median		26,00
Std. Deviation		6,541

xronia ipiresias

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	14,3	14,3	14,3
	10	28,6	28,6	42,9
	14	39,9	39,9	82,8
	17	48,6	48,6	100,0
	19	54,3	54,3	
	20	57,1	57,1	
	21	60,0	60,0	
	23	65,7	65,7	
	25	71,4	71,4	
	26	74,3	74,3	
	27	77,1	77,1	
	28	80,0	80,0	
	29	82,9	82,9	
	30	85,7	85,7	
	31	88,6	88,6	
	32	91,4	91,4	
	34	97,1	97,1	
Total	35	100,0	100,0	

T-Test

Group Statistics

	filio	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
xronia	male	26	25,58	6,204	1,217
ipiresias	female	9	21,22	6,760	2,253

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
xronia ipiresias	Equal variances assumed	,065	,801	1,775	33	,085	4,355	2,453	-,637	9,346
	Equal variances not assumed			1,701	12,992	,113	4,355	2,561	1,178	9,887

Frequencies

Statistics

xronia os dieuthintis

N	Valid	35
	Missing	0
Mean		4,46
Median		4,00
Std. Deviation		3,616

xronia os dieuthintis

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	1	2,9	2,9	2,9
1	9	25,7	25,7	28,6
2	2	5,7	5,7	34,3
3	5	14,3	14,3	48,6

4	5	14,3	14,3	62,9
5	2	5,7	5,7	68,6
6	3	8,6	8,6	77,1
7	2	5,7	5,7	82,9
9	1	2,9	2,9	85,7
10	2	5,7	5,7	91,4
11	1	2,9	2,9	94,3
12	1	2,9	2,9	97,1
14	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

T-Test

Group Statistics

	filo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
xronia os	male	26	4,96	3,924	,770
dieuthintis	female	9	3,00	2,062	,687

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
xronia os dieuthintis	Equal variances assumed	4,405	,044	1,423	33	,164	1,962	1,378	-,842	4,765
	Equal variances not assumed			1,901	27,040	,068	1,962	1,032	-,155	4,078

Frequencies

Statistics

eidikotita

N	Valid	35
	Missin g	0

eidikotita

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid PE01 theologos	6	17,1	17,1	17,1
PE02 filologos	7	20,0	20,0	37,1
PE03 mathimatikos	4	11,4	11,4	48,6
PE04 fisikos	7	20,0	20,0	68,6
PE04 geologos	1	2,9	2,9	71,4
PE04 ximikos	1	2,9	2,9	74,3
PE05 gallikon	1	2,9	2,9	77,1
PE09 oikonomologos	2	5,7	5,7	82,9
PE11 fisikis agogis	1	2,9	2,9	85,7
PE12.02 architektono	1	2,9	2,9	88,6
PE16 mousikos	1	2,9	2,9	91,4
PE16 Mousikos	1	2,9	2,9	94,3
PE17.02 mixanologos	1	2,9	2,9	97,1
PE18.03 Logistikis	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Frequencies**Statistics**

	allo ptixio	master	Phr
N	Valid	35	35
	Missin g	0	0

Frequency Table**allo ptixio**

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid oxinai	30	85,7	85,7	85,7
	5	14,3	14,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

master

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid oxinai	25	71,4	71,4	71,4
Total	35	100,0	100,0	100,0

Phr

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid oxinai	33	94,3	94,3	94,3
Total	35	100,0	100,0	100,0

Frequencies

Statistics

	other languages	ergasies-dimosieuseis	seminaria
N Valid	35	35	35
Missing	0	0	0

Frequency Table

other languages

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid kaminai	7	20,0	20,0	20,0
Valid english	26	74,3	74,3	94,3
Valid other	2	5,7	5,7	100,0
Total	35	100,0	100,0	

ergasies-dimosieuseis

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid oxinai	20	57,1	57,1	57,1
Total	35	100,0	100,0	100,0

seminaria

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid oxi	3	8,6	8,6	8,6
nai	32	91,4	91,4	97,1
Total	35	100,0	100,0	

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
filo * allo ptixio	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%
filo * master	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%
filo * Phr	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%
filo * other languages	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%
filo * ergasies- dimosieuseis	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%
filo * seminaria	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%

filo * allo ptixio Crosstabulation

Count

		allo ptixio		Total
		oxi	nai	
filo	male	21	5	26
	female	9	0	9
Total		30	5	35

filo * master Crosstabulation

Count

		master		Total
		oxi	nai	
filo	male	19	7	26
	female	6	3	9
Total		25	10	35

filo * Phr Crosstabulation

Count

		Phr		Total
		oxi	nai	
filo	male	25	1	26
	female	8	1	9
Total		33	2	35

filo * other languages Crosstabulation

Count

		other languages			Total
		kamia	english	other	
filo	male	7	17	2	26
	female	0	9	0	9
Total		7	26	2	35

filo * ergasies-dimosieuseis Crosstabulation

Count

		ergasies-dimosieuseis		Total
		oxi	nai	
filo	male	14	12	26
	female	6	3	9
Total		20	15	35

filo * seminaria Crosstabulation

Count

		seminaria			Total
		oxi	nai	13	
filo	male	2	23	1	26
	female	0	9	0	9
Total		2	32	1	35

Frequencies Statistics

koinoniki drasi

N	Valid	35
	Missin g	0

koinoniki drasi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid oxi	15	42,9	42,9	42,9
nai	20	57,1	57,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Crosstabs

Case Processing Summary

	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
filo * koinoniki drasi	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%

filo * koinoniki drasi Crosstabulation

Count

	koinoniki drasi		Total
	oxi	nai	
filo male	11	15	26
female	4	5	9
Total	15	20	35

Frequencies

Statistics

astikotita

N	Valid	35
	Missing	0

astikotita

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid astiki	9	25,7	25,7	25,7
imiastiki	13	37,1	37,1	62,9
agrotiki	13	37,1	37,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
filo * oikogeneiaki katastasi	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%

filo * oikogeneiaki katastasi Crosstabulation

Count

		oikogeneiaki katastasi		Total
		agamos	eggamos	
filo	male	2	24	26
	female	2	7	9
Total		4	31	35

Frequencies

Statistics

arithmos teknon

N	Valid	35
	Missing	0
Mean		1,74
Median		2,00
Std. Deviation		1,172

arithmos teknon

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	7	20,0	20,0	20,0
1	3	8,6	8,6	28,6
2	21	60,0	60,0	88,6
3	1	2,9	2,9	91,4
4	2	5,7	5,7	97,1
5	1	2,9	2,9	100,0
Total	35	100,0	100,0	

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
filo * eidikotita	35	100,0%	0	,0%	35	100,0%

filo * eidikotita Crosstabulation

Count

	eidikotita															T o t a l
	PE 01 the olo gos	PE 02 fil olo gos	PE0 3 math imat ikos	PE0 4 fisik os	PE 04 geo log os	PE0 4 ximi kos	PE0 5 galli kon	PE 09 oik om olo gos	PE1 1 fisi kis ago gis	PE1 2.02 arch itekt ono	PE 16 mo usi kos	PE 16 Mo usi kos	PE1 7.02 mixa nolo gos	PE1 8.03 Log istik is		
fi m l al o e	6	4	4	5	1	0	0	2	0	1	1	0	1	1	26	
fe m al e	0	3	0	2	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	9	
Total	6	7	4	7	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	35	

Frequencies

Statistics

		prosopiko males	prosopiko females
N	Valid	35	35
	Missing	0	0
Mean		9,94	14,43
Median		9,00	12,00
Std. Deviation		6,068	8,136

**Πίνακας Π.1. Βαθμολόγηση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου
που αντιστοιχούν σε επιμορφωτικές ανάγκες**

A/A	Ποτέ/Σπάνια	Λίγες φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1	0	1	2	3
2	3	2	1	0
3	0	1	2	3
4	0	1	2	3
5	3	2	1	0
6	3	2	1	0
7	0	1	2	3
8	0	1	2	3
9	3	2	1	0
10	3	2	2	0
11	3	2	1	0
12	0	1	2	3
13	3	2	1	0
14	3	2	1	0
15	3	2	1	0
16	0	1	2	3
17	3	2	1	0
18	3	2	1	0
19	3	2	1	0
20	3	2	1	0
21	3	2	1	0
22	3	2	1	0
23	3	2	1	0
24	3	2	1	0
25	3	2	1	0
26	3	2	1	0
27	3	2	1	0
28	3	2	1	0
29	0	1	2	3
30	3	2	1	0
31	3	2	1	0
32	3	2	1	0
33	3	2	1	0
34	0	1	2	3
35	0	1	2	3
36	3	2	1	0

37	3	2	1	0
38	3	2	1	0
39	0	1	2	3
40	3	2	1	0
41	3	2	1	0
42	0	1	2	3
43	3	2	1	0
44	0	1	2	3
45	0	1	2	3
46	3	2	1	0
47	3	2	1	0
48	3	2	1	0
49	3	2	1	0
50	3	2	1	0
51	3	2	1	0
52	3	2	1	0
53	3	2	1	0
54	3	2	1	0
55	3	2	1	0
56	3	2	1	0
57	0	1	2	3
58	0	1	2	3
59	0	1	2	3
60	3	2	1	0
61	3	2	1	0
62	3	2	1	0
63	3	2	1	0
64	3	2	1	0
65	3	2	1	0
66	3	2	1	0
67	3	2	1	0

68	0	1	2	3
69	0	1	2	3
70	3	2	1	0
71	3	2	1	0
72	3	2	1	0

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ****ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ****ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ****Ε Ρ Ω Τ Η Μ Α Τ Ο Λ Ο Γ Ι Ο**

Αγαπητέ/ή κύριε/α Διευθυντά/ντρια

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος έρευνας που διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας και απευθύνεται σε Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η μελέτη του τρόπου διοίκησης των διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας και η ανάδειξη των κυριότερων επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών ώστε ν' αποτελέσει σημαντικό βοήθημα για το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων από την πολιτεία.

Η συμμετοχή σας είναι *εθελοντική* και *ανώνυμη*. Οι πληροφορίες θα παραμείνουν απόρρητες και θα εξυπηρετήσουν μόνο τη συγκεκριμένη έρευνα. Σας ζητούμε ν' απαντήσετε *ειλικρινά, ατομικά* και *αυθόρμητα*. Η συνεργασία σας είναι απαραίτητη για την αναβάθμιση του τρόπου διοίκησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αν επιθυμείτε να λάβετε σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας, παρακαλούμε να μας το γνωστοποιήσετε κατά την παράδοση του συμπληρωμένου ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις σας αποτελούν ανεκτίμητη πηγή πληροφοριών.

Σας ευχαριστούμε θερμά

Εύα Παπαντωνίου

Αθανάσιος Κατσής

Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Αναπληρωτής Καθηγητής

ΜΕΡΟΣ Α΄

Σημειώστε X στο κατάλληλο κουτάκι

1. Άνδρας Γυναίκα
2. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η Έγγαμος/η
3. Αριθμός τέκνων:.....
4. Πόσο χρονών είστε;

25-30	<input type="checkbox"/>	31-35	<input type="checkbox"/>	36-40	<input type="checkbox"/>	41-45	<input type="checkbox"/>
46-50	<input type="checkbox"/>	51-55	<input type="checkbox"/>	56-60	<input type="checkbox"/>	61 και άνω	<input type="checkbox"/>
5. Κλάδος- Ειδικότητα:
6. Έχετε άλλο πτυχίο ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης:

Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

 Αν ναι, ποιο είναι αυτό;.....
7. Έχετε μεταπτυχιακό δίπλωμα:

Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------
8. Έχετε διδακτορικό δίπλωμα:

Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------
9. Ξένες γλώσσες: Αγγλικά Άλλη Αν άλλη, ποια;.....
10. Εργασίες- Δημοσιεύσεις:

Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------
11. Συμμετοχή σε σεμινάρια:

Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------
12. Σύνθεση διδακτικού προσωπικού (συμπληρώστε στο κουτάκι τον αριθμό):

Άνδρες	<input type="checkbox"/>	Γυναίκες	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	----------	--------------------------
13. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην εκπαίδευση;.....
14. Πόσα χρόνια είστε διευθυντής/ντρια;.....
15. Είστε μέλος σε πολιτική, πολιτιστική ή άλλη οργάνωση;

Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------
16. Το σχολείο σας βρίσκεται σε περιοχή:

Αστική	<input type="checkbox"/>	Ημιαστική	<input type="checkbox"/>	Αγροτική	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------	--------------------------

ΜΕΡΟΣ Β΄

Σημειώστε με **X** το βαθμό στον οποίο εφαρμόζετε έως σήμερα τις παρακάτω πρακτικές στο σχολείο που διευθύνετε

A/A		Ποτέ/Σπάνια	Λίγες φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1	Η κατανομή των εργασιών στους διδάσκοντες (π.χ. μητρώο, πρωτόκολλο, οικονομικά) γίνεται με βάση την εμπειρία τους.				
2	Η κατανομή των εργασιών στους διδάσκοντες γίνεται με βάση τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους.				
3	Ως Διευθυντής δεν εμπλέκεστε σε διαφωνίες και παρεξηγήσεις μεταξύ διδασκόντων. Αποφεύγετε τις συγκρούσεις .				
4	Η συζήτηση προβλημάτων γίνεται μόνο με το Σύλλογο Διδασκόντων.				
5	Ως Διευθυντής αναλαμβάνετε το ρόλο του διαμεσολαβητή για να διευκολύνετε τη λύση των παρεξηγήσεων .				
6	Η συζήτηση προβλημάτων γίνεται με το Σύλλογο των Διδασκόντων, το Σχολικό σύμβουλο και τους γονείς.				
7	Η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων αφορά κυρίως τους νέους εκπαιδευτικούς.				
8	Η επιλογή των εκπαιδευτικών επισκέψεων των μαθητών γίνεται από το Σύλλογο των Διδασκόντων.				
9	Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις προγραμματίζονται από την αρχή της χρονιάς.				

Α/Α		Ποτέ/Σπάνια	Λίγες φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
10	Τα επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια οργανώνονται για όλους τους εκπαιδευτικούς.				
11	Η επιλογή των εκπαιδευτικών επισκέψεων των μαθητών γίνεται σε συνεργασία με τη μαθητική κοινότητα.				
12	Οι σχολικές δραστηριότητες (Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά) υλοποιούνται κυρίως με ευθύνη του διδάσκοντα-υπευθύνου καθηγητή.				
13	Στο τέλος της σχολικής χρονιάς διατίθεται ημέρα παρουσίασης όλων των προγραμμάτων (Περιβαλλοντικών, Πολιτιστικών, Αγωγής Υγείας) με συμμετοχή γονέων και άλλων φορέων.				
14	Διοργάνωση εκδηλώσεων, όπως καθιέρωση ημέρας βράβευσης καλών πρακτικών μαθητών, ημέρα υγιεινής διατροφής, ημέρα εθελοντισμού κ.α.				
15	Η αποστολή του σχολείου είναι σαφώς διατυπωμένη από το Διευθυντή και γίνεται γνωστή σε μαθητές και καθηγητές.				
16	Μόνο εσείς ως Διευθυντής και οι καθηγητές γνωρίζετε την αποστολή του σχολείου.				
17	Εσείς ως Διευθυντής παρακολουθείτε τη χρήση και συντήρηση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού.				

Α/Α		Ποτέ/Σπάνια	Λίγες φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
18	Η χρήση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού γίνεται με σωστό τρόπο ακόμα κι όταν εσείς ως Διευθυντής δεν είστε παρών.				
19	Σε περίπτωση ζημιών σε εγκαταστάσεις και εξοπλισμό του σχολείου, αποδίδονται ευθύνες.				
20	Ο προαύλιος χώρος είναι ευθύνη του φύλακα (εάν υπάρχει) και των εφημερευόντων.				
21	Εσείς ως Διευθυντής επιβλέπετε όλες τις εγκαταστάσεις ώστε να υπάρχει καθαρό και ασφαλές περιβάλλον.				
22	Επιχειρείται αισθητική βελτίωση του εξωτερικού χώρου με παρεμβάσεις από τους μαθητές, όπως δένδροφύτευση, καλλωπισμός.				
23	Επιδιώκετε την αναγνώριση-δημοσιότητα μέσω συνεντεύξεων τύπου, ευχαριστήριων επιστολών κ.α.				
24	Είστε ακριβής με τις συνεδρίες και τα διάφορα ραντεβού σας.				
25	Σε περίπτωση απουσίας σας υπάρχει αντικαταστάτης.				
26	Όταν εσείς ως Διευθυντής προκειμένου να διευθετηθεί ένα ζήτημα υπερβαίνετε τα χρονικά όρια που έχετε ορίσει, ο Σύλλογος Διδασκόντων το κατανοεί.				

Α/Α		Ποτέ/Σπάνια	Λίγες φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
27	Σε περίπτωση απουσίας του Διευθυντή δεν χρειάζεται αντικαταστάτης διότι όλοι είναι συνεπείς στα καθήκοντά τους.				
28	Εσείς ως Διευθυντής εφαρμόζετε τους σχολικούς κανονισμούς ομοιόμορφα προς όλους τους μαθητές.				
29	Θυμάστε ονόματα επιλεκτικά.				
30	Επιδιώκετε την προβολή του σχολείου σας.				
31	Γνωρίζετε τα ονόματα όλων και προτιμάτε την άμεση επικοινωνία.				
32	Ως Διευθυντής έχετε τακτικές επαφές με εκπροσώπους μαθητών στο γραφείο σας.				
33	Όταν χρειαστεί οι μαθητές αντιμετωπίζονται κατά περίπτωση.				
34	Προτιμάτε τα υπομνήματα και τις εκθέσεις.				
35	Ως Διευθυντής ετοιμάζετε τον προϋπολογισμό βασισμένος σε ανάγκες του προηγούμενου έτους.				
36	Διατηρείται αρχείο καλών και κακών πρακτικών των μαθητών.				
37	Ως Διευθυντής αναζητάτε κι άλλες πηγές χρηματοδότησης (π.χ. Δήμοι).				

Α/Α		Ποτέ/Σπάνια	Λίγες φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
38	Ως Διευθυντής ετοιμάζετε τον προϋπολογισμό βασισμένος πάνω σε αποδεδειγμένες ανάγκες του τρέχοντος έτους.				
39	Διατηρείται αρχείο κακών πρακτικών των μαθητών (π.χ. ποινολόγιο).				
40	Ο υπεύθυνος καθηγητής της τάξης γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες κάποιων μαθητών.				
41	Έχετε γνώση των ιδιαιτεροτήτων κάποιων μαθητών (ασθένειες, οικογενειακά προβλήματα).				
42	Αποδίδετε εσείς την τιμωρία όταν το κρίνετε απαραίτητο ή σας ζητηθεί από διδάσκοντα.				
43	Γίνεται συζήτηση με το Σύλλογο Διδασκόντων για την επιβολή ποινών.				
44	Επικοινωνείτε με τους γονείς μέσω κοινών συνελεύσεων σε περίπτωση διαπίστωσης παραβατικής συμπεριφοράς.				
45	Επικοινωνείτε με τους γονείς κυρίως για θέματα σχολικής επίδοσης (Βαθμούς τριμήνου-τετραμήνου).				
46	Επικοινωνείτε με τους γονείς κατ'είρον είτε μέσω κοινών συνελεύσεων μεταδίδοντας τόσο τα αρνητικά όσο και τα θετικά στοιχεία.				

Α/Α		Ποτέ/Σπάνια	Λίγες φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
47	Αναζήτηση διαφόρων φορέων για συνεργασία (π.χ. ομιλίες από Γιατρούς) όταν ζητηθεί από μαθητές, γονείς και καθηγητές.				
48	Προγραμματισμός ενημερωτικών ομιλιών από την αρχή του έτους με δική σας πρωτοβουλία ως Διευθυντής του σχολείου.				
49	Το Σχολείο που διευθύνετε είναι «ανοιχτό» (δηλ. γνωρίζει και συμβάλλει) προς τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.				
50	Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικών και αγωγής υγείας υλοποιούνται με συμμετοχή τοπικών φορέων.				
51	Επιχειρείται η δημιουργία δικτύου με άλλα σχολεία με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών που θα μπορούσε να οδηγήσει στη λύση κοινών προβλημάτων.				
52	Η δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου (εάν υπάρχει) χρησιμοποιείται από τους μαθητές και τους καθηγητές.				
53	Έχει γίνει έκδοση και διανομή μαθητικής εφημερίδας.				
54	Ως Διευθυντής ενημερώνεστε για τις εξελίξεις στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών.				

Α/Α		Ποτέ/Σπάνια	Λίγες φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
55	Ως Διευθυντής παρακολουθείτε επιμορφωτικές ημερίδες για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης με σκοπό την αυτοβελτίωση.				
56	Ως Διευθυντής ενημερώνεστε για τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση.				
57	Οι νέες ιδέες απαιτούν χρόνο για να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.				
58	Όταν μια καινοτομία φέρνει τα ίδια αποτελέσματα με τον παραδοσιακό τρόπο τότε προτιμάται ο παραδοσιακός τρόπος.				
59	Ως Διευθυντής υπενθυμίζετε την τήρηση των προθεσμιών και τις λεπτομέρειες των εργασιών στους διδάσκοντες.				
60	Ως Διευθυντής ενθαρρύνετε και δίνετε κίνητρα για υπερωρίες με σκοπό το «καλό» του σχολείου.				
61	Αναθέτετε συγκεκριμένα έργα στους διδάσκοντες.				
62	Σε συνεδριάσεις του Συλλόγου οι αντίθετες γνώμες καταγράφονται στο πρακτικό.				

A/A		Ποτέ/Σπάνια	Λίγες φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
63	Εφαρμόζετε τα προβλεπόμενα από το νόμο σε περίπτωση αδικαιολόγητης μακρόχρονης απουσίας διδάσκοντα πριν το συζητήσετε μαζί του.				
64	Εφαρμόζετε προτάσεις που γίνονται από το Σύλλογο και ενθαρρύνετε τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.				
65	Επιβραβεύετε το διδάσκοντα για την επιτυχή εκτέλεση μιας εργασίας.				
66	Όλες οι αντίθετες γνώμες συζητούνται στο Σύλλογο των Διδασκόντων.				
67	Προβάλλετε το θετικό έργο των διδασκόντων στις προϊστάμενες αρχές (Διεύθυνση Εκπαίδευσης).				
68	Σε περίπτωση προβλήματος παιδαγωγικής φύσεως ο διδάσκων το συζητάει πρώτα με τους συναδέλφους και έπειτα με εσάς.				
69	Οι αποφάσεις του Συλλόγου διαρρέουν στους μαθητές πριν την επίσημη ανακοίνωσή τους.				
70	Σε περίπτωση προβλήματος παιδαγωγικής φύσεως ο διδάσκων το συζητάει κατευθείαν με εσάς.				

Α/Α		Ποτέ/Σπάνια	Λίγες φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
71	Το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας επηρεάζεται από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθείτε εσείς ως Διευθυντής.				
72	Οι καθηγητές αισθάνονται άνετα όταν μιλούν μαζί σας.				

Ποιοι είναι οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους κάποιες από τις παραπάνω πρακτικές δεν τις εφαρμόζετε ή τις εφαρμόζετε σπάνια;

1).....

2).....

Επιθυμείτε να λάβετε σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας;

Ναι

Όχι

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας