



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΚΑΙ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ «ΗΘΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ»

«Διαπιστώσεις και προτάσεις για τη διοίκηση Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης. Αφιερώματα: Η Αριστοτελική προσέγγιση »

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

**ΜΑΡΙΑΣ ΒΛΑΧΟΥ**

Διπλωματούχου Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α. (1997)

**Επιβλέπων Καθηγητής:** κ. Θανόπουλος Ιωάννης, καθηγητής του τμήματος Οργάνωσης  
και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς

**Συνεπιβλέποντες Καθηγητές:** κα. Ξανθάκη - Καραμάνου Γεωργία –Καθηγήτρια του  
τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

κ. Πρωτοπαπαδάκης Ευάγγελος – Λέκτορας του τμήματος  
Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α.



Καλαμάτα, Μάρτιος 2013

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ. 3</b>
<b>1.ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ .....σελ. 8</b>
1.1 ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΙΚΕΣ ΑΡΕΤΕΣ.....σελ. 11
1.2 ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ.....σελ. 17
1.3 Η ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.....σελ. 20
1.4ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΟΦΕΛΟΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ .....σελ. 23
<b>2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΣΥΣΤΗΜΑ .....σελ. 25</b>
<b>3. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....σελ.27</b>
<b>4.ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....σελ. 35</b>
<b>5. ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....σελ. 46</b>
5.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΛΛΗΝΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....σελ. 65
<b>6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ .....σελ. 67</b>
6.1 ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ .....σελ. 67
6.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ .....σελ. 68
6.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ .....σελ. 95
<b>7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΕ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ.....σελ.113</b>

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....σελ.122**

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....σελ127**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι πολιτικοοικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στο ευρωπαϊκό και διεθνές στερέωμα κατά την τελευταία χρονική περίοδο, καθώς και η διεθνοποίηση της οικονομίας και η ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης, οδηγούν στην ανάγκη πραγματοποίησης αλλαγών στην εκπαίδευση. Για τη δυναμική παρουσία της Ελλάδας στο πλαίσιο των διαφαινόμενων ευρωπαϊκών και παγκόσμιων εξελίξεων, στο ελληνικό σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα επιχειρούνται μετασχηματιστικές αλλαγές μέσω της ανάπτυξης από τα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια στρατηγικών αποκέντρωσης εξουσίας και προσανατολισμού στην υιοθέτηση όρων, όπως αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση.

Σ' αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της κοινωνίας της γνώσης, η επιστήμη της οργάνωσης και διοίκησης αποτελεί μια αναγκαιότητα για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς προκειμένου να επιβιώσουν και να λειτουργήσουν αποδοτικά. Ιδιαίτερα, την τελευταία χρονική περίοδο ενισχύεται η άποψη για την αναγκαιότητα εισαγωγής των αρχών του management στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Βασική αιτία για αυτή την αναβάθμιση του ενδιαφέροντος και της σημασίας που τους αποδίδεται είναι τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που αναδεικνύουν τις αρχές αυτές σε βασικούς συντελεστές για την πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα σε κυρίαρχο στοιχείο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στο βαθμό που μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία προϋποθέσεων που διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρός, 2008:7).

Όμως θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι διοίκηση δε σημαίνει αυταρχισμός, δουλοπρέπεια των εργαζομένων, αναισθησία στις ανάγκες των ανθρώπων ή αποκήρυξη των ανθρωπιστικών αξιών. Η διοίκηση-management στη σύγχρονη εποχή ορίζεται από τη βιβλιογραφία ως η επίτευξη των στόχων της οργάνωσης μέσα από τον σεβασμό και την ικανοποίηση των αναγκών των ανθρώπων. Άλλωστε η σύγχρονη αντίληψη του management τοποθετεί τον άνθρωπο στο κέντρο του ενδιαφέροντος των οργανισμών, ο οποίος αποτελεί το πιο πολύτιμο «περιουσιακό τους αγαθό», ενώ τα χαρακτηριστικά της ηθικής ηγεσίας που ακολουθούν οι μεγάλοι οργανισμοί αναφέρονται στον σεβασμό των

ανθρώπων, την τιμιότητα, τη δικαιοσύνη, την επικοινωνία, τη συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα και την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης (Μπρίνια Β., 2008:18) – ιδανικά και απαραίτητα χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως τα αναφέρουν ήδη 2500 χρόνια πριν οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι. Ο Πλάτων στην «Ακαδημία» και ο Αριστοτέλης στο «Λύκειο» παρουσιάζουν δείγματα συλλογικής διοίκησης, ενώ στην *Πολιτεία*, στα *Ηθικά Νικομάχεια* και στα *Πολιτικά* αναπτύσσονται τα ιδανικά χαρακτηριστικά (φρόνηση, σωφροσύνη, ανδρεία, δικαιοσύνη, σοφία, παραδειγματική συμπεριφορά και ενσυναίσθηση) του φιλόσοφου- βασιλιά, ο οποίος αντιστοιχεί στον σύγχρονο διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας.

Σχετικά με τις πρακτικές του management, σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μπορεί ν' αποτελέσει έναν βασικό οδηγό για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών μονάδων, βελτιώνοντας την παρεχόμενη ποιότητα και αποδοτικότητά τους, μέσω του προγραμματισμού των ενεργειών στις οποίες προβαίνουν και του σαφούς καθορισμού των στόχων που θέτουν προς υλοποίηση.

Βέβαια, η εύρυθμη λειτουργία των σύγχρονων σχολικών μονάδων εξαρτάται κυρίως από την ικανότητα των διευθυντών να εφαρμόσουν τις επιστημονικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης. Αυτό που θα κάνει τη διαφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα είναι η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας από ικανά διοικητικά στελέχη που θα έχουν προηγουμένως εκπαιδευτεί στην επιστήμη του management τα οποία στη συνέχεια θα κληθούν να δώσουν αποτελεσματικές λύσεις στα χρόνια προβλήματα της εκπαίδευσης (Μπρίνια Β, 2008:21).

Αναμφισβήτητα στις μέρες μας η Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων και γενικότερα στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πυρηνική θέση στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού κατέχει ο διευθυντής, ο οποίος καλείται να ασκήσει τον ρόλο του ηγέτη και μέσω των ικανοτήτων και της συνεχούς εκπαίδευσης του, θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, καθώς σύμφωνα με την τελολογική άποψη του Αριστοτέλη η διατύπωση των στόχων μιας επιχείρησης αποτελεί βασική ευθύνη του ηγέτη.

Τα χρόνια προβλήματα που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το γεγονός πως η επιστημονική προσέγγιση της διοίκησης των σχολικών μονάδων δεν αποτελεί τη βασικότερη προτεραιότητα του, καθώς και η επιτακτική ανάγκη εξεύρεσης τρόπων βελτίωσης της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων αποτέλεσαν το βασικό έναυσμα της συγκεκριμένης διατριβής. Επίσης, η συνεχής αναφορά στις θεωρίες των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων στα βιβλία του σύγχρονου management και οι μελέτες, που έχουν πραγματοποιηθεί από ξένους στην πλειοψηφία τους ερευνητές, όσον αφορά τη συσχέτιση της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας με τις αρχές της διοίκησης, οδήγησαν στην ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα της παρούσας έρευνας, αφού είναι παγκοσμίως αποδεκτό πως οι διεθνείς τάσεις και πρακτικές συναντούν τη σκέψη των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Σωκράτης, ο οποίος στον *Οικονομικό* του Ξενοφώντα, χιλιάδες χρόνια πριν θεσπιστεί ο όρος Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη, μιλά για κοινωνική υπευθυνότητα και προσφορά στην κοινωνία, θέτοντας τις βάσεις της επιχειρηματικής ηθικής, ενώ με τη ρήση του «*Ο ανεξέταστος βίος ού βιωτὸς ἀνθρώπων*» υποστηρίζει πως ο ικανός φιλόσοφος- ηγέτης (manager) οφείλει να ερευνά διαρκώς τον εαυτό του, ώστε να ελευθερώνεται από την επίδραση των καταστάσεων και ανεπηρέαστος συναισθηματικά να λαμβάνει ορθές αποφάσεις για την πόλη (εταιρεία).

Η παρούσα διατριβή ενόψει των προαναφερθέντων, θα επιχειρήσει να αποτυπώσει την τωρινή κατάσταση που επικρατεί στη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, με ιδιαίτερη εστίαση στον Ελλαδικό χώρο, να προσδιορίσει την παρεχόμενη ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, να προτείνει λύσεις για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση καθώς και να συσχετίσει τις πρακτικές management που ασπάζονται τα σύγχρονα διευθυντικά στελέχη με την αρχαία ελληνική φιλοσοφία περί διοίκησης.

Απώτερο σκοπό, λοιπόν, της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του ρόλου της ηγεσίας στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η μελέτη της επίδρασης της συμπεριφοράς του ηγέτη στην αποδοτική λειτουργία των σχολικών οργανισμών, η αποτύπωση των κατάλληλων στοιχείων που χαρακτηρίζουν τον ιδανικό ηγέτη- manager,

καθώς και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη διοίκηση, η οποία θα οδηγήσει σταδιακά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Η εργασία δομείται σε επτά κεφάλαια, στα οποία πραγματοποιείται ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας σχετικά με το προς διερεύνηση θέμα.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται εκτενώς οι απόψεις του Αριστοτέλη περί επιχειρήσεων, ενώ επιχειρείται η σύνδεση των αριστοτελικών αρετών με τα απαραίτητα χαρακτηριστικά του σύγχρονου επιχειρηματία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επιχειρηματική ηθική και στην επίδραση της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας, κυρίως του Αριστοτέλη, ο οποίος ήδη 2500 χρόνια πριν, δίνει μαθήματα ηθικής και αναπτύσσει μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας και επιχειρηματικού management.

Όσον αφορά το δεύτερο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής αναφοράς, επιχειρείται η παρουσίαση της εκπαιδευτικής μονάδας ως σύστημα, αφού, όπως αναπτύσσεται λεπτομερώς, το σχολείο αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, στο οποίο πραγματοποιούνται εισροές και εκροές, αναπτύσσονται προϊόντα και δημιουργούνται σχέσεις με πελάτες και προμηθευτές.

Στη συνέχεια, το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, αποσαφηνίζοντας τον συγκεκριμένο ορισμό, παρουσιάζοντας τις βασικές διοικητικές αρχές, καθώς και τα απαραίτητα στοιχεία διοικητικής λειτουργίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται μία νέα φιλοσοφία διοίκησης, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η οποία επηρεάζει σημαντικά την ορθή Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά στο συγκεκριμένο τμήμα της εργασίας παρουσιάζονται οι τρόποι εφαρμογής της συγκεκριμένης στρατηγικής, οι στόχοι και τα επιμέρους αποτελέσματα σε διεθνές επίπεδο, ενώ στο επόμενο κεφάλαιο πραγματοποιείται εστίαση στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά την Ελλάδα, μέσω της παρουσίασης νόμων που

ορίζουν τον σκοπό και τη δομή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος κα της επίδρασης της ΔΟΠ στην παρεχόμενη ποιότητα του ελληνικού συστήματος.

Όσον αφορά το έκτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής προσέγγισης, στην πρώτη ενότητα επιχειρείται αποσαφήνιση των όρων ηγεσία και διεύθυνση, ενώ στα δύο επόμενα μέρη αναλύεται εκτενώς καθένας από τους δύο όρους. Μέσα από τις θεωρίες που έχουν αναπτύξει ιθύνοντες του χώρου της διοίκησης, σκιαγραφείται το προφίλ του ιδανικού ηγέτη, ερευνάται το θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, παρουσιάζονται τα κυρίαρχα στυλ ηγεσίας και τονίζεται η σημασία της ύπαρξης ενός αποτελεσματικού ηγέτη για την εύρυθμη λειτουργία και αύξηση της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων. Στη συνέχεια, τα αντίστοιχα θέματα εξετάζονται και για τον σχολικό διευθυντή, ορίζοντας επιπλέον τα βασικά κριτήρια επιλογής του, καθώς και τις αρμοδιότητες του μέσα στο σχολικό περιβάλλον, με ενδιαμέση παράθεση διεθνών ερευνών περί ηγεσίας, μέσα από τις οποίες διαφαίνεται ο διαφορετικός ρόλος και η σπουδαιότητα της θέσης του σε καθένα από τα κράτη που εξετάζονται.

Στο έβδομο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής αναφοράς προτείνονται τα κατάλληλα στοιχεία διοίκησης, καθώς και τα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία θα οδηγήσουν στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και επιχειρείται σύνδεση των απόψεων περί ηγεσίας των αρχαίων φιλοσόφων με τα προαναφερθέντα απαραίτητα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ιδανικού και αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη – διευθυντή.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και την παράθεση της βιβλιογραφίας, αναπτυσσόμενη σε δύο επιμέρους τμήματα, στην ελληνική και στην ξένη.

## **1. ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ**



Στο πρώτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής προσέγγισης που ακολουθεί, παρουσιάζονται εκτενώς οι απόψεις και πεποιθήσεις του Αριστοτέλη περί επιχειρηματικής ηθικής, ενώ επιχειρείται η σύνδεση των αριστοτελικών αρετών με τα απαραίτητα χαρακτηριστικά του σύγχρονου επιχειρηματία. Αρχικά, μελετάται ο όρος ευδαιμονία για μία επιχείρηση και παρουσιάζονται αναλυτικά οι επτά από τις δεκατρείς ηθικές αριστοτελικές αρετές, οι οποίες σχετίζονται ιδιαίτερα με τον επιχειρηματικό κόσμο και πραγματοποιείται προσπάθεια αναγνώρισης των συγκεκριμένων αρετών στα καλύτερα διοικητικά στελέχη. Στην τρίτη υποενότητα αναπτύσσονται εκτενώς, μέσω χωρίων από τα “*Ηθικά Νικομάχεια*” και τα “*Πολιτικά*”, αντίθετες απόψεις του Έλληνα φιλοσόφου για τον χώρο των επιχειρήσεων, του κέρδους, του εμπορίου και των συναλλαγών. Στο συγκεκριμένο σημείο συνδέονται οι προαναφερθείσες αριστοτελικές αρετές με τις επιχειρηματικές ηθικές, αφού η ενασχόληση με τις επιχειρήσεις αποτελεί μια κοινωνική ενέργεια που περιλαμβάνει τη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους. Στη συνέχεια, συνδέεται η επιχειρηματική μονάδα με την κοινωνία, αφού ο Έλληνας φιλόσοφος υποστήριζε πως όλου του τύπου οι συνεργασίες ήταν κοινότητες ανθρώπων που όλοι μαζί δρούσαν με σκοπό την επίτευξη του ανώτερου αγαθού. Μέσω της συγκεκριμένης σύνδεσης επιδιώκεται η αντανάκλαση των αντιλήψεων του Αριστοτέλη περί των ενάρετων ατόμων της κοινωνίας στον επιχειρηματικό κόσμο, ενώ παρουσιάζεται η προσπάθεια εναρμόνισης της λειτουργίας της επιχείρησης με τον στόχο της κοινωνίας. Τέλος, αναπτύσσεται η στρατηγική που μπορούν να ακολουθούν τα στελέχη μιας επιχείρησης καθώς και τα οφέλη που δύναται να προκύψουν γι’ αυτήν, αν ασπαστεί την αριστοτελική προσέγγιση.

Το πρώτο, λοιπόν, κεφάλαιο της βιβλιογραφικής αναφοράς παρουσιάζει τις αριστοτελικές αρετές και τις αντιλήψεις του Έλληνα φιλοσόφου σχετικά με τις οικονομικές συναλλαγές και τις επιχειρηματικές δραστηριότητες, θέτοντας έτσι τις βάσεις της επιχειρηματικής ηθικής και συνδέοντας τον αναγνώστη με τα επόμενα κεφάλαια της ηθικής στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Η ηθική του Σταγειρίτη φιλοσόφου αντανάκλα τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες της Ελλάδας πριν από 2500 περίπου χρόνια. Η βασική ερώτηση που έθεταν οι αρχαίοι

Έλληνες εκείνη την εποχή δεν ήταν: "Ποιες ενέργειες είναι οικουμενικά ηθικά σωστές", αλλά "ποιος είναι ο καλύτερος τύπος ζωής για τον άνθρωπο να ζει". Οι Έλληνες φιλόσοφοι θεωρούσαν την επίτευξη της καλής ζωής ως "τέλος", ως σκοπό δηλαδή της ανθρώπινης ύπαρξης. Για τους περισσότερους Έλληνες φιλοσόφους, το τέλος ήταν η *ευδαιμονία* (Mintz , 1996:828).

"Κάθε τέχνη ή εφαρμοσμένη επιστήμη, και παρόμοια κάθε ενέργεια και επιλογή, φαίνεται πως στοχεύει σε κάποιο καλό. Το καλό έχει οριστεί ως αυτό στο οποίο στοχεύουν όλα τα πράγματα." Το έργο, το οποίο αρχίζει ο Αριστοτέλης με αυτή την έκφραση, είναι γνωστό ως "Ηθικά Νικομάχεια". Το συγκεκριμένο βιβλίο, καθώς και τα "Πολιτικά" ασχολούνται με την ανθρώπινη ευδαιμονία - τι δηλαδή συνιστά την ευδαιμονία και πώς μπορεί να γίνει κάποιος ευτυχισμένος. Ωστόσο, για τους αρχαίους Έλληνες η ευδαιμονία δε σήμαινε μόνο την ικανοποίηση ή την ευχαρίστηση. Η ευδαιμονία, δεν είναι μια ψυχική κατάσταση , είναι μια ενέργεια «επιθυμητή καθαυτή» που πραγματοποιείται «καθ' υπαγόρευση της αρετής»(Ηθικά Νικομάχεια,1102a5) Βασικός πυρήνας της είναι η αρετή, διότι μόνο μέσα από αυτή μπορεί ο άνθρωπος να φτάσει στην τέλεια ευδαιμονία.

Τόσο οι άνθρωποι όσο και οι επιχειρήσεις μπορούν να χαρακτηριστούν από τη συγκεκριμένη αρετή και να οριστούν ως πετυχημένοι, όταν φθάσουν στο "τέλος". Για τους ανθρώπους αυτό σημαίνει να κατορθώσουν να έχουν μία καλή ζωή, που περιλαμβάνει την επιβράβευση και την εκπλήρωση της εργασίας τους, ενώ για μία επιχείρηση συνίσταται στο να διαθέτει τη δυνατότητα να κάνει την καλή ζωή πιθανή για τον καθένα στην κοινωνία και να αναπτύξει "σωστούς" εργαζόμενους (Boatright, 1995:354).

Στα "Ηθικά Νικομάχεια" και στα "Πολιτικά" παρουσιάζεται η προσπάθεια του Αριστοτέλη να συνδέσει την επιχειρηματική ηθική με μία καθολική αντίληψη περί καλής ζωής. Η συγκεκριμένη αντίληψη ορίζει πως η προσωπική ευτυχία προκύπτει μέσω της εφαρμογής των αρετών και μιας ζωής στην οποία η επιθυμία και η επιδίωξη του πλούτου βρίσκονται υπό έλεγχο. Ο Αριστοτέλης με τις σκέψεις του βοηθά, ώστε οι αρχές της επιχειρηματικής ηθικής να συντελέσουν στην επίτευξη της προσωπικής ευτυχίας (Bragues, 2006:343). Ορίζοντας την *ευδαιμονία*, ο Έλληνας φιλόσοφος επικεντρώνεται στην

προτεραιότητα της εξάσκησης των αρετών και της δράσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκπληρώνονται οι ύψιστες ανθρώπινες δυνατότητες. Επομένως, οι άνθρωποι καλούνται να εμφανίζουν ανδρεία, σωφροσύνη, γενναιοδωρία, μεγαλοπρέπεια, φιλία, δικαιοσύνη, φρόνηση και σοφία κατά τις επαγγελματικές ενέργειες τους, ενώ καθεμία από τις παραπάνω αρετές δε θα πρέπει να εφαρμόζεται αποκλειστικά μόνο για την εξασφάλιση της οικονομικής επιτυχίας.

Ερευνώντας εις βάθος επικρατούσες απόψεις σχετικά με την *ευδαιμονία*, ο Αριστοτέλης συμπεραίνει ότι όλες καταλήγουν τελικά σε τρεις εναλλακτικούς τρόπους ζωής : στον *απολαυστικό*, *πολιτικό* και *θεωρητικό βίο* (Ηθικά Νικομάχεια, 1095b13-19). Το πρώτο στοιχείο αναφέρεται σε μια ζωή αφιερωμένη στην ικανοποίηση των αισθήσεων και στην ενασχόληση του μυαλού με δραστηριότητες που αφήνουν τις ύψιστες διανοητικές δυνατότητες ανεκμετάλλευτες. Η ζωή της ηδονής σχετίζεται με το να τρώει κάποιος νόστιμα φαγητά, να πίνει εύγευστα ποτά, να οδηγεί γρήγορα αυτοκίνητα, να επιδίδεται σε ερωτικές πράξεις πάθους, να διαμένει σε ένα μεγάλο και άνετο σπίτι με όλες τις ανέσεις και να παρεκτρέπεται στον τρόπο διασκέδασης του. Για την πλειοψηφία, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, αυτή είναι η οπτική της ευτυχίας (Ηθικά Νικομάχεια 1095b14-16). Ο επιχειρηματικός κόσμος σήμερα ασπάζεται κατά κύριο λόγο τη συγκεκριμένη θέση με το να παράγει αγαθά και υπηρεσίες που οδηγούν σε έναν τέτοιο τρόπο ζωής και απασχολώντας εργαζόμενους των οποίων βασικό κίνητρο για εργασία είναι η απόκτηση χρημάτων - για να έχουν απλώς μόνο τη δυνατότητα να ζήσουν έτσι.

Αντίθετα, ο δεύτερος εναλλακτικός βίος - ο *πολιτικός* - προσδιορίζει μια ζωή που είναι αφιερωμένη στην υπηρεσία της πόλης και επιλέγεται από ανθρώπους της πράξης οι οποίοι δείχνουν την προτίμησή τους στην τιμή. Κάτι τέτοιο, όμως, συνήθως δεν συμβαίνει στον επιχειρηματικό κόσμο. Ωστόσο, με την ανάπτυξη εταιρειών περιορισμένης ευθύνης (ΕΠΕ), η αρένα των επιχειρήσεων περιέχει τον ίδιο τύπο ιεραρχικής δομής με μία κυβέρνηση, παρέχοντας θέσεις των οποίων οι κάτοχοι μπορούν να διαχειριστούν τις υποθέσεις μεγάλων εταιρειών που επηρεάζουν το ευρύ κοινωνικό σύνολο. Οι διευθυντές των εταιρειών ασκούν την εξουσία και διοικούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αυξήσουν τη φήμη τους, όπως προκύπτει από την επιθυμία των CEOs να δημοσιεύονται στα Μ.Μ.Ε. οι ικανότητες και τα κατορθώματά τους.

Είναι πρόκληση, ωστόσο, η ανάπτυξη ενός μέρους στην επιχείρηση που θα ασχολείται με τον *θεωρητικό βίο* -την τρίτη εναλλακτική άποψη του Αριστοτέλη- και η πιο κοντινή αναλογία είναι το τμήμα R&D, στον οποίο οι εταιρείες επιδιώκουν να αναζητήσουν την αλήθεια και να αναπτύξουν πρακτικές εφαρμογές για την επίτευξη των στόχων τους (Ηθικά Νικομάχεια , 1103a1-10).

## 1.1 ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΙΚΕΣ ΑΡΕΤΕΣ

Ο Αριστοτέλης κατέτασσε και περιέγραφε δεκατρείς ηθικές αρετές, επτά από τις οποίες σχετίζονται ιδιαίτερα με τις επιχειρήσεις: ανδρεία, σωφροσύνη, γενναιοδωρία, μεγαλοπρέπεια, μεγαλοψυχία, φιλία και δικαιοσύνη. Επίσης, υποστήριζε πως οι συγκεκριμένες αρετές δε μαθαίνονται μέσα σε μία αίθουσα διδασκαλίας ή από ένα βιβλίο. Αντίθετα, πίστευε πως οι ηθικές αρετές αποκτώνται με συνεχή εξάσκηση, αφού έχουν υιοθετηθεί σωστά από τη μικρή ηλικία, έως ότου γίνουν *έξεις* (μόνιμα στοιχεία του χαρακτήρα τους) (Ηθικά Νικομάχεια, 1103a14-1103b-6). Αφού επιτευχθεί αυτό, ο Αριστοτέλης υποστήριζε πως οι νόμοι οφείλουν να ενισχύουν ό,τι η εκπαίδευση έχει εμφυσήσει και γι' αυτό οι υπεύθυνοι ηθικής δεοντολογίας των επιχειρήσεων υποχρεούνται να προσέχουν ιδιαίτερα τους κανονισμούς.

### **Ανδρεία και σωφροσύνη**

Ο Αριστοτέλης όριζε την *ανδρεία* ως ένα στοιχείο που ρυθμίζει τον φόβο. Ο Έλληνας φιλόσοφος υποστήριζε ότι καθεμία από τις ηθικές αρετές βρίσκεται στη *μεσότητα* μεταξύ δύο άκρων , της *υπερβολής* και της *έλλειψης* . Τα θαρραλέα άτομα αποφεύγουν τόσο το υπερβολικό αίσθημα της δειλίας όσο και τον ανεπαρκή φόβο που συνδέεται με την απερισκεψία, ενώ ο πόλεμος αποτελεί το γεγονός στο οποίο το αίσθημα του φόβου εκδηλώνεται στον μέγιστο βαθμό, αφού πρέπει να ελεγχθεί ο μεγαλύτερος φυσικός τρόμος, ο φόβος του θανάτου (Ηθικά Νικομάχεια, 1115a24-35) Καθώς ο συγκεκριμένος φόβος σχεδόν ποτέ δεν εμφανίζεται στον επιχειρηματικό κόσμο, η ανδρεία στην αγνότερη μορφή της απουσιάζει. Επίσης, ο Αριστοτέλης επιθυμούσε να αναγνωρίσει την αξία των

ενεργειών που σχετίζονται με το στρατιωτικό θάρρος, μία αρετή στην οποία περιλαμβάνεται το ρίσκο (Ηθικά Νικομάχεια, 1116b4-19).

Οι άνθρωποι του επιχειρηματικού κόσμου, και ιδιαίτερα οι ιδιοκτήτες εταιρειών, υποβάλλονται στη συγκεκριμένη εμπειρία, όταν επενδύουν σε projects με αβέβαιες αποδόσεις. Όταν ένας άνθρωπος ασχολείται με τις επιχειρήσεις, αποφεύγει τέτοιου είδους projects εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας, ακόμη και όταν μία ανάλυση των πιθανών κινδύνων και κερδών αποδεικνύει πως είναι μία ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο Αριστοτελικός επιχειρηματικός ηθικολόγος συμπεραίνει πως το συγκεκριμένο στέλεχος είναι δειλό. Εάν η *ανδρεία*, όπως υποστήριζε ο Αριστοτέλης, χρησιμεύει στην τιθάσευση του φόβου, τότε ο άνθρωπος που δε φοβάται, δεν μπορεί να εξασκήσει την αρετή του θάρρους, αφού δεν υπάρχει κάποιο συναίσθημα για να χειραγωγηθεί - όπως ακριβώς η περίπτωση του υπεραισιόδοξου επιχειρηματία.

Ενώ η *ανδρεία* σχετίζεται με τη διαχείριση επώδυνων συναισθημάτων, η *σωφροσύνη* ελέγχει την έλξη προς την ευχαρίστηση. Είναι το μέσο μεταξύ της ακολασίας και της απάθειας για την εξασφάλιση χαράς στη ζωή. Είναι η αρετή της ισορροπίας και της αρμονίας τόσο στην ψυχή του κάθε ανθρώπου όσο και στην ψυχή του κοινωνικού συνόλου μέσα από μια καλή διακυβέρνηση. Απαραίτητα εργαλεία της είναι ο ορθός λόγος, η μεσότητα των αντιτιθέμενων καταστάσεων, η εξάσκηση στην αρετή της εγκράτειας και η έξις αυτής στην καθημερινή ζωή. (Bragues, 2006:346-347).

### **Γενναιοδωρία, μεγαλοπρέπεια, μεγαλοψυχία και φιλία**

Η *γενναιοδωρία* (*ελευθεριότης*) αποτελεί την αρετή η οποία ελέγχει την επιθυμία των ανθρώπων για πλουτισμό. Ο Αριστοτέλης υποστήριζε ότι ο γενναιόδωρος άνθρωπος δεν είναι επιρρεπής στον πλούτο, καθώς η απόκτηση και διατήρηση περιουσίας απαιτεί έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Με τη σκέψη ότι ορισμένα άτομα δεν επιθυμούν να εφαρμόσουν την αρετή της γενναιοδωρίας, ο πλούτος προσδοκάται να καταλήξει δυσανάλογα στα χέρια αυτών, οι οποίοι είναι λιγότερο ικανοί να τον χρησιμοποιήσουν με ενάρετο τρόπο, ενώ οι γενναιόδωροι άνθρωποι δεν τροποποιούν συχνά τη συμπεριφορά τους στις επιχειρηματικές υποθέσεις.

Συνακόλουθα, κατά τον Αριστοτέλη, ο *μεγαλοπρεπής* άνθρωπος χαρακτηρίζεται από τη σωστή κρίση επενδύοντας μεγάλα χρηματικά ποσά με σωστό τρόπο για έναν σημαντικό σκοπό. Σε αντίθεση με το δαπανηρό, ο *μεγαλοπρεπής* δεν προσπαθεί να επιδεικνύει τον πλούτο του ξοδεύοντας περισσότερα χρήματα από όσα απαιτεί η κατάσταση ή να προβάλλει οτιδήποτε φανταχτερό (Ηθικά Νικομάχεια, 1123a19-27). Ο συγκεκριμένος άνθρωπος διαθέτει τους πόρους του για ανέγερση σχολείων, πραγματοποίηση φιλανθρωπικών εκδηλώσεων ή δωρεά ιατρικού και φαρμακευτικού εξοπλισμού σε νοσοκομεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο συνιδρυτής της Microsoft, Bill Gates, το ίδρυμα του οποίου έχει προσφέρει 60 δισεκατομμύρια δολάρια για τη βελτίωση των συνθηκών υγείας στην Αφρική και σε αναπτυσσόμενα κράτη. Τα δημόσια λοιπόν αγαθά δεν αποτελούν το μοναδικό τρόπο με τον οποίο οι *μεγαλοπρεπείς* εκδηλώνουν την αρετή τους, αφού και στην προσωπική τους ζωή δεν ξοδεύουν υπέρογκα χρηματικά ποσά, όπως για τη διασκέδαση ή την προσφορά δώρων σε φίλους. Τα σπίτια, τα αυτοκίνητα και τα ενδύματά τους αντανακλούν την καλή τους αίσθηση.

Ακόμη πιο σημαντική αρετή είναι η *μεγαλοψυχία* ή το μεγαλείο της ψυχής, η οποία εκφράζει την κατάλληλη συμπεριφορά στις τιμητικές διακρίσεις. Ρυθμίζοντας τις πιο φιλόδοξες παρορμήσεις της αυτοεκτίμησης, η *μεγαλοψυχία* αποτελεί το μέσο μεταξύ της μικροψυχίας και της ματαιοδοξίας. Ενώ τα μικρόψυχα άτομα δεν αποζητούν και δεν αποδέχονται τιμητικές διακρίσεις τις οποίες πιθανόν να αξίζουν στην πραγματικότητα, οι ματαιόδοξοι εμφανίζουν λανθάνουσα συμπεριφορά αναζητώντας διακρίσεις υπερβολικού βαθμού σε σχέση με τα επιτεύγματά τους. Για παράδειγμα ένας μικρόψυχος CFO, δε θα αποδεχόταν τη θέση του CEO, ως επιβράβευση της επιτυχημένης του προσπάθειας για να διασώσει την εταιρεία από τη χρεοκοπία. Αντίθετα, σε αντίστοιχη περίπτωση ο ματαιόδοξος CFO, ο οποίος θα συμπεριφερόταν με υπερβολικό τρόπο διατυμπανίζοντας κάθε επιτυχία του, θα υποστήριζε πως η θέση του CEO τού ανήκει δικαιωματικά. Εμφανίζοντας έλλειψη φιλοδοξίας για σπουδαία επιτεύγματα, ο μικρόψυχος δίνει την εντύπωση πως δεν είναι ικανός να τα κατορθώσει, ενώ ο ματαιόδοξος δείχνοντας υπερβολική φιλοδοξία απογυμνώνει την απρέπεια του (Ηθικά Νικομάχεια, 1125a27-29). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η ματαιοδοξία εμφανίζεται πιο συχνά και είναι

χειρότερη από τη μικροψυχία (Ηθικά Νικομάχεια, 1125a32-33). Ο Έλληνας φιλόσοφος όριζε τη *μεγαλοψυχία* ως εξής: "φαίνεται πως είναι σαν κόσμημα που στολίζει όλες τις αρετές, διότι τις μεγαλώνει και δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς αυτές" (Ηθικά Νικομάχεια, 1124a1-4). Επομένως, ο μεγαλόψυχος επιχειρηματίας δε διαθέτει πλούτο για να επιδεικνύεται, αλλά επειδή τον χρειάζεται για την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει. Δεν ασχολείται με μικρού μεγέθους ρίσκο - στοιχείο που επιδεικνύει υπερβολική ανησυχία για τη διατήρηση του πλούτου που διαθέτει -, αφού κανένα μεγάλο κατόρθωμα δεν μπορεί να επιτευχθεί με ρίσκο τέτοιου μεγέθους. Τα σπουδαία επιτεύγματα απαιτούν μεγάλα διακυβεύματα, και μέχρι να εμφανιστεί η κατάλληλη ευκαιρία, ο μεγαλόψυχος επιχειρηματίας θα ασχολείται μόνο με την εργασία του και θα περιμένει υπομονετικά, γνωρίζοντας πως οι σπουδαίες πράξεις είναι σπάνιες (Ηθικά Νικομάχεια 1124b6-7). Όταν η ευκαιρία τελικά εμφανιστεί - για παράδειγμα επενδύοντας σε μία νέα τεχνολογία ή με την είσοδο σε έναν νέο κλάδο δραστηριοποίησης - ο μεγαλόψυχος επιχειρηματίας την εκμεταλλεύεται κινούμενος με λογική και έτοιμος να θυσιάσει ολόκληρη την περιουσία του για να πετύχει (Ηθικά Νικομάχεια, 1124b7-9).

Στην κορυφή της μεγαλοψυχίας βρίσκεται η *φιλία*, μία αρετή που εκτιμάται περισσότερο στην εποχή μας σε σύγκριση με την εποχή του Αριστοτέλη. Η φιλία δεν έχει απαραίτητα ως κίνητρο το συναίσθημα της τρυφερότητας, αλλά συνήθως αντανακλά μία έμφυτη προδιάθεση επικοινωνίας με άλλους, είτε ξένους είτε γνωστούς (Ηθικά Νικομάχεια, 1126b22-27). Χωρίς αμφιβολία, αυτή η αρετή είναι ζωτικής σημασίας για τις επιχειρήσεις, είτε για τη διατήρηση ενός φιλικού εργασιακού περιβάλλοντος, είτε για τη διεξαγωγή αποτελεσματικών συναντήσεων, ή ακόμα για τον σχηματισμό στενών σχέσεων με τους πελάτες. Όταν οι εργαζόμενοι αξιολογούν τους υποψήφιους ως προς την ταύτιση τους με την εταιρική κουλτούρα, είναι η φιλία την οποία ελέγχουν. Κατά τη διάρκεια μίας επαγγελματικής συνάντησης με έναν σημαντικό πελάτη, ενδεχομένως ο πελάτης να παραπονεθεί για τη γραμματέα. Αλλά, αν ο πελάτης γενικεύσει τον εκνευρισμό του μέσω ενός παραληρήματος για τη γυναικεία ηλιθιότητα, ο εκπρόσωπος της εταιρείας που χαρακτηρίζεται για τη φιλία του, θα του απαντούσε: «ενώ εκτιμάμε τη δουλειά σας και θα επιθυμούσαμε τη συνέχιση της συνεργασίας μας, δεν μπορούμε να συνεχίσουμε, εάν δε σταματήσετε τα σχόλια σεξιστικού τύπου».

Επίσης, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη οι άνθρωποι που διαθέτουν την αρετή της φιλίας προσαρμόζουν τους τρόπους συμπεριφοράς τους ανάλογα με το αν επικοινωνούν με έναν φίλο ή γνωστό, ή εάν έρχονται σε επαφή με έναν συνεργάτη που έχει αντίστοιχη ή υψηλότερη ως προς τον βαθμό θέση απ' αυτούς (Ηθικά Νικομάχεια, 1126b35-1127a6). Για παράδειγμα ένας ενάρετος διευθυντής μεσαίου επιπέδου δε συζητά με τους συναδέλφους του με τον ίδιο τυπικό τρόπο με τον οποίο αναφέρεται στο CEO της εταιρείας.

### **Δικαιοσύνη**

Υπάρχει ανάγκη για δικαιοσύνη, όταν τα στελέχη καταδικάζονται για κλοπή εισηγμένης εταιρείας, πλαστογράφηση λογαριασμών πελατών και διάδοση απόρρητων εσωτερικών εταιρικών πληροφοριών. Επίσης, είναι πάλι θέμα δικαιοσύνης, όταν οι επιχειρήσεις προσλαμβάνουν περισσότερες γυναίκες και μέλη μειονοτήτων ή αποφεύγουν την πρόσληψη φθηνών εργατικών χεριών από τριτοκοσμικές χώρες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εταιρικού θέματος δικαιοσύνης αποτελεί η αδικία στην οποία υπόκειται ένας σκληρά εργαζόμενος και ικανός brand manager, ο οποίος δεν ανελίσσεται στη θέση υποδιευθυντή του τμήματος marketing, εξαιτίας συγγενή του CEO, ο οποίος έχει ολοφάνερα λιγότερες ικανότητες (Bragues, 2006: 349-350).

Ακόμα και ο Πλάτων δεν ταξινόμησε απλά έναν αριθμό ενάρετων ενεργειών, αλλά διατύπωσε τα προαπαιτούμενα για την απόκτηση των αρετών και προσπάθησε να συνδέσει τη δικαιοσύνη με συγκεκριμένες δράσεις. Έτσι, διέκρινε τέσσερις αρετές: τη σοφία, την ανδρεία, τη σωφροσύνη και τη δικαιοσύνη. Η σοφία, σύμφωνα με τον Έλληνα φιλόσοφο ήταν η αρετή του λογιστικού μέρους της ψυχής, ενώ η ανδρεία απαιτούσε την αλληλεπίδραση του στοιχείου της έλλογης επιχειρηματολογίας και της επιθυμίας. Η σωφροσύνη και η δικαιοσύνη, τέλος, εμπεριείχαν την επιθυμία. Ο δίκαιος άνθρωπος, λοιπόν, είναι κάποιος που οι επιθυμίες του βρίσκονται υπό έλεγχο, δε διαπράττει άδικες πράξεις και ούτε έχει καμία επιθυμία γι' αυτές. Επομένως, η δικαιοσύνη αποτελεί μία εσωτερική κατάσταση της ψυχής και όχι ένα ζήτημα εξωτερικών δράσεων (Prior, 1991:110).



Ο Αριστοτέλης ήταν μαθητής του Πλάτωνα και χρησιμοποίησε τη θεωρία δασκάλου του ως θεμέλιο για τη δική του φιλοσοφία (Prior, 1991:144). Γι' αυτόν χαρακτηριστικό γνώρισμα της αρετής κάθε πράγματος είναι το στοιχείο εκείνο που του επιτρέπει να φτάσει στην πιο τέλεια κατάσταση του και να επιτελεί σωστά το έργο, το οποίο είναι προορισμένο γι' αυτό ( *πᾶσα ἀρετή, οὗ ἂν ἦ ἀρετή, αὐτό τε εὖ ἔχον ἀποτελεῖ καὶ τὸ ἔργον αὐτοῦ εὖ ἀποδίδωσιν*). Ωστόσο, αυτό δεν είναι μία εξειδικευμένη ικανότητα ή ταλέντο (όπως το να είναι κάποιος καλός με τους αριθμούς ή εξαιρετικός ερευνητής), αλλά ένας τρόπος να συνυπάρχει κανείς με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, ένας τρόπος να αντανακλά στις προσωπικές του σκέψεις συναισθήματα και ενέργειες, ιδανικά και στόχους ολόκληρης της κοινότητας (Solomon, 1992:331). Η δικαιοσύνη είναι κοινωνική αρετή, αφού οι άνθρωποι δεν είναι δίκαιοι μόνο για χάρη του δικαίου αλλά και για τον έτερο. Για τον Αριστοτέλη έχει πρακτικό χαρακτήρα έτσι, ώστε να διασφαλιστεί η τάξη, η δίκαιη διανομή των αγαθών και η αρμονία στις σχέσεις των πολιτών και να επιτευχθεί η ευδαιμονία. Ως ηθική αρετή είναι *ἕξις*, ενώ συνδέεται με την προαίρεση και τη φρόνηση με σκοπό την επιλογή της *μεσότητος* ανάμεσα στην *υπερβολή* και την *ἔλλειψη*.

Παράλληλα με τη δικαιοσύνη συμπορεύεται και η αρετή της *εὐκρίνειας*, επειδή αντανακλά το ιδανικό για απευθείας συμφωνία, δίκαιη συναλλαγή, κοινή γνώση και ανοικτή έρευνα, ενώ η *φρόνησις* αποτελεί το κλειδί των Αριστοτελικών ηθικών αρχών κυρίως ως ο άξονας όλων των αρετών, το κλειδί δηλαδή στην ενότητά τους, μία άγκυρα έναντι της προσωπικής διαφθοράς.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Αριστοτέλης έζησε σε μία στρατιωτική κοινωνία αλλά πολύ καιρό μετά τις ηρωικές στιγμές που περιγράφονται από τον Όμηρο, με αποτέλεσμα η λίστα των αρετών του να μην περιλαμβάνει τις στρατιωτικές αρετές, εκτός από την ανδρεία, το οποίο περιέγραφε ως μία κατά περιόδους απαραίτητη αρετή χωρίς όμως να την συμπεριλαμβάνει στις βασικές (Solomon, 1992:333). Για παράδειγμα, πολύ πιο σημαντική θεωρούσε την αρετή της *δικαιοσύνης*, η οποία στη στρατιωτική νοοτροπία σημαίνει απλά "στον νικητή πηγαίνουν τα λάφυρα", αλλά στις εξευγενισμένες κοινωνίες εμπεριέχει πολύπλοκες σκέψεις σχετικά με το status, την ισότητα και την εντιμότητα. Υψίστης σημασίας επίσης ήταν η τιμή, η οποία δεν αποτελούσε τόσο μία αρετή από μόνη της όσο το σύνολο των αρετών, όπως για παράδειγμα να αναγνωρίζεται κάποιος

ως γενναιόδωρος και όχι ως φιλάργυρος, να μην επιδίδεται σε αισχρές πράξεις, όπως την υπερβολή στο φαγητό ή στη διασκέδαση.

Περιγράφοντας όχι την ελληνική πόλη-κράτος, αλλά την επιχείρηση, μπορούμε να αναγνωρίσουμε πολλές από τις αρετές στα επιτυχημένα διοικητικά στελέχη, τα οποία είναι μετριοπαθή, γενναιόδωρα, και ανησυχούν τόσο για την προσωπική όσο και την εταιρική φήμη αποστρεφόμενοι κάθε αισχρή ενέργεια. Επομένως, αρετές όπως η σωφροσύνη, η μεγαλοπρέπεια και η δικαιοσύνη αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικές. Το στοιχείο σαφώς της ηγεσίας είναι απαραίτητο για τον εκάστοτε ηγέτη- CEO, αλλά εξίσου σημαντικό είναι να μη τον καθοδηγεί κάποιος σαν τον Αχιλλέα ή τον Αγαμέμνονα, που διέλυαν μόνοι τους Τρώες, αλλά να λειτουργεί ως μία ανθρώπινη οντότητα που εμπνέει σεβασμό και θαυμασμό. Κατά αναλογία και οι Genghis Khan και Attila Hun δε θα ήταν σήμερα πετυχημένοι CEOs, όπως και τα διακεκριμένα στελέχη δε θα ήταν ιδιαίτερα πρόθυμα να μάθουν από κάποιο σαν τον Machiavelli. Οι Tom Watson, Lee Iacocca και James Burke, τέλος, προσομοιάζουν περισσότερο στο μοντέλο των σημερινών στελεχών, που με τον τρόπο τους ο καθένας αποτελούν παράδειγμα από την Αριστοτελική κοινωνία.

## **1.2 ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ**

Μπορεί να φανεί περίεργο αλλά για τον Αριστοτέλη οι επιχειρήσεις αποτελούσαν ένα είδος διαστροφής. Το εμπόριο αγαθών επί χρήμασι με σκοπό το κέρδος θεωρείτο από τον Έλληνα φιλόσοφο ως μία αφύσικη δραστηριότητα, καθώς στη συγκεκριμένη διαδικασία τα αγαθά δε χρησιμοποιούνταν για τον πραγματικό τους σκοπό. Και, αφού τα αγαθά έπρεπε να ανταλλάσσονται μόνο για την "πραγματική τους αξία", το κέρδος αποτελούσε ένα είδος κλοπής - άποψη που για αιώνες οδήγησε στην αποστροφή για τις επιχειρήσεις (Boatright, 1995:353).

Ο Έλληνας φιλόσοφος είχε αναπτύξει αρκετές απόψεις για την ηθική της ανταλλαγής και γι' αυτό θεωρείται πως είναι ο πρώτος που μίλησε για επιχειρηματική ηθική. Ωστόσο, ο Αριστοτέλης διέκρινε δύο διαφορετικές πτυχές της οικονομίας - την πρώτη την

αποκαλούσε "oecinomicus" ή οικιακό εμπόριο, το οποίο αποδεχόταν και θεωρούσε απαραίτητο για τη λειτουργία ακόμη και της πιο λιτά σύνθετης κοινωνίας και τη δεύτερη την αποκαλούσε "chrematistike"(χρηματιστική) και εννοούσε το εμπόριο για κέρδος. Ο Αριστοτέλης υποστήριζε πως η τελευταία δραστηριότητα ήταν εντελώς απαλλαγμένη από ηθικές αρετές και ονόμαζε αυτούς που ασχολούνταν με τέτοιου είδους εγωιστικές πρακτικές "παράσιτα."(Solomon, 1992:321). Το εμπόριο, όπως υποστήριζε, ήταν ένα είδος εκμετάλλευσης. Αυτή ήταν η άποψή του για αυτό που σήμερα αποκαλείται ενασχόληση με τις επιχειρήσεις. Στην πραγματικότητα, η αντίδραση του Αριστοτέλη στις συγκεκριμένες ανήθικες πρακτικές και στην προσωπική διαστροφή για απληστία αποτέλεσε και την επικρατούσα άποψη σχεδόν μέχρι το 17ο αιώνα. Μόνο τα περιθωριοποιημένα άτομα, οι μη σεβαστοί πολίτες, ασχολούνταν με τις συγκεκριμένες πρακτικές (χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Shylock στον "Έμπορο της Βενετίας" του Shakespeare). Ωστόσο, μπορεί να υποστηριχθεί πως ο Αριστοτέλης, όπως ο δάσκαλος του Πλάτων, ασχολείτο μόνο με την αριστοκρατική τάξη και ήταν άδικος προς τις εμπορικές δραστηριότητες και τον τρόπο ζωής των ξένων και της μεσαιας τάξης.

Εάν κάποιος έλεγε σε έναν φιλόσοφο ότι οι απόψεις του Αριστοτέλη ήταν εναντίον των επιχειρήσεων και του κέρδους, τότε αυτός θα συμφωνούσε. Οι απόψεις του Αριστοτέλη για τον κόσμο των επιχειρήσεων και τα κέρδη παραφράστηκαν μετά από δύο χιλιετίες, ώστε να προκύπτει το συμπέρασμα πως η επίτευξη του κέρδους είναι παρόμοια με το να πουλήσει κάποιος την ψυχή του στον διάβολο. Μία ορθότερη κατανόηση των απόψεων του απαιτεί καλύτερη κατανόηση του περιβάλλοντος στο οποίο ζούσε και έγραφε τα έργα του (Collins, 1987:567).

Η σκέψη του Αριστοτέλη πηγάζει από την άποψη του ότι όλα τα επαγγέλματα, ακόμη και η ενασχόληση με τις επιχειρήσεις έχουν ένα συγκεκριμένο "τέλος". Το "τέλος" της ιατρικής τέχνης, κατά τον φιλόσοφο, είναι η υγεία, της ναυπηγικής το πλοίο, της στρατηγικής η νίκη, των οικονομικών ο πλούτος (Ηθικά Νικομάχεια, 1094a7-14). Τοποθετώντας τις παραπάνω τέχνες, συμπεριλαμβανομένης και της τέχνης της απόκτησης χρημάτων κάτω από τις πολιτικές επιστήμες, ο Αριστοτέλης επιδιώκει να εξασφαλίσει πως οι τέχνες που μεσολαβούν δεν έρχονται σε σύγκρουση με τον σκοπό του

ανθρώπου και της πολιτείας. Επομένως, είναι αποδεκτό μία επιχείρηση να επιδιώκει το κέρδος, εφόσον εκπληρώνει μόνο την πρόπουσα λειτουργία, όπως η ιατρική επιστήμη αναζητά θεραπείες για τις ασθένειες.

Στην πραγματικότητα, ο Αριστοτέλης πίστευε πως ο πλούτος είναι απαραίτητος με σκοπό να εφαρμοστεί η αρετή της *γενναιοδωρίας* (Πολιτικά, all of book II, chapter 5) και υποστήριζε πως "η καλύτερη ζωή για έναν άνθρωπο - τόσο ξεχωριστά ως άτομο, όσο και μαζικά ως στοιχείο της πόλης - περιλαμβάνει αρετές (οι οποίες υποστηρίζονται επαρκώς από υλικά αγαθά) που διευκολύνουν τη συμμετοχή στην εκτέλεση ενάρετων πράξεων" (Πολιτικά, 1323b40). Η ανησυχία του φιλοσόφου σχετικά με τις επιχειρήσεις έγκειται στη γενική πολιτική και τακτική που ακολουθούν, η οποία μπορεί πολλές φορές να έρχεται σε αντίθεση με την ανάπτυξη των αρετών του ατόμου.

Επίσης, ο Solomon (Boatright, 1995:353-354) υποστηρίζει πως ο Αριστοτέλης έκανε λάθος σχετικά με το ρόλο του κέρδους, αλλά όχι σχετικά με "το κίνητρο του κέρδους", δηλαδή την επιδίωξη του πλούτου που δε συνδέεται με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών και επιθυμιών. Ωστόσο υποστηρίζεται ότι, εάν ο Αριστοτέλης είχε συλλάβει την ιδέα της μοντέρνας επιχείρησης, θα τη θεωρούσε ως ένα είδος κοινωνίας στην οποία η ενασχόληση με τις επιχειρήσεις είναι μία φυσική ανθρώπινη δραστηριότητα παρά μία διαστροφή. Ο Solomon παρουσιάζει την ενασχόληση με τον επιχειρηματικό κόσμο ως μία ανθρώπινη, κοινωνική ενέργεια με τους δικούς της κανόνες και στόχους και υποστηρίζει πως η επιτυχία στις επιχειρήσεις απαιτεί ανθρώπους με σωστό χαρακτήρα και ακεραιότητα - εν συντομία άτομα με τις Αριστοτελικές αρετές - και οργανισμούς που ενθαρρύνουν τα συγκεκριμένα γνωρίσματα. Ο Koehn (Koehn, 1992:31) περιγράφει μία Αριστοτελική θεωρία συναλλαγής, σύμφωνα με την οποία τα μέρη δρουν ενάρετα και δίκαια για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες κάθε μέρους που ζει στην κοινότητα. Η Αριστοτελική προσέγγιση του Solomon (Solomon, 1992:322-323) στην επιχειρηματική ηθική επικεντρώνεται στον ρόλο και τις ευθύνες του ατόμου μέσα σε μία επιχείρηση με συλλογικούς στόχους και δηλωμένη αποστολή. Υποστηρίζει πως όλες σχεδόν οι Αριστοτελικές αρετές εμφανίζονται στην επιχειρηματική ηθική και ότι οι αρετές και η *φρόνηση* του ατόμου πρέπει να καθοδηγούν τη σωστή επιχείρηση. Η Newton (Newton, 1992) χρησιμοποιεί την προσέγγιση του Solomon για να αναπτύξει ένα πλαίσιο των

ηθικών αρετών, όπως αυτές εμφανίζονται μέσα στις επιχειρήσεις. Πιστεύει, δηλαδή, ότι η αρετή έχει θέση στις επιχειρήσεις, αφού οι άνθρωποι εκπληρώνουν τους ρόλους τους ως εργαζόμενοι και ως μέλη της κοινωνίας. Επειδή ενδεχομένως θα υπάρξει σύγκρουση ρόλων, ο χαρακτήρας των εργαζόμενων είναι αυτός που θα τους οδηγήσει να κάνουν το σωστό σε κάθε περίπτωση· οι αρετές της σωστής κρίσης, της δικαιοσύνης και του θάρρους βοηθούν τους εργαζόμενους να φέρουν εις πέρας την αποστολή τους με τέτοιο τρόπο που να συμφωνεί με τους στόχους του οργανισμού (Mintz, 1996:827). Γι' αυτό τον λόγο η Newton υποστηρίζει πως ο βασικός κανόνας της επιχειρηματικής ηθικής είναι να τοποθετεί καλούς (ενάρετους) ανθρώπους σε υπεύθυνες θέσεις.

Κατά πολλούς, σχεδόν όλες οι Αριστοτελικές αρετές αναγνωρίζονται ως επιχειρηματικές ηθικές, αφού η ενασχόληση με τις επιχειρήσεις αποτελεί μία κοινωνική ενέργεια, που περιλαμβάνει τη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους τόσο σε αγχωτικές όσο και σε πιο ήρεμες καταστάσεις. Η Αριστοτελική προσέγγιση στην επιχειρηματική ηθική επικεντρώνεται στην ιδέα ότι, αφού οι επιχειρήσεις έχουν συγκεκριμένους στόχους και ξεχωριστές πρακτικές και οι εργαζόμενοι έχουν τις προσωπικές τους ανησυχίες, πεποιθήσεις και ρόλους, δεν υπάρχει "κόσμος των επιχειρήσεων" ξεχωριστά από τους ανθρώπους που εργάζονται μέσα στις εταιρείες, ενώ η ακεραιότητα αυτών των ατόμων επηρεάζει την ακεραιότητα των οργανισμών αλλά και το αντίστροφο (Solomon, 1992:338). Με λίγα λόγια, η Αριστοτελική προσέγγιση στην επιχειρηματική ηθική είναι ίσως ένας άλλος τρόπος να υποστηριχθεί πως οι άνθρωποι προηγούνται των κερδών.

### **1.3 Η ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Η επιχειρηματική ηθική δεν είναι "προσωπική" με την αίσθηση του "υποκειμενικού", αλλά αποτελεί ένα στενά (όχι όμως αδιαχώριστα) συνδεδεμένο στοιχείο του επιχειρηματικού κόσμου. Είναι μία ηθική που δεν περιλαμβάνει τόσο προσωπικές αξίες όσο αξίες κάποιου ως μέλους ενός οργανισμού. Με λίγα λόγια, μία ηθική στην οποία το άτομο είναι μέλος μίας κοινότητας με συλλογικούς στόχους και δηλωμένη αποστολή· να

παράγει ποιοτικά αγαθά ή υπηρεσίες πραγματοποιώντας κέρδος για τους μετόχους. Σύμφωνα λοιπόν με το πλαίσιο σκέψης του Αριστοτέλη, η μεμονωμένη άποψη του κάθε ατόμου δεν ορίζει τις πιο σημαντικές αρετές, ενώ η ευδαιμονία της κοινωνίας πορεύεται με την *αρετή* του ατόμου εξαιτίας της κοινωνικής του συνείδησης (Solomon, 1992:321).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για την Αριστοτελική προσέγγιση της επιχειρηματικής ηθικής, διότι ο Έλληνας φιλόσοφος υποστήριξε πως όλου του τύπου οι συνεργασίες ήταν κοινότητες ανθρώπων που όλοι μαζί δρούσαν με απώτερο σκοπό την επίτευξη του ανώτερου αγαθού, όπως ακριβώς επεδίωκε και το κάθε άτομο ξεχωριστά (Mintz, 1996:827).

Πηγή και θεμέλιο τόσο της ιδέας πως οι άνθρωποι των επιχειρήσεων και οι εταιρείες αποτελούν μέρος μίας μεγαλύτερης κοινωνίας όσο και της σημερινής επιχειρηματικής ηθικής αποτέλεσαν αναμφίβολα τα έργα του Αριστοτέλη "Ηθικά Νικομάχεια" και "Πολιτικά". Σύμφωνα με τον φιλόσοφο, κάθε άνθρωπος οφείλει να σκέφτεται τον εαυτό του ως μέλος μίας μεγαλύτερης κοινωνίας, της πόλης, και να προσπαθεί να αριστεύσει και να αναπτύξει ό,τι είναι καλύτερο τόσο για το δικό του καλό όσο και για το κοινό συμφέρον. Σχετικά με τις αρετές, το τι είναι καλύτερο για τον κάθε πολίτη ξεχωριστά ορίζεται από την πόλη, και με αυτόν τον τρόπο δεν υφίσταται τελικά ανταγωνισμός μεταξύ ατομικού και δημοσίου συμφέροντος. Σίγουρα στην εποχή του Αριστοτέλη δεν υπήρχαν επιχειρήσεις με τη σημερινή μορφή, αλλά οι παραπάνω αντιλήψεις του αντανακλώνται κατ' επέκταση στον επιχειρηματικό κόσμο, αφού οι περισσότεροι εργαζόμενοι στις επιχειρήσεις ορίζουν τον εαυτό τους με όρους των εταιρειών που εργάζονται και των τακτικών που έχουν αναπτυχθεί (Solomon, 1992:322). Το ίδιο και οι επιχειρήσεις, ακόμη και οι πιο ισχυρές πολυεθνικές, δεν είναι μεμονωμένες πόλεις- κράτη, αλλά αποτελούν κομμάτι μίας μεγαλύτερης παγκόσμιας κοινότητας. Επομένως, τα άτομα που εργάζονται για τις επιχειρήσεις αποτελούν μέλη δύο κοινοτήτων και η Αριστοτελική προσέγγιση της επιχειρηματικής ηθικής βασίζεται στην ιδέα ότι τα στοιχεία που έχουν σημασία είναι η ατομική/ προσωπική αρετή και ακεραιότητα.

Στο βιβλίο *Ethics and Excellence: Cooperative and Integrity in Business*, ο Solomon υποστηρίζει πως η επιχείρηση είναι μία κοινωνική δραστηριότητα που εμπεριέχει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων μίας κοινότητας με απώτερο σκοπό την επίτευξη συλλογικών στόχων, την παραγωγή ποιοτικών αγαθών και υπηρεσιών, όπως π.χ. το να αποφέρουν οι εργαζόμενοι κέρδος στους μετόχους (Mintz,1996:832). Επιπλέον, τονίζει πως ο ρόλος των αρετών στις επιχειρήσεις πρέπει να είναι η καθοδήγηση και η κινητοποίηση όλων για τη βελτίωση της κοινότητας.

Επίσης, ο Collins (Collins, 1987:569) υποστηρίζει πως ο Αριστοτέλης θα επιθυμούσε η δομή και ο τρόπος οργάνωσης των επιχειρήσεων να ικανοποιούν τις ανάγκες των ατόμων και να παρέχουν σταθερότητα στην κοινωνία τονίζοντας πως οι αρετές διευκολύνουν την επιτυχημένη συνεργασία και συντελούν στην επίτευξη των συλλογικών στόχων.

Γιατί όμως έχει πραγματοποιηθεί τόσο μεγάλη προσπάθεια να εναρμονιστεί η λειτουργία της επιχείρησης (η πραγματοποίηση του κέρδους) με τον στόχο της κοινωνίας (μία ενάρετη ζωή); Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, το ζητούμενο ήταν η σταθερότητα. Για την επίτευξη της ο Αριστοτέλης επέμενε πως "πρέπει πρώτα να αποφασίσουμε ποια είναι ο καλύτερος τρόπος ζωής. Εάν δεν τον γνωρίζουμε, τότε η καλύτερη δομή του άριστου πολιτεύματος (της επιχείρησης) σίγουρα θα μας διαφύγει." (Πολιτικά, 1323a14) Σύμφωνα με τον φιλόσοφο "μία εδραιωμένη δομή μπορεί δύσκολα να διατηρηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, εάν είναι αντίθετη με τη δικαιοσύνη" (Ηθικά Νικομάχεια, 1332b25). Για να διατηρηθεί μια επιχείρηση, καθένας θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα ευημερίας (αυτό περιλαμβάνει τον CEO, τους διευθυντές, τους εργαζόμενους και την κοινωνία γενικότερα). Ο Αριστοτέλης υποστήριζε πως προκειμένου μία δομή να έχει προοπτική σταθερότητας θα πρέπει όλα τα τμήματα της πόλης να την αποδέχονται (Πολιτικά,1270b20). Επομένως, η δομή θα πρέπει να διακατέχεται από δικαιοσύνη "που σημαίνει τι είναι (καλό) για όφελος ολόκληρης της κοινωνίας."(Πολιτικά,1282b15)

Σύμφωνα με τις απόψεις του Σταγειρίτη φιλοσόφου προκύπτει το συμπέρασμα πως θα ωφελούσε την ίδια την επιχείρηση να δει τον εαυτό της ως κοινωνία και πως ο σκοπός της

δεν είναι απλά να επιδιώκει το ζῆν, αλλά να αναπτύσσει έναν τρόπο ζωής που να στοχεύει στο εὖ ζῆν (Πολιτικά, 1280a30).

#### **1.4 ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΟΦΕΛΟΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΙΣ**

Πράγματι, η Αριστοτελική προσέγγιση παρέχει την καλύτερη καθοδήγηση στους ανθρώπους των επιχειρήσεων; Είναι οι ηθικές αρετές στα αλήθεια μία πιο πρακτική θεωρία που σχετίζεται με τα ηθικά ζητήματα μίας επιχείρησης; Η απάντηση εξαρτάται εν μέρει από το πώς θα γίνουν αντιληπτά τα προβλήματα της επιχειρηματικής ηθικής (Boatright, 1995:358). Εάν υιοθετηθεί η άποψη του Solomon που επικεντρώνεται στο άτομο και ακολουθηθεί μία μικροοικονομική προσέγγιση, τότε η απάντηση είναι θετική.

Ο Αριστοτέλης διέκρινε το ηθικό στοιχείο από το πολιτικό, αλλά παράλληλα έβλεπε το ένα ως συνέχεια του άλλου. Το ηθικό, για τον Έλληνα φιλόσοφο, σχετιζόταν με αυτό που ήταν καλό για την ανθρώπινη ύπαρξη. Ο ίδιος προσπαθούσε να πείσει τους ανθρώπους να προβαίνουν σε σωστές πράξεις και να αποφεύγουν τις λανθασμένες. Σκεπτόμενος κάποιος τους ιθύνοντες της επιχειρηματικής ηθικής στις εταιρείες του 21ου αιώνα, ή τους θεωρητικούς περί ηθικής, και αφού αναρωτηθεί για το ποια είναι η ουσία της δράσης τους, η απάντηση που προκύπτει είναι ότι προσπαθούν να πείσουν τους ανθρώπους να προβαίνουν σε σωστές πράξεις. Η στρατηγική που μπορούν να ακολουθούν τα στελέχη, αλλά και οι υπόλοιποι εργαζόμενοι (Duska, 1993:237-238) συνοψίζεται στα εξής:

1. Να διαλέγονται με λιγότερο απόλυτες και οριστικές απαντήσεις.
2. Να χρησιμοποιούν την αφήγηση ως βοηθητικό παράδειγμα.
3. Να υπενθυμίζουν ότι η επίλυση θεμάτων ηθικής μοιάζει περισσότερο με τέχνη παρά με επιστήμη.
4. Να αναγνωρίζουν ότι οι διαδικασίες πειθούς πρέπει να ξεκινούν πρώτα με συμφωνίες.
5. Να εμπιστεύονται την άποψη του κοινού (*φρόνιμου*) ανθρώπου που γνωρίζει από την εμπειρία και θέτει τις βάσεις για την εύρεση της αλήθειας σε πρακτικά ζητήματα.



6. Να ασκούν κριτική στις αντιλήψεις του κοινού (*φρόνιμου*) ανθρώπου, όταν προκαλείται ανισορροπία ή αντιπαράθεση.

Καταληκτικά, ένας υποστηρικτής της Αριστοτελικής θεωρίας θα συμβούλευε τις επιχειρήσεις να μειώσουν τα επίπεδα παραγωγής και τις ενέργειες marketing, που ενθαρρύνουν τους ανθρώπους να ζουν στην υπερβολή, καθώς και να ενισχύσουν την εποπτεία του αυτοέλεγχου των εργαζομένων από τον εργοδότη. Επιπλέον, το άτομο που ασχολείται με την επιχειρηματική ηθική στον σύγχρονο κόσμο δεν μπορεί απλά να ακολουθεί κάποιες αρχές, αλλά πρέπει να είναι σε θέση να αναζητά να κατανοήσει τις απόψεις όλων (τόσο των περιθωριοποιημένων όσο και των ομαλά κοινωνικά ενταγμένων). Τέλος, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη η αρετή φθάνει στο ζενίθ μέσω της εξάσκησης των διανοητικών αρετών, της *φρόνησης* και της *σοφίας* (η πρώτη εμφανίζεται στην ηγεσία των οργανισμών και η δεύτερη στη φιλοσοφική αναζήτηση της αλήθειας) και οι επιχειρήσεις μπορούν να οδηγηθούν στην πιο ηθική τους μορφή, όταν παρέχουν στους ανθρώπους ευκαιρίες να συμμετέχουν στη διοίκηση και να συλλογίζονται το πραγματικό νόημα των πραγμάτων (Bragues, 2006:354-355).

Με βάση λοιπόν το πρώτο κεφάλαιο, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι Αριστοτελικές αρετές αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο της σύγχρονης επιχειρηματικής ηθικής, ενώ τα στελέχη τα οποία ασπάζονται τη συγκεκριμένη φιλοσοφία μπορούν να επωφεληθούν και να οδηγήσουν τις εταιρείες τους σε ηγετική θέση στην αγορά.

Ωστόσο, η προαναφερθείσα θεωρία του Αριστοτέλη περί ηθικών αρετών και ηγεσίας δε βρίσκει εφαρμογή μόνο στους διευθυντές των εταιρειών, αλλά ισχύει στο σύνολό της και για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, αφού η κάθε σχολική μονάδα αποτελεί κατά κάποιο τρόπο ένα είδος επιχείρησης, όπως αναλύεται εκτενώς στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

## **2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΣΥΣΤΗΜΑ**

Στο δεύτερο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής αναφοράς επιχειρείται η παρουσίαση της εκπαιδευτικής μονάδας ως σύστημα, αφού, όπως αναπτύσσεται λεπτομερώς, το σχολείο αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, στο οποίο πραγματοποιούνται εισροές και εκροές, αναπτύσσονται προϊόντα και δημιουργούνται σχέσεις με πελάτες και προμηθευτές. Τα

γνωρίσματα, λοιπόν, που σύμφωνα με τον Αριστοτέλη ήταν απαραίτητα για έναν αποτελεσματικό ηγέτη, όπως προέκυψε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι εξίσου σημαντικά και για τον σύγχρονο διευθυντή ενός σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί και να βελτιωθεί η λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, αφού σύμφωνα με την ενότητα που ακολουθεί κάθε σχολική μονάδα αποτελεί κατά κάποιο τρόπο ένα είδος επιχείρησης.

Συγκεκριμένα, κάθε επιχείρηση αποτελεί ένα σύστημα, καθώς απαρτίζεται από ένα πλήθος αλληλοεξαρτημένων στοιχείων, που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου στόχου ή μιας σειράς στόχων. Αντίστοιχα, και το σχολείο, όπως κάθε επιχειρηματικός οργανισμός, αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, διότι υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον και βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση μαζί του. Όπως οι επιχειρήσεις πραγματοποιούν εισροές και εκροές, με τον ίδιο τρόπο η σχολική μονάδα κατά την επικοινωνία με το (εξωτερικό) περιβάλλον δέχεται εισροές, δηλαδή δάσκαλους, μαθητές, αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία κ.α., και εκτελώντας τη λειτουργία του μετασχηματισμού ή της επεξεργασίας, αποδίδει με τη σειρά της το προϊόν της επεξεργασίας αυτής στο εξωτερικό περιβάλλον εκτελώντας τη λειτουργία της εκροής (Σαΐτης, 2000:123-124).

Επίσης, κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως και κάθε επιχείρηση, διαθέτει εσωτερικούς και εξωτερικούς πελάτες, προμηθευτές και παράγει κάποιο προϊόν ή υπηρεσία. Σήμερα η σύγχρονη φιλοσοφία της διοίκησης στις επιχειρήσεις δίνει έμφαση και προτεραιότητα στις ανάγκες του πελάτη. Το ίδιο ισχύει και για τα σχολεία στα οποία πρέπει η λειτουργία τους να είναι μαθητοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική (Ζαβλανός, 2003:90). Αναλυτικότερα, για το σχολείο το προϊόν δεν είναι ο μαθητής, αλλά η εκπαίδευση του μαθητή, ενώ τους πελάτες αποτελούν ο μαθητής, ο οποίος πρέπει να ζήσει με το προϊόν που πήρε, οι γονείς του μαθητή, οι οποίοι πληρώνουν για το προϊόν της εκπαίδευσης, η κοινωνία, στην οποία θα συνεισφέρει το άτομο αργότερα, οι οργανισμοί που δέχονται τους αποφοίτους (Πανεπιστήμιο, Δημόσιο, επιχειρήσεις κλπ.). Όλα τα άτομα που υπάρχουν στο σχολείο είναι εσωτερικοί πελάτες και όλοι μαζί προσπαθούν να αυξήσουν την απόδοση του μαθητή. Ο μαθητής είναι εξωτερικός πελάτης παράλληλα

όμως είναι και εσωτερικός πελάτης, γιατί πρέπει να συμμετέχει στη διαδικασία της μάθησης (Ζαβλανός, 2003:90).

Ο κάθε εσωτερικός πελάτης ικανοποιεί συγκεκριμένα κάποιον άλλο εσωτερικό πελάτη με απώτερο στόχο όλοι μαζί να εξυπηρετήσουν ικανοποιητικά τον εξωτερικό πελάτη, ενώ όλα τα άτομα μέσα στον οργανισμό πρέπει να συνεργάζονται με τους προμηθευτές τους. Κάθε άτομο μέσα σε έναν οργανισμό είναι προμηθευτής και πελάτης. Ο δάσκαλος ή ο καθηγητής για παράδειγμα, όταν διδάσκει, έχει τον ρόλο του προμηθευτή και ο μαθητής του πελάτη. Αντίθετα, όταν ο μαθητής απευθύνεται στον δάσκαλο, τότε αυτός έχει τον ρόλο του προμηθευτή και ο δάσκαλος του πελάτη (Fields, 1993:23).

Με βάση λοιπόν το συγκεκριμένο κεφάλαιο, κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελεί ένα σύστημα και ένα είδος επιχείρησης που παράγει προϊόντα και συνεργάζεται με πελάτες και προμηθευτές, αναπτύσσοντας κάθε φορά μία συγκεκριμένη στρατηγική για την επίτευξη ενός εταιρικού σκοπού. Ωστόσο, για τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας και την εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των μερών του συστήματος, πυρηνική θέση κατέχει η Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία, όπως παρουσιάζεται εκτενώς στα κεφάλαια που ακολουθούν.

### **3. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης, όπως προαναφέρθηκε, καθορίζει την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού-συστήματος, ενώ τα θέματα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης αποτελούν βασικό θέμα συζήτησης λόγω της σπουδαιότητάς τους, αφού η ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων επηρεάζει την εξέλιξη και βελτίωση της ποιότητας του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε παγκόσμιο επίπεδο. Το κεφάλαιο που

ακολουθεί αναφέρεται λεπτομερώς στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, αναλύοντας αρχικά τους όρους διοίκηση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και παρουσιάζοντας στη συνέχεια τόσο την εξέλιξη τους ιστορικά όσο και τις βασικές λειτουργίες τους.

Σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της διοίκησης, ο Σαΐτης (Σαΐτης, 2000: 24) αναφέρει πως «διοίκηση είναι ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων- ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών», ενώ σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, «διοίκηση είναι η εκτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων (π.χ. προγραμματισμός, εφαρμογή, συντονισμός, καθοδήγηση, έλεγχος) από τον διοικητή του οργανισμού, οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού και στην επιτυχία συγκεκριμένων σκοπών για τους οποίους ιδρύθηκε»(Κωνσταντίνου, 2005:3) Οι περισσότερες θεωρήσεις αφορούν συγκεκριμένες πτυχές της διοικητικής λειτουργίας ενός κοινωνικού οργανισμού, όπως: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο (Σαΐτης, 2008:33).

Η Εκπαιδευτική Διοίκηση ως επιστημονικός κλάδος εμφανίστηκε γύρω στα 1950, δανειζόμενη στοιχεία και θεωρίες από τη Διοίκηση Επιχειρήσεων, με αποτέλεσμα να στηρίζεται πάνω στις αρχές που ακολουθεί και η διοίκηση άλλων οργανισμών και επιχειρήσεων (Πασιαρδής, 2004:2).

Ο συγκεκριμένος κλάδος Διοίκησης έχει δεχθεί αναρίθμητες αλλαγές, καθώς επηρεάζεται από τις συνθήκες που επικρατούν στο εκάστοτε οικονομικό, κοινωνικοπολιτικό και τεχνολογικό περιβάλλον. Τα φιλοσοφικά στάδια από τα οποία πέρασε η Διοικητική Επιστήμη, και κατ' επέκταση η Εκπαιδευτική Διοίκηση είναι:

- η κλασική διοίκηση, γνωστή και ως επιστημονική διοίκηση (1900-1930),
- η νεοκλασική διοίκηση ή διοίκηση μέσω των ανθρώπινων σχέσεων (1930-1950)
- και τέλος η σύγχρονη διοίκηση (1950-σήμερα) (Σαΐτης (2008:42).

Τα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι υπεύθυνα για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων της σχολικής κοινότητας, την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων,

την εφαρμογή των διαφόρων κανόνων δικαίου και την ανάπτυξη κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος. Αναμφισβήτητα, το έργο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στην πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου, όπως συνήθως πιστεύεται, αλλά έχει και την ευθύνη για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται στις σχολικές μονάδες (Σαΐτης, 2008:35).

Μερικές από τις βασικές αρχές που διέπουν τη διοίκηση της εκπαιδευτικής οργάνωσης είναι η αρχή του καθορισμού των σκοπών, η αρχή της ιεραρχικής κλίμακας (όσο σαφέστερη είναι η γραμμή εξουσίας τόσο αποτελεσματικότερη είναι η λήψη αποφάσεων και το σύστημα επικοινωνίας της οργάνωσης), η αρχή της συνετής διοίκησης, η αρχή της ισότητας εξουσίας και ευθύνης (η ευθύνη του καθενός για τις ενέργειες του είναι ανάλογη με την εξουσία που είναι εκχωρημένη σε αυτόν), η αρχή της επιλογής του καλύτερου ατόμου για κάθε ειδική θέση εργασίας και η αρχή της ενότητας προσωπικού (Σαΐτης, 2007:51-52).

Επίσης, σύμφωνα με την Μπρίνια, στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού η διοίκηση είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, εκπαιδευτικών, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Αν θεωρηθεί ότι οι λειτουργίες κάθε εκπαιδευτικής μονάδας είναι η εκτέλεση των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων τους, τότε η διοίκηση τους θα αναφέρεται στη λήψη αποφάσεων, στον προγραμματισμό, στην οργάνωση, στη διεύθυνση και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών λειτουργιών της (Μπρίνια Β., 2008:96).

Η εκπαιδευτική μονάδα δημιουργείται, επιβιώνει και αναπτύσσεται μέσα σε ένα περιβάλλον με το οποίο βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Οι πόροι που έχει ανάγκη η εκπαιδευτική μονάδα για την επιβίωση της προέρχονται από το περιβάλλον της, ενώ ταυτόχρονα για την απόκτηση πόρων προσφέρει στο περιβάλλον εκροές που αποτελούν επίσης χρήσιμους πόρους γι' αυτό. Η αποτελεσματικότητα συνεπώς της εκπαιδευτικής μονάδας εξαρτάται από τις σχέσεις που αναπτύσσει με το περιβάλλον της, το οποίο διακρίνεται σε:

#### A) ΓΕΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1. Νομικό περιβάλλον
2. Τεχνολογικό περιβάλλον
3. Κοινωνικό περιβάλλον
4. Οικονομικό περιβάλλον
5. Πολιτισμικό περιβάλλον
6. Πολιτικό περιβάλλον
7. Οικολογικό περιβάλλον

#### B) ΕΙΔΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Περιλαμβάνει εκείνα τα χαρακτηριστικά με τα οποία η εκπαιδευτική μονάδα αναπτύσσει ή δέχεται και ασκεί άμεσες αλληλεπιδράσεις, π.χ. γονείς, μαθητές, σχολικοί σύμβουλοι, γραφείο ή Διεύθυνση Εκπαίδευσης κ.λ.π.

Όπως αναφέρθηκε, λοιπόν, η διαδικασία της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης ξεκινά με τον προγραμματισμό, συνεχίζει με την οργάνωση και τη διεύθυνση και καταλήγει στον έλεγχο, ο οποίος με τη σειρά του οδηγεί στην αναθεώρηση ή μη του προγραμματισμού. Βασική, επίσης, λειτουργία της οργάνωσης και διοίκησης είναι και η λήψη αποφάσεων (Μπρίνια Β., 2008:96).

Αρχικά, όσον αφορά τον προγραμματισμό, λαμβάνονται αποφάσεις και καθορίζονται με λεπτομέρεια από πριν οι αντικειμενικοί σκοποί στους οποίους οφείλει να προσανατολίζεται κάθε ενέργεια μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα, δηλαδή με αυτόν προσδιορίζεται τι πρέπει να γίνει, πώς πρέπει να γίνει και ποιος πρέπει να το κάνει. Γενικά με τον προγραμματισμό επιτυγχάνεται συντονισμός των ενεργειών, αύξηση της αποτελεσματικότητας, ταχύτητα εκτέλεσης, ορθολογική κατανομή των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών εργασιών και καλές ανθρώπινες σχέσεις. Σύμφωνα με την Πετρίδου Ε., το περιεχόμενο του προγραμματισμού σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αφορά τις παρακάτω κατηγορίες δραστηριοτήτων:

- A) Εκπαιδευτικές δραστηριότητες: διδακτικό έργο, επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- B) Παιδαγωγικές δραστηριότητες: πολιτιστικές δραστηριότητες, σχολικές γιορτές, εκπαιδευτικά προγράμματα

Γ) Διοικητικές δραστηριότητες: διοικητική υποστήριξη, γραμματειακή υποστήριξη, υλικοτεχνική υποδομή

Αναλυτικότερα, η περιγραφή της διαδικασίας του προγραμματισμού σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας περιλαμβάνει έξι στάδια:

1. Αποσαφήνιση του οράματος της εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό και διοικητικό δυναμικό.
2. Προσδιορισμός των λειτουργικών στόχων που επιδιώκονται από την εκπαιδευτική μονάδα.
3. Ανάλυση του περιβάλλοντος (εσωτερικού - εξωτερικού) της εκπαιδευτικής μονάδας. Ανάλυση S.W.O.T.
4. Καθορισμός αντικειμενικών στόχων. Διαμόρφωση σχεδίων δράσης για την επίτευξη στόχων.
5. Εφαρμογή - Υλοποίηση των σχεδίων δράσης από το ανθρώπινο δυναμικό.
6. Έλεγχος των αποτελεσμάτων στον εκπαιδευτικό, διοικητικό και παιδαγωγικό τομέα και επαναπρογραμματισμός.

Η οργάνωση εμφανίζεται ως η λειτουργία που έχει σκοπό να προσδιορίσει το τυπικό πλαίσιο (οργανόγραμμα) μέσα στο οποίο θα κινηθεί το ανθρώπινο δυναμικό για να διεκπεραιώσει ικανοποιητικότερα το εκπαιδευτικό, διοικητικό και παιδαγωγικό έργο της εκπαιδευτικής μονάδας. Κατά τον Μπουραντά (Μπουραντάς, 2001:25) οργάνωση θα μπορούσε να οριστεί ως «μια διακριτή οντότητα, η οποία μέσω της διαίρεσης της εργασίας, δομών, συστημάτων επιδιώκει την επίτευξη σκοπών». Αναλυτικότερα, η οργάνωση της εκπαιδευτικής μονάδας αφορά τους παρακάτω τομείς:

1. Περιεχόμενο σπουδών, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα, τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές καινοτομίες, τα βιβλία, τη διδακτική μεθοδολογία κλπ.
2. Εκπαιδευτική, δηλαδή οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού, συντονισμός του έργου του, συνεργασία, προγραμματισμός του έργου της εκπαιδευτικής μονάδας, αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

3. Υλικοτεχνική υποδομή της εκπαιδευτικής μονάδας και διαχείριση των πόρων: στον τομέα αυτόν περιλαμβάνονται τα κτήρια της εκπαιδευτικής μονάδας, οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας κ.λ.π.

4. Εσωτερική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας: στον τομέα αυτόν περιλαμβάνονται οι εκδηλώσεις για τον εορτασμό εθνικών επετείων, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες π.χ. τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η αγωγή υγείας κ.λ.π.

5. Σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με το περιβάλλον της και την κοινωνία: ο τομέας αυτός αναφέρεται στην κοινωνική ευθύνη της εκπαιδευτικής μονάδας.

Όσον αφορά το οργανόγραμμα αυτό είναι το αποτέλεσμα της οργανωτικής δομής. Ως οργανόγραμμα μιας εκπαιδευτικής μονάδας νοείται η γραφική απεικόνιση της τυπικής οργάνωσης, η οποία δείχνει όλους τους τομείς δράσης της και τις γραμμές εξουσίας και ευθύνης μεταξύ των διάφορων θέσεων εργασίας. Με το οργανόγραμμα είναι εμφανείς οι επίσημες επικοινωνιακές οδοί, οι διάφορες διοικητικές βαθμίδες και η διαίρεση της οργάνωσης σε βοηθητικές ή επιτελικές θέσεις εργασίας.

Το οργανόγραμμα δηλώνει τα γραμμικά (Διευθυντές-Προϊστάμενοι) και επιτελικά (συμβουλευτικά- υποστηρικτικά) στελέχη της οργάνωσης που προσφέρουν τον ιστό για την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τέλος, ο έλεγχος – αξιολόγηση αποβλέπει στον έλεγχο των πραγματοποιούμενων αποτελεσμάτων, έτσι ώστε να αποφεύγονται οι αποκλίσεις από τους στόχους. Ως έλεγχος θεωρείται η λήψη μέτρων που αποβλέπουν ώστε: 1) τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής μονάδας να συμφωνούν με τους στόχους που έχουν τεθεί στον προγραμματισμό, 2) η διαπίστωση των αποκλίσεων από αυτόν, 3) η αιτιολόγηση και 4) η διόρθωση. Με τη βοήθεια της λειτουργίας του ελέγχου ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι σε θέση να προλαβαίνει αρνητικά αποτελέσματα και να επαναπροσδιορίζει τους στόχους του, όταν διαπιστωθούν αποκλίσεις. Τα βήματα στη διαδικασία ελέγχου ακολουθούν τη λογική του προγραμματισμού βάσει των οποίων: 1) καθορίζονται τα επίπεδα αποδοτικότητας, 2) μετράται η αποδοτικότητα, 3) η αποδοτικότητα συγκρίνεται με τα επίπεδα και 4) λαμβάνεται διορθωτική δράση, εάν αυτό είναι απαραίτητο.



Ο έλεγχος για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να εκπληρώνει τα ακόλουθα κριτήρια:

A) Να είναι αποτελεσματικός ως προς το κόστος: τα οφέλη τα οποία αποφέρουν οι έλεγχοι θα πρέπει να είναι μεγαλύτερα από τις δαπάνες τους (ανάλυση κόστους - οφέλους).

B) Να είναι αποδεκτός από εκείνους στους οποίους εφαρμόζεται. Ο πραγματικός έλεγχος είναι δυνατός μόνον, αν οι άνθρωποι τους οποίους αφορά πιστεύουν ότι είναι αναγκαίος και επιθυμούν να βοηθήσουν στην εκπλήρωσή του.

Γ) Να είναι κατάλληλος. Οι έλεγχοι θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες συνθήκες του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Τέλος, η λήψη αποφάσεων είναι η λειτουργία που συνδέει μεταξύ τους όλες τις επιμέρους προαναφερθείσες λειτουργίες του management και καλύπτει γενικά τα παρακάτω στάδια:

A) Το στάδιο της διάγνωσης του προβλήματος, δηλαδή της μελέτης και επισήμανσης των στοιχείων που το συνθέτουν.

B) Τον προσδιορισμό των εναλλακτικών λύσεων. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων με ορθολογικό τρόπο δείχνει το «πώς» ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας ή ο σύλλογος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνει αποφάσεις. Χαρακτηριστικά αυτής της διαδικασίας είναι η αναλυτική και ορθολογική σκέψη. Έτσι τα βασικά βήματα για τη λήψη αποφάσεων είναι τα ακόλουθα:

1. Αναγνώριση και διάγνωση του προβλήματος
2. Ορισμός του προβλήματος
3. Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων
4. Αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων
5. Επιλογή

Όσον αφορά τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας, που αποτελούν ένα βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διοίκησης, σύμφωνα με τον Alan Paisey είναι:

- Οι ατομικοί στόχοι που διατυπώνονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές και αναφέρονται σε αλλαγές που οι άνθρωποι επιθυμούν να επιτύχουν για το σχολικό περιβάλλον, τις συνθήκες εργασίας, για τον εαυτό τους κ.λ.π.
- Οι στόχοι που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι στόχοι αυτοί αφορούν αλλαγές στην εξωτερική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα μάθησης.
- Οι στόχοι των χρησιμοποιούμενων διδακτικών μέσων. Οι στόχοι αυτοί αναφέρονται στα μέσα-πόρους που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία.

Οι στόχοι θα πρέπει να είναι SMART από τα αρχικά των λέξεων: Specific (Συγκεκριμένοι), Measurable (Μετρήσιμοι), Achievable (Επιτεύξιμοι), Realistic (Ρεαλιστικοί) και Time – related (Με χρονοδιάγραμμα), ενώ γενικά, οι στόχοι των οργανώσεων, άρα και των εκπαιδευτικών μονάδων είναι:

A) Η ελαστικότητα, δηλαδή η συνεχής προσαρμογή του εκπαιδευτικού οργανισμού στις αλλαγές του περιβάλλοντος.

B) Η παραγωγικότητα, δηλαδή η ικανοποιητική σχέση μεταξύ εκροών (αποτελεσμάτων) – εισροών (υλικών και άυλων πόρων).

Γ) Η ικανοποίηση των αναγκών των ανθρώπων, οι οποίες αναφέρονται στην ικανοποίηση των αναγκών του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσω της παροχής υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι στόχοι στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι:

1. Κατεύθυνση προσπαθειών.
2. Περιορισμοί. Στον βαθμό που ένας στόχος είναι διατυπωμένος και περιγράφει «τι πρέπει να γίνει», κατά τον ίδιο τρόπο πρέπει να αναφέρει και «τι δεν πρέπει να γίνει».
3. Πηγή δικαιωμάτων από το περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού.
4. Καθορισμών προτύπων.
5. Δημιουργία κινήτρων.

Τέλος, ένα ακόμη βασικό σημείο της διοίκησης της εκπαίδευσης αποτελεί η διοίκηση των ανθρώπινων πόρων, η οποία σχεδιάζει, εφαρμόζει και βελτιώνει το σύστημα διοίκησης των ανθρώπινων πόρων ενός οργανισμού. Η οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού
2. Εξεύρεση προσωπικού
3. Επιλογή προσωπικού
4. Αξιολόγηση της απόδοσης του προσωπικού
5. Αμοιβές (υλικές και άυλες)

Όπως αναφέρει ο S. Livingston στο άρθρο του “Pygmalion in Management”, που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Harvard Business Review, η υψηλή ή χαμηλή αποδοτικότητα του ατόμου στον χώρο εργασίας δεν πηγάζει από τον τρόπο που συμπεριφέρεται ο ίδιος, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο του συμπεριφέρεται ο προϊστάμενος του. Συνεπώς πίσω από έναν επιτυχημένο και ικανοποιημένο εργαζόμενο υπάρχει ένας επιτυχημένος και ικανοποιημένος διευθυντής. Οι επιτυχημένοι οργανισμοί στηρίζονται σε ικανοποιημένα άτομα που έχουν την κατάλληλη παρακίνηση, για να εργαστούν καλά και να έχουν υψηλή παραγωγικότητα. Συνεπώς, βασικό ρόλο παίζει ο διευθυντής, ο οποίος θα πρέπει να έχει αναπτύξει επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η οποία να πηγάζει από την κατανόηση εκ μέρους του της σημασίας των ανθρώπινων σχέσεων για την καλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Μπρίνια Β, 2008:252). Η επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού εξαρτάται από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί τον ανθρώπινο παράγοντα –στοιχείο που θα μελετηθεί διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο.

#### **4. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

*«Στον 21ο αιώνα η εκπαίδευση και οι δεξιότητες του εργατικού δυναμικού θ' αποτελέσουν το κυρίαρχο ανταγωνιστικό όπλο» (Lester Thurow, 1992).*

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από ένα έντονα παγκοσμιοποιημένο ανταγωνιστικό περιβάλλον, από οικονομική αστάθεια και τρέχουσες πιέσεις που δημιουργούν ένα σύνολο αλλαγών, προκλήσεων και ευκαιριών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:93,94&100). Είναι βέβαιο ότι με τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που πραγματοποιούνται στην εποχή μας, το μέλλον θα εξαρτάται από τον παράγοντα «γνώση» και από τους θεσμούς που διαμορφώνουν το πλαίσιο της απόκτησης του. Ο μετασχηματισμός της σύγχρονης κοινωνίας σε κοινωνία της γνώσης λοιπόν, διαμορφώνει νέα δεδομένα και στον χώρο των εκπαιδευτικών συστημάτων και μπροστά σε αυτές τις προκλήσεις κάθε χώρα καλείται να ανταποκριθεί, προσαρμόζοντας την εκπαιδευτική της πολιτική.

Η συγκεκριμένη προσαρμογή κρίνεται απαραίτητη, αφού η εκπαίδευση (Πετρίδου, 2002:55), μια βασική κοινωνική λειτουργία, αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο της κουλτούρας ενός λαού, που επηρεάζει την οικονομική του ανάπτυξη και συμβάλλει στην ατομική, κοινωνική και εθνική του πρόοδο. Ως εκ τούτου όλες οι ανεπτυγμένες χώρες υποχρεώνονται να εκσυγχρονίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα με βασικούς άξονες αναφοράς α) τη δημιουργία ευέλικτων δομών, ικανών να επιδέχονται συνεχείς αλλαγές και β) την εγκαθίδρυση μηχανισμών και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007:18). Όσον αφορά λοιπόν τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών, το τελευταίο χρονικό διάστημα αυξάνεται συνεχώς το ενδιαφέρον για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η οποία ως μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, ως μια νέα προσέγγιση στη σκέψη και πρακτική του management, μπορεί να εφαρμοστεί στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, βελτιώνοντας την ποιότητα και αποτελεσματικότητά τους συνολικά, μέσα από τον προγραμματισμό της δράσης τους, στοχεύοντας στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών τους.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί αναλύεται εκτενώς η νέα πρακτική διοίκησης, αρχικά μέσα από τον ορισμό της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε γενικό πλαίσιο και στη συνέχεια εστιάζοντας στον χώρο της εκπαίδευσης. Επίσης, για τη βαθύτερη κατανόηση της

συγκεκριμένης διοικητικής φιλοσοφίας, μέσω της παράθεσης σχετικών θεωριών που έχουν αναπτύξει ιθύνοντες του χώρου της διοίκησης, παρουσιάζονται οι στόχοι που έχουν τεθεί, οι βασικοί άξονες εφαρμογής της, τα βασικά σημεία για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς και οι επιμέρους στρατηγικές που μπορούν να αναπτυχθούν για την ποιοτικότερη εφαρμογή της.

Συγκεκριμένα, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια διοικητική φιλοσοφία για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επιχείρησης ως σύνολο. Είναι ένας νέος τρόπος μánατζμεντ για τη συμμετοχή όλης της επιχείρησης, όλων των τμημάτων, όλων των εργαζομένων και όλων των δραστηριοτήτων σε όλα τα επίπεδα (Δερβιτσιώτη, 1993:43). Αποτελέσματα της εφαρμογής ενός συστήματος Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι διαδικασίες χωρίς λάθη, οι οποίες παραδίδουν προϊόντα και υπηρεσίες τα οποία ικανοποιούν τις απαιτήσεις των πελατών, παραδίδονται έγκαιρα και σε ανταγωνιστική τιμή (Hradesky, 1995:12), ενώ τα συστατικά για την επιτυχία της εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι: αποτελεσματική εκπαίδευση, αποτελεσματική εφαρμογή και εμπλοκή της ανώτερης διοίκησης και δέσμευση της για την τήρηση των αρχών και των στόχων της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Hradesky, 1995:3).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί μια νέα πρακτική του μánατζμεντ, έχει εφαρμογές και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Πετρίδου 2002:19) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού αναφέρεται στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων στο σύνολο της μέσω του στρατηγικού προγραμματισμού της δράσης της και έχει ως βασικό στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των «πελατών». Χαρακτηριστικό παράδειγμα προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας αποτελούν τα σχολεία των ΗΠΑ, στα οποία το 1983 εξαιτίας της χαμηλής ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, πραγματοποιήθηκε αναδιάρθρωση των σχολείων με την εφαρμογή της μεθόδου «κύκλοι υποστήριξης», οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι (Newman & Wehlage, 1995)

**1) Μάθηση μαθητών:** Ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και γενικότερα προσανατολισμός όλων των σχολικών δραστηριοτήτων προς την ποιοτική μάθηση.

**2) Αυθεντική παιδαγωγική:** Ανάπτυξη νέων προτύπων διδασκαλίας που βοηθούν τους μαθητές να σκέπτονται και να εφαρμόζουν την ακαδημαϊκή μάθηση σε σημαντικά προβλήματα της καθημερινής τους ζωής.

**3) Οργανωτική επάρκεια σχολείου:** Βελτίωση του σχολείου με την αλληλοϋποστήριξη των δασκάλων

**4) Εξωτερική υποστήριξη:** Υποστήριξη του σχολείου από τη Πολιτεία, τις τοπικές αρχές, και τους γονείς μέσω της παροχής οικονομικής και τεχνικής υποστήριξης.

Επίσης, η Διοίκηση της Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται στη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και της χρήσης των νέων τεχνολογιών, στην καταλληλότητα και διαθεσιμότητα των διδασκόντων, στην επάρκεια και στην αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής, στην παρακολούθηση των επιδόσεων των σπουδαστών και των ευκαιριών της απασχολησιμότητας τους (Μπρίνια Β.,2008:271). Ορισμένοι από τους βασικούς στόχους που έχει θέσει η συγκεκριμένη πρακτική είναι:

- Η συνεχής βελτίωση των διαδικασιών, αφού για την αποτελεσματικότητα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σ' έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, κρίνεται απαραίτητη η αποτύπωση των διαδικασιών και η μέτρηση των προσδοκιών του πελάτη – χρήστη. Παράδειγμα αποτύπωσης των σχολικών διαδικασιών, αποτελεί το Heathland School, στην Αγγλία, στο οποίο πριν το 1993 δεν υπήρχαν διαδικασίες σταθερά εφαρμόσιμες σε όλα τα σημαντικά θέματα πολιτικής. Ωστόσο, μετά την ανάπτυξη των συγκεκριμένων διαδικασιών η αποτελεσματικότητα του σχολείου και η απόδοση των μαθητών βελτιώθηκε αισθητά.

- Η ανάθεση ευθυνών στους μαθητές
- Η υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση
- Η ομαδική εργασία
- Η συμμετοχή όλων των ατόμων στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού
- Η εκπλήρωση των προσδοκιών και των αναγκών των μαθητών. Η προσπάθεια εκπλήρωσης του συγκεκριμένου στόχου διαφαίνεται σε μία σχολική μονάδα στην Wayzata της Minnesota, η οποία χρησιμοποίησε την τακτική «πολύ

προωθημένοι στόχοι». Αναλυτικά, η εγγύηση που δινόταν από το σχολείο ως προς την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης ήταν πως όλοι οι σπουδαστές θα πετύχαιναν τις προδιαγραφές επίδοσης και σε περίπτωση που δεν το κατόρθωναν, το σχολικό σύστημα ήταν υποχρεωμένο να παράσχει την υποστήριξη και εκπαίδευση μέχρι οι μαθητές να επιτύχουν τις προβλεπόμενες προδιαγραφές. Ωστόσο, την τακτική των «πολύ προωθημένων στόχων» εφάρμοσε και μία εκπαιδευτική μονάδα το 1992 στην Alberta των Η.Π.Α. Οι καθηγητές του συγκεκριμένου σχολείου έθεσαν τους «προωθημένους στόχους» ως εξής: Το εκατό τοις εκατό των μαθητών να εκφράσουν τις δικές τους αντιλήψεις περί επιτυχίας, οι βανδαλισμοί από πλευράς μαθητών να αγγίξουν το μηδέν, οι βαθμοί να μην αποτελούν μοναδικό κριτήριο επιτυχίας, η ικανοποίηση των αναγκών μάθησης κάθε παιδιού, καθώς και το πενήντα τοις εκατό της μάθησης να λαμβάνει χώρα έξω από το σχολείο.

Επιπλέον, οι βασικοί άξονες εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση σύμφωνα με τον Γ. Τσιότρα (Τσιότρας, 2002:390-391 ) είναι:

#### **α) Συγκριτική αξιολόγηση**

Διαδικασία κατά την οποία συγκρίνονται τα διάφορα στοιχεία ενός σχολείου με έναν άλλο εκπαιδευτικό οργανισμό που έχει αναγνωρισθεί ότι είναι υψηλότερου επιπέδου ποιότητας.

#### **β) Εστίαση στον πελάτη**

Πραγματοποίηση εστίασης τόσο στους εξωτερικούς πελάτες (μαθητές, γονείς, τοπική κοινότητα, σχολεία, επιχειρήσεις, κυβέρνηση), όσο και στους εσωτερικούς (δάσκαλοι, διοικητικό προσωπικό). Χαρακτηριστικό παράδειγμα του συγκεκριμένου άξονα εφαρμογής αποτελεί το τεχνικό κολέγιο του Fox Valley στο Wisconsin των Η.Π.Α., στο οποίο οι υπεύθυνοι της εισαγωγής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας έδωσαν μεγάλη προσοχή στον προσδιορισμό των πελατών – χρηστών της εκπαίδευσης (Spanbauer, 1992:12).

#### **γ) Κόστη**

Επίσης, ο Γ. Τσιότρας (Τσιότρας, 2002:388) θεωρεί ότι η εφαρμογή της Διοίκησης ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει σε τρία επίπεδα. Σε επίπεδο:

- Διοικητικών διαδικασιών στο σχολείο, που επιφέρει μείωση του κόστους

- Διδασκαλίας των τεχνικών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στους μαθητές
- Εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης

Τέλος, ο Deming έχει διαμορφώσει τη φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση, αναπτύσσοντας τη γνωστή θεωρία «14 σημεία για το μάνατζμεντ» (Deming, 2002:Κεφ. 2ο). Τρία από τα βασικότερα σημεία για την αποτελεσματική και ποιοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι τα ακόλουθα:

### **1.Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση.**

Η διοίκηση του σχολείου είναι η βασική υπεύθυνη για την υιοθέτηση και πραγματοποίηση αλλαγών. Οι ηγέτες του σχολείου πρέπει να υιοθετήσουν και να υποστηρίξουν τη νέα κουλτούρα της συνεχούς βελτίωσης στη μάθηση και να αναπτύξουν οργανισμούς με επίπεδη δομή και ανοιχτά συστήματα επικοινωνίας.

### **2. Υιοθέτηση μοντέρνων τρόπων επίβλεψης και ηγεσίας.**

Η μοντέρνα ηγεσία οφείλει να διασφαλίζει την ποιότητα, την παραγωγικότητα και την απόδοση των ανθρώπων, να προωθεί την ομαδική εργασία και το πνεύμα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, καθώς και να συνεργάζεται με τους δασκάλους, τους καθηγητές, τους γονείς, τους μαθητές και τα μέλη της κοινότητας. Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σημαίνει ότι ο ηγέτης διασφαλίζει τη σταθερότητα του σκοπού σε όλο το σύστημα και βοηθά στο να εστιάζουν όλα τα μέλη του συστήματος στην ποιότητα.

### **3.Κατάργηση των εμποδίων μεταξύ διαφορετικών τμημάτων.**

Όλα τα επιμέρους μέρη πρέπει να εργάζονται ομαδικά, αφού η ομαδική εργασία είναι σπουδαία λειτουργία στο σύγχρονο μάνατζμεντ και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της ποιότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής του συγκεκριμένου σημείου αποτελεί το πλαίσιο βελτίωσης της συνεργασίας Δασκάλων (Teacher Collaboration Improvement Framework – TCIF) που πραγματοποιήθηκε ως αποτέλεσμα της συνεργασίας διευθυντών σχολείων, περιφερειακών διευθυντών και του Υπουργείου Παιδείας της Πολιτείας Vermont των Η.Π.Α. και βασίστηκε σε δύο πρωτοβουλίες βελτίωσης σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Gajda & Koliba, 2007:28-29).

Επίσης, μία ακόμη προσπάθεια εξασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω συνεργασίας έχει αναπτυχθεί στη Ν. Αυστραλία, όπου η



αποτελεσματικότητα παρακολουθείται σε τρία παράλληλα επίπεδα: Κυβερνητικό, Περιφερειακής Διεύθυνσης και σχολικό. Επίσης, έχουν αναπτυχθεί εκατό δείκτες προτύπων ποιότητας που χωρίζονται σε τέσσερις βασικούς τομείς: α) διδασκαλία και μάθηση, β) διοίκηση και οργάνωση, γ) ήθος και κουλτούρα και δ) ίσες ευκαιρίες και κοινωνική δικαιοσύνη. Το Υπουργείο είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών που διασφαλίζουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς και για την εφαρμογή των κατάλληλων πολιτικών, οι οποίες αναπτύσσονται με βάση τριετές σχέδιο που αναθεωρείται κάθε χρόνο. Ακόμα, η κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση αναπτύσσει συγκεκριμένες ενέργειες για την επίτευξη των στόχων που τίθενται, και ορίζει δείκτες απόδοσης με βάση τους οποίους αξιολογούνται, ενώ σε επίπεδο σχολείου δηλώνονται οι σκοποί, οι στρατηγικές και τα αποτελέσματα, σε χρονικό ορίζοντα τριών ετών και πραγματοποιείται ετήσια εσωτερική ανασκόπηση προόδου.

Συνακόλουθα, οι παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, με ιδιαίτερη εφαρμογή στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας, είναι:

**α) Ηγεσία:** Ύπαρξη αυξημένου ενδιαφέροντος του Διευθυντή για την παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος και της προόδου των μαθητών.

**β) Κοινό όραμα και κοινοί στόχοι.**

**γ) Διαμόρφωση ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος.**

**δ) Υψηλές προσδοκίες του δασκάλου για τους μαθητές.**

**ε) Θετική ενίσχυση, μέσω της πειθαρχίας και της επιβράβευσης.**

**στ) Συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων και των ευθυνών**

Συγκεκριμένα, στην πραγματοποίηση του οράματος του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού η ηγεσία οφείλει να έχει αναπτύξει ένα συγκεκριμένο μείγμα μάρκετινγκ και γενικότερα να ακολουθεί κάποια ξεκάθαρη στρατηγική. Σύμφωνα με τον Porter (Porter, 1985:11-15 ) υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές στρατηγικές:

### **1. Η στρατηγική του Woolworth.**

Η συγκεκριμένη στρατηγική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ηγεσία κόστους, καθώς η ηγεσία θέτει ως βασικό στόχο τον υψηλό αριθμό μαθητών καθώς και το χαμηλό

κόστος. Ελάχιστα κονδύλια δίνονται για την ανάπτυξη του προσωπικού, τη διασφάλιση της ποιότητας και την πραγματοποίηση ενεργειών μάρκετινγκ.

## **2. Η στρατηγική του Dixons /Radio Shack.**

Το σχολείο που εφαρμόζει τη συγκεκριμένη στρατηγική θέτει ως βασικό στόχο την απόκτηση και διατήρηση καλής φήμης, μέσω της προσφοράς μιας διευρυμένης γραμμής υπηρεσιών (π.χ. πρόγραμμα μουσικής, πρόγραμμα εικαστικών τεχνών) χαμηλού κόστους.

## **3. Η στρατηγική του Harrods.**

Το σχολείο που ακολουθεί τη συγκεκριμένη στρατηγική προσφέρει στους μαθητές του μία ευρεία γκάμα προγραμμάτων, χωρίς να ενδιαφέρεται για το εκάστοτε κόστος, εστιάζοντας αποκλειστικά στην ποιότητα.

## **4. Η στρατηγική του St.Martin's Academy.**

Στη συγκεκριμένη στρατηγική η εστίαση γίνεται στους «ανθρώπους και όχι στα κόστη», με αποτέλεσμα να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επιλογή και στη συνεχή ανάπτυξη του προσωπικού καθώς και στην επιλεκτική εγγραφή μαθητών.

Απαραίτητη για την ορθή εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και την επίτευξη ποιότητας στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κρίνεται η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην οργάνωση, διαχείριση και διοίκηση της σύγχρονης σχολικής μονάδας. Η πλειοψηφία των χωρών έχει εντάξει τις ΤΠΕ στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων τους, αν και σε ορισμένες χώρες έχει παρατηρηθεί μεγάλη καθυστέρηση, όπως στην Κύπρο (ΑΚΙΔΑ, 2009:2).

Οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην: α) Οργάνωση-Διαχείριση (Administration), η οποία είναι η συνεχής και σταθερή διαδικασία για να διασφαλιστεί ότι ένας οργανισμός λειτουργεί εύρυθμα και αποτελεσματικά για να πετύχει τους προκαθορισμένους στόχους του, β) Διοίκηση (Management), η οποία αποτελεί τη δυναμική διαδικασία του καθορισμού στρατηγικής και στόχων για έναν οργανισμό, ώστε να διασφαλιστεί ότι αυτός θα λειτουργήσει αποτελεσματικά για την επίτευξή τους (Χαραλάμπους, ΑΚΙΔΑ:5).

Οι βασικοί λόγοι χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση είναι (Χαραλάμπους, ΑΚΙΔΑ:10-12):

- δίνουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ευελιξία σε όλη τη σχολική μονάδα
- παρέχουν τη δυνατότητα συλλογής, αποθήκευσης και χρήσης δεδομένων
- δίνουν εγγραφές-δεδομένα καλύτερης ποιότητας και ακρίβειας
- παρέχουν λεπτομέρειες για εξειδικευμένες καταστάσεις και βοηθούν έτσι στη λήψη καλύτερων διοικητικών αποφάσεων
- ελαττώνουν το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και της διευθυντικής ομάδας, αυξάνοντας έτσι το διαθέσιμο μη διδακτικό χρόνο τους, ο οποίος μπορεί να διατεθεί για άλλες αναπτυξιακές δραστηριότητες
- μειώνουν την παραγωγή γραπτών έντυπων και κατ' επέκταση και τον χρόνο συμπλήρωσης και φωτοτύπησης τους
- παρέχουν ευρύτερη και καλύτερη επικοινωνία εντός και εκτός της σχολικής μονάδας
- βελτιώνουν τη σχέση σχολείου-σπιτιού και την παροχή περισσότερης πρόσβασης σε πληροφορίες στους γονείς των μαθητών
- δίνουν τη δυνατότητα μείωσης του χρόνου και του κόπου που απαιτείται για προετοιμασία σχεδίων μαθήματος, φυλλαδίων εργασιών και αναφορών
- παρέχουν καλύτερες ευκαιρίες δικτύωσης με το κοινωνικό σύνολο
- παρέχουν τη δυνατότητα καλύτερης διαχείρισης των προσωπικών δεδομένων των μαθητών που εγγράφονται στο σχολείο, που προάγονται και μεταγράφονται σε άλλα σχολεία
- παρέχουν πρόσβαση σε πιο ακριβή δεδομένα σχετικά με τη φοίτηση (παρουσίες) και την επίδοση των μαθητών
- βελτιώνουν τις διαδικασίες ελέγχου της συμπεριφοράς και καθοδήγησης των μαθητών μέσω του καλύτερου εντοπισμού της δράσης των μαθητών στον σχολικό χώρο.
- δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν περισσότερο στη διδασκαλία τους, στις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών τους μέσα από την καλύτερη ανάλυση της επίδοσής τους

- παρέχουν τη δυνατότητα καλύτερης συνεργασίας στο επίπεδο της αξιολόγησης, τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και στα διάφορα τμήματα.

Ωστόσο, για να είναι ενθαρρυντικές οι προοπτικές αποτελεσματικής χρήσης των ΤΠΕ πρέπει να δημιουργηθεί κατάλληλη υποδομή, όπως στήριξη από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς της πολιτείας, επαρκή εξοπλισμό σχολείων και τάξεων, δικτύωση σχολείων, αποτελεσματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και άλλων χρηστών των συστημάτων, στάση του προσωπικού (διευθυντικού, διδακτικού και γραμματειακού) στη χρήση των ΤΠΕ και αλλαγή στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Συνοπτικά, πρέπει να υπάρχουν ορισμένα συστατικά στην αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, όπως το όραμα, οι δεξιότητες, τα κίνητρα, τα μέσα και το σχέδιο δράσης (ΑΚΙΔΑ, 2009:1-2).

Τα λογισμικά τα οποία υποστηρίζουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική οργάνωση-διαχείριση και διοίκηση και χρησιμοποιούνται στην εκάστοτε σχολική μονάδα διακρίνονται σε (Χαραλάμπους, ΑΚΙΔΑ:13):

Ανοικτού τύπου λογισμικά (content-free/generic software):

- Επεξεργαστής κειμένου
- Πρόγραμμα παρουσιάσεων
- Λογιστικά φύλλα
- Βάσεις δεδομένων
- Λογισμικά επικοινωνίας (φυλλομετρητής ιστοσελίδων και προγράμματα ηλεκτρονικής αλληλογραφίας)

Συστήματα ηλεκτρονικής διαχείρισης εργασιών και διοικητικών διαδικασιών (management information systems):

- Ένα ολοκληρωμένο μηχανογραφικό σύστημα το οποίο αποτελείται συνήθως από επί μέρους εξειδικευμένες εφαρμογές που επικοινωνούν μεταξύ τους και μοιράζονται τα δεδομένα.

Επίσης, σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου σημαντική θεωρείται η εγκατάσταση συστήματος διαχείρισης διοικητικών διαδικασιών ΣΔΔΔ (e-SCHOOL

MANAGEMENT SYSTEM), αφού έτσι: (α) βελτιώνονται οι διοικητικές διαδικασίες, ώστε να μειωθεί η γραφειοκρατία και να ικανοποιούνται οι ανάγκες άμεσα και αποτελεσματικά, (β) διευκολύνεται η διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το Ηλεκτρονικό Σύστημα Διαχείρισης των Διοικητικών Διαδικασιών (ΣΔΔΔ) αποτελείται από τέσσερα κυρίως τμήματα: 1. Σύστημα Διαχείρισης Μαθητικού Πληθυσμού – το οποίο έχει ως κύρια λειτουργία τη διαχείριση των δεδομένων των μαθητών και την παραγωγή εκθέσεων (reports) για τα εν λόγω δεδομένα, 2. Σύστημα Διαχείρισης Εκπαιδευτικού Πληθυσμού – το οποίο έχει ως κύρια λειτουργία τη διαχείριση των δεδομένων των εκπαιδευτικών και την παραγωγή εκθέσεων (reports) για τα εν λόγω δεδομένα. 3. Σύστημα Διαχείρισης Μεταθέσεων/Τοποθετήσεων – το οποίο παράγει τις απαιτούμενες Μεταθέσεις/Τοποθετήσεις εκπαιδευτικών λειτουργών όλων των βαθμίδων, 4. Εξοπλισμός – ο οποίος περιλαμβάνει όλο το απαιτούμενο λογισμικό (hardware), ώστε να λειτουργήσει το ΣΔΔΔ με χαρακτηριστικά "Full Redundancy", πλήρως ενοποιημένα συστήματα (όχι από πολλαπλούς κατασκευαστές), με τη μέγιστη δυνατή διαθεσιμότητα και να διασυνδέεται με τα υφιστάμενα τηλεπικοινωνιακά συστήματα του Κέντρου Δεδομένων. Επίσης, το ΣΔΔΔ προσφέρει άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες και ανταλλαγή δεδομένων μεταξύ των διαφόρων υπηρεσιών του Υπουργείου και των σχολικών μονάδων, στοιχεία μέσω των οποίων βελτιώνεται κατά πολύ η ικανότητα των σχολείων να προσφέρουν στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς άμεσες λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2007).

Επιπλέον, ένα ακόμη μηχανογραφικό σύστημα, το οποίο χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό στα εκπαιδευτικά ιδρύματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο είναι το ΔΙΑ.Σ. (διαδικτυακό σχολείο/ Learning Management System), ένα ψηφιακό 24ωρο σχολείο, το οποίο διαχειρίζεται θέματα εκπαιδευτικού περιεχομένου και γενικότερα εκπαιδευτικών και διοικητικών διαδικασιών, που σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, παρέχει τη δυνατότητα εξατομικευμένης στήριξης των μαθητών, μέσα από διαγνωστικά δοκίμια, αναλύει τις μαθησιακές και άλλες ανάγκες των μαθητών, συμβάλλει στη διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων και παρέχει μηχανισμούς συστηματικής παρακολούθησης της προόδου τους. Με την πληθώρα των τεχνολογικών εργαλείων, τα οποία παρέχονται μέσω του ΔΙΑ.Σ., ο εκπαιδευτικός ενισχύει

τους μαθητές του με βάση τις πραγματικές τους ανάγκες, βελτιώνοντας έτσι ακόμη περισσότερο την ποιότητα του μαθησιακού αποτελέσματος των μαθητών του, ενώ παράλληλα εισάγονται αρκετά τεχνολογικά προϊόντα, τα οποία στηρίζουν και ενισχύουν το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων, όπως τελευταίας τεχνολογίας ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βιντεοπροβολείς, εκτυπωτές, σαρωτές, πολυμηχανήματα, φορητοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες, ακόμη και προηγμένης τεχνολογίας φορητά υπολογιστικά συστήματα με αφή (Tablet PC's) (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2007).

## **5. ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο πραγματεύεται τη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσω της παρουσίασης νόμων που ορίζουν τον σκοπό και τη δομή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ παράλληλα διατυπώνονται τα στοιχεία που μπορούν να εξασφαλίσουν ποιότητα στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μετά την αναγνώριση της Ελλάδας ως κυρίαρχου και ανεξάρτητου κράτους, μέσω των Νομοθετικών Διαταγμάτων του 1834, 1836 και 1837 διαμορφώθηκε το πλαίσιο της

βασικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Για μεγάλο χρονικό διάστημα, πραγματοποιήθηκαν σημαντικές και συνεχείς νομοθετικές μεταρρυθμίσεις κυρίως σε θέματα που αφορούσαν τα όρια της υποχρεωτικής φοίτησης, τη γλώσσα διδασκαλίας, τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, την καθιέρωση δωρεάν παιδείας, τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο σπουδών. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίστηκε σε δύο ανεξάρτητους αυτοτελείς κύκλους τριετούς φοίτησης, το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ενώ η υποχρεωτική εκπαίδευση αυξήθηκε από έξι σε εννέα χρόνια. Επίσης, οι μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις του 1997 και 1998 και οι νομοθετικές ρυθμίσεις του 2000-2001 διαμόρφωσαν τη γενική δομή του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναφορικά με τον ρόλο των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης ο νόμος 1566/85 στο άρθρο 1 ορίζει ότι «σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών».

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο κύκλους, τον πρώτο που περιλαμβάνει το Γυμνάσιο (μαθητές 12-15 ετών) και το δεύτερο στον οποίο ανήκουν οι διάφοροι κύκλοι Λυκείων (μαθητές 15-18 ετών) (Καμπουρίδης, 2002:23). Η βαθμίδα αυτή αποτελεί συνέχεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και διαρκεί συνολικά 6 χρόνια. Συγκεκριμένα, ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από το Γυμνάσιο και ο δεύτερος περιλαμβάνει το Ενιαίο Λύκειο και τα ΕΠΑ.Λ. Το Ενιαίο Λύκειο( με την ψήφιση του νόμου 3475/2007 πήρε το όνομα Γενικό Λύκειο) είναι αποτέλεσμα των απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας και των οικονομικών συνθηκών, ενώ το Επαγγελματικό Λύκειο συνδυάζει τη γενική παιδεία με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση με σκοπό την άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας.

Σε εθνικό επίπεδο, ο Υπουργός Παιδείας αποτελεί το υπέρτατο όργανο της ιεραρχικής πυραμίδας και λαμβάνει αποφάσεις σε θέματα σπουδών, προσωπικού, διοικητικών και οικονομικών υποθέσεων (Σαΐτης, 2000:174).

Επίσης, ένα σημαντικό φορέα της εκπαίδευσης αποτελεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο με βάση τους νόμους Ν. 2525/1997, 2640/1998, 2817/2000, 2909/2001, 2986/2002 και 3194/2003 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) έχει ως βασικές αρμοδιότητες του την επιστημονική έρευνα, την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης, την επεξεργασία και υποβολή προτάσεων για θέματα Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας, Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, τη χάραξη κατευθύνσεων για τον σχεδιασμό και προγραμματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, τον σχεδιασμό και τη μέριμνα για την εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και την εισήγηση για τη συγγραφή βιβλίων για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, από 24-02-2012, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 33 του άρθρου 20 σε συνδυασμό με τις διατάξεις του άρθρου 21 του Ν. 3966 (ΦΕΚ 118Α΄/24-05-2011) έπαυσε η λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αντί αυτού, άρχισε να λειτουργεί το ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.) που έχει ως κύριο σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και τη διαρκή και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά.

Στα πλαίσια της πολιτικής για την αποκέντρωση της εκπαίδευσης, η διοίκηση ασκείται σε επίπεδο Περιφέρειας από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, στις οποίες υπάγονται (Ν. 2986/13-2-2002, άρθρο 1):

Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης

Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα.

Τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης.

Τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας κ.α.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής, Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής.



Σε τοπικό επίπεδο λειτουργούν οι Δημοτικές Επιτροπές Παιδείας, η Σχολική επιτροπή και το Σχολικό Συμβούλιο, τα οποία περιορίζονται απλά σε εισηγητικό ρόλο, με εξαίρεση τη Σχολική επιτροπή, η οποία έχει αποφασιστικές ιδιότητες στη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Σαΐτης, 2000:131). Όσον αφορά το Σχολικό Συμβούλιο, απαρτίζεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ενώ η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας εισηγείται στον Δήμαρχο προτάσεις σχετικά με την οργάνωση των σχολικών μονάδων, την κατάργηση ή συγχώνευση τους, την ανέγερση, την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτηρίων, καθώς και την κατανομή των πιστώσεων.

Τέλος, στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού οργανισμού, στην κορυφή της διοικητικής διάρθρωσης βρίσκεται ο διευθυντής, στη συνέχεια ο υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων, βασικό σκοπό του οποίου αποτελεί η χάραξη κατευθύνσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στη χώρα μας, από τα τέλη της δεκαετίας του '90, μέσω νέων νόμων που θεσπίστηκαν και μεταρρυθμίσεων που επιχειρήθηκαν, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσε στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς όμως ουσιαστικά αποτελέσματα, αφού ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παραμένει ανενεργός.

Ένα βήμα προς τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτέλεσε το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Κατά τα έτη 2010-2011, το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων αποφάσισε τη διευρυμένη πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, σε επιλεγμένα σχολεία, στα πλαίσια του Νόμου 3848/2010 για την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση», ενώ με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού τον Αύγουστο του 2012 ορίστηκε η συγκρότηση άμισθης Επιστημονικής Επιτροπής με αντικείμενο τη μελέτη θεμάτων που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου του εκπαιδευτικού (Διαμαντής, 2011). Πρόσφατα (Ιανουάριος 2013), ο

Υπουργός Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού απέστειλε για διαβούλευση στην Δ.Ο.Ε. , στην Ο.Λ.Μ.Ε. και στην Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. , το σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που συντάχθηκε στο πλαίσιο των Νόμων 4024/2011 και 4072/2012, με βάση τις προτάσεις της Ειδικής Ομάδας Εργασίας που είχε συσταθεί για τον λόγο αυτό. Σε αυτό αναφέρονται ως πεδία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τα εξής: (α) Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, (β) Σχεδιασμός, Προγραμματισμός και Προετοιμασία Διδασκαλίας, (γ) Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Διδασκαλίας, (δ) Υπηρεσιακή Συνέπεια και Επάρκεια και (ε) Τυπικά Προσόντα και Επιστημονική και Επαγγελματική Ανάπτυξη.

Η αυτοαξιολόγηση, που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, εισάγεται πολύ αργότερα ουσιαστικά στην ελληνική εκπαίδευση. Μολονότι αυτή αναγγέλλεται στον παλιότερο νόμο για την αξιολόγηση, δεν είχε ποτέ πριν εξειδικευτεί ως συγκεκριμένο σχέδιο εφαρμογής από την πλευρά του υπουργείου, με μόνη εξαίρεση μια παλιότερη υπουργική απόφαση και μια εγκύκλιο. Κι εκείνη όμως η εκδοχή αυτοαξιολόγησης δεν εξειδικεύτηκε περισσότερο και, φυσικά, ούτε και εφαρμόστηκε ποτέ. Η μόνη εξειδίκευση και εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης υπήρξε μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» το διάστημα 1997-98 από το Τμήμα Αξιολόγησης του Π.Ι. Το πρόγραμμα εκείνο παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με το τωρινό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης, κυρίως στις θεματικές περιοχές και τους δείκτες αξιολόγησης του «εκπαιδευτικού έργου». Ωστόσο, το πρόγραμμα εκείνο αναιρέθηκε από το ίδιο το υπουργείο Παιδείας, μετά την έκδοση μιας σειράς νομοθετικών κειμένων, τα οποία υπονόμισαν και ακύρωσαν το χαρακτήρα του, οδηγώντας, τελικά, σε παραίτηση τον επιστημονικό υπεύθυνο του προγράμματος (Διαμαντής, 2011:5).

Πρόθεση πλέον του Υπουργείου με το πρόγραμμα 2010-2011 είναι να αυτοαξιολογούνται τα σχολεία στη βάση συγκεκριμένων τομέων-δεικτών και κριτηρίων (ποσοτικών και ποιοτικών), τα οποία εξειδικεύουν το λεγόμενο «εκπαιδευτικό έργο». Οι δείκτες αυτοί φαίνεται πως αποτελούν, σε πολύ μεγάλο βαθμό, μετάφραση των 16 δεικτών αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης που είχε προτείνει παλαιότερα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Επίσης, οι συγκεκριμένοι δείκτες παρακολουθούν ανάλογους δείκτες και

κριτήρια, τα οποία έχουν προταθεί κατά καιρούς από τον Ο.Ο.Σ.Α. και χρησιμοποιούνται σε διάφορες αγγλοσαξονικές χώρες στο πλαίσιο αξιολόγησης των σχολείων. Η αξιολόγηση των σχολείων με βάση τους δείκτες προσανατολίζεται στη μεγαλύτερη διασύνδεση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με το ανταγωνιστικό περιβάλλον της αγοράς, που προωθούν οι δυο οργανισμοί (μέσω εκθέσεων-reports για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών του Ο.Ο.Σ.Α. ή μέσω, στην περίπτωση της Ε.Ε., της λεγόμενης Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού). Απώτερος στόχος είναι η διάχυση μεταξύ των κρατών-μελών και η επιτάχυνση στην εφαρμογή στρατηγικών απόδοσης λόγου (αξιολόγησης) «σχολικών μονάδων» και εκπαιδευτικών στο τριπλό πρόταγμα της «μετρησιμότητας», της «αποδοτικότητας» και της έμφασης στην καλλιέργεια και επίτευξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνωστικών στόχων (Διαμαντής, 2011:5).

Πιο αναλυτικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων προβλέπεται (με βάση τη σχετική εγκύκλιο) να γίνεται σε πέντε τομείς: Α. Τα Μέσα και τους Πόρους (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, ανθρώπινο δυναμικό), Β. Τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας και την αξιοποίηση μέσων και πόρων, Γ. Το Κλίμα και τις Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων), Δ. Τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες (ποσοστό στόχων του Προγράμματος Σπουδών που διδάχτηκαν, ποσοστιαία αποτίμηση της επίτευξης των στόχων του Προγράμματος Σπουδών ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά αριθμό μαθητών, συγκρότηση τράπεζας φύλλων εργασίας ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά τάξη, τράπεζας θεμάτων για την αξιολόγηση των μαθητών εγκεκριμένων από το σύνολο των διδασκόντων ανά γνωστικό αντικείμενο, διαμόρφωση και ενημέρωση φακέλου μαθητή ανά γνωστικό αντικείμενο με εργασίες, γραπτές δοκιμασίες κ.ά.). Τέλος, Ε. Τα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα (αναλυτική και συγκριτική παρουσίαση των επιδόσεων των μαθητών κατά μάθημα, τάξη, τμήμα και φύλο – βελτίωση, στασιμότητα, απόρριψη, επανεξέταση, ποσοστά φοίτησης, διαρροής μαθητών, εκπαιδευτικά επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών σε σχέση με τους στόχους και τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών). Κάθε τομέας εξειδικεύεται σε βασικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης, οι οποίοι, με τη σειρά τους, αποτιμώνται στη βάση ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων. Τη βασική ευθύνη για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης έχουν ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων των

«σχολικών μονάδων» που συμμετέχουν προαιρετικά στο πρόγραμμα . Η υλοποίηση του προγράμματος προβλέπεται να πραγματοποιείται με ομάδες εργασίας, αποτελούμενες από μέλη του συλλόγου διδασκόντων, οι οποίες είναι επιφορτισμένες με την υποχρέωση υποβολής εκθέσεων ανά τετράμηνο. Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία καταρτίζονται, όπως προαναφέρθηκε, με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στον σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε)» (Διαμαντής, 2011:6).

Ως αιτιολόγηση για την ανάγκη εισαγωγής του προγράμματος «αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας» σημειώνονται, μεταξύ άλλων, στη σχετική εγκύκλιο τα εξής: «Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του σχολείου, τους εμπλέκει σε κοινά αποφασισμένες δράσεις, τους δεσμεύει απέναντι στους προαποφασισμένους από τους ίδιους σχεδιασμούς, εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τις καινοτόμες παρεμβάσεις τους, ενισχύει το αυτοσυναίσθημα όλων των εμπλεκόμενων και συγκεκριμενοποιεί τις ανάγκες για αυτομόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών» Επίσης, συμβάλλει στην εισαγωγή καινοτομιών και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ ένα βασικό πλεονέκτημα που προκύπτει από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος είναι πως αποτελεί κίνητρο για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αφού βοηθά στον εντοπισμό των θετικών όψεων, αλλά και των αδυναμιών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών (Διαμαντής, 2011:3-10).

Τη βασική ευθύνη για την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος έχουν ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Διευθυντής, ο οποίος αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την εξασφάλιση της σωστής εκτέλεσης των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και γι' αυτόν τον λόγο το επόμενο μέρος της διπλωματικής εργασίας αναφέρεται αναλυτικά στον ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία ή η διεύθυνση των σχολικών μονάδων στην αποτελεσματικότητά τους.

Συνακόλουθα, ο Διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, για την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου των Διδασκόντων, ενώ, όταν αναθέσει τις εργασίες που πρέπει να διεκπεραιωθούν, φροντίζει να παρακολουθεί, αν εκτελούνται σωστά και στα προβλεπόμενα όρια (Πρίντζας, 2003:19). Ακόμη, ορισμένα από τα καθήκοντα του είναι να εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις προς τρίτους σχέσεις του, να παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και να είναι υπεύθυνος για την πιστή εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των καθηγητών (Πρίντζας, 2003:23). Επίσης, οφείλει να τηρεί φακέλους υπηρεσιακών μεταβολών των καθηγητών του σχολείου του, τους οποίους σε περίπτωση μετάθεσης αποστέλλει στα νέα σχολεία τους (Σαΐτης, 2000:122), καθώς και να προτείνει τον διορισμό ή την απόλυση του προσωπικού Γ' κατηγορίας του σχολείου του, σύμφωνα με τη διαδικασία που προβλέπεται από τις σχετικές διατάξεις (Καψάλης, 2005:34). Επιπροσθέτως, οφείλει να ενημερώνει τον Σύλλογο των καθηγητών σχετικά με τους νόμους, τις διαταγές και τις αποφάσεις που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου, να ασκεί εποπτεία για την τήρησή τους, να μεριμνά για τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος, την υγιεινή κατάσταση των χώρων του διδακτηρίου, τη συντήρηση και επισκευή τους, αλλά και την προμήθεια του αναγκαίου εξοπλισμού. Τέλος, φροντίζει να τροποποιεί το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας, σε περίπτωση έκτακτης απουσίας καθηγητών, είναι υπεύθυνος για την καταχώρηση της βαθμολογίας των μαθητών, ανακοινώνει εγκαίρως στους μαθητές το περιεχόμενο εγκυκλίων που τους αφορούν, ενώ καλεί γονείς ή κηδεμόνες, όταν η προσωπική τους ενημέρωση κρίνεται αναγκαία. Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ. Α) «ο Διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου των Διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους. Τα ειδικότερα καθήκοντα των διευθυντών καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

Όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον νόμο αριθ. 3467/21-6-2006(ΦΕΚ 128 τ.Α'), διακρίνονται γενικά σε τρεις κατηγορίες:

- Την υπηρεσιακή κατάσταση- διδακτική εμπειρία.

- Την επιστημονική –παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση. Θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο συγγραφικό και ερευνητικό έργο του υποψηφίου εκπαιδευτικού για τη θέση του διευθυντή, το οποίο έχει άμεση σχέση με το αντικείμενο της διοίκησης ( Γεωργογιάννης, 2005:4-5).
- Την προσωπικότητα, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου.

Για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων το οικείο περιφερειακό συμβούλιο κρίνει τους εκπαιδευτικούς που έχουν τα προσόντα για τη θέση αυτή και συντάσσει τους τελικούς πίνακες επιλογής, οι οποίοι μετά την επικύρωσή τους από τον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης αναρτώνται στα Γραφεία των Διευθύνσεων και Γραφείων σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 25/7-2-2002, άρθρο 20.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 398/ 31-10-1995 (ΦΕΚ 223, τ. Α΄) η κατάργηση της «αρχαιότητας» ως βασικής προϋπόθεσης στην επιλογή ενός εκπαιδευτικού για τη θέση του διευθυντή, συντελεί ουσιαστικά στην προώθηση και ανάπτυξη αλλαγών, καθώς και στην πραγματοποίηση ανανέωσης στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον νέο Νόμο 3848/2010 καθορίστηκαν τα κριτήρια με τα οποία θα επιλέγονται οι διευθυντές και υποδιευθυντές σχολείων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Ως διευθυντές σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί με βαθμό Α΄ και οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας.

Τα κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. αποτιμώνται ως εξής: το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης αξιολογείται με 24 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, ενώ το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αξιολογείται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες

κατανέμονται ως εξής : α) Υπηρεσιακή κατάσταση: 8 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. β) Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 6 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Επίσης, η προσωπικότητα - γενική συγκρότηση αποτιμάται κατά 15 μονάδες κατ' ανώτατο όριο και η συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο κατά 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου που προβλέπονται κατά νόμο.

Αναλυτικά, οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια επιλογής για διευθυντές παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί :

<b>ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΓΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ</b>			
<b>ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>			
<b>Βασικές προϋποθέσεις επιλογής</b>			
<b>8</b> χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία (δημόσια και ιδιωτική)	Διδακτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας	Πιστοποιητικό επιστημονικής ή διοικητικής επάρκειας  (δεν ισχύει κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου)	Πιστοποίηση επιπέδου 1 στις Νέες Τεχνολογίες  (δεν ισχύει κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου)

**Κριτήρια επιλογής**

<b>Επιστημονική και Παιδαγωγική συγκρότηση (έως 24 μονάδες)</b>				
Διδακτορικό Δίπλωμα στον τομέα των επιστημών αγωγής ή της οργάνωσης-διοίκησης εκπαίδευσης : 6 μονάδες.	Μεταπτυχιακός τίτλος στον τομέα των Επιστημών Αγωγής ή της οργάνωσης-Διοίκησης εκπαίδευσης ή στον	Μετεκπαιδευση σε διδασκαλείο: 3 μονάδες	Πτυχίο Α.Ε.Ι ή Τ.Ε.Ι: 3 μονάδες	Πτυχίο Παιδ. Ακαδημίας ή σχολής Νηπιαγωγών εφόσον δε χρησιμοποιήθηκε για διορισμό: 1 μονάδα.

	επιστημονικό χώρο της αντίστοιχης ειδικότητας: 4 μονάδες.			
ΣΕΛΛΕ , ΑΣΠΑΙΤΕ, ΣΕΛΕΤΕ : 1 μονάδα	Νέες τεχνολογίες, 1 επίπεδο: 2 μονάδες	Νέες τεχνολογίες, 2 επίπεδο: 3 μον (σε περίπτωση κατοχής τίτλων των δύο επιπέδων 1 και 2 μοριοδοτείται μόνο το επίπεδο 2 )	Ξένες γλώσσες: επίπεδο B2: 1,5 μον , επίπεδο ανώτερο του B2: 2,5 μονάδες. (σε περίπτωση κατοχής δύο ή περισσοτέρων τίτλων στην ίδια γλώσσα, μοριοδοτείται η ανώτερη). Δεύτερη ξένη γλώσσα μοριοδοτείται κατά το ήμισυ.	
<b>Υπηρεσιακή κατάσταση – Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία (έως 14 μονάδες)</b>				
Υπηρεσιακή κατάσταση (έως 8 μονάδες) 0, 50 μονάδα για κάθε έτος πέραν των 8 ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας που είναι προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή στη διαδικασία		Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία (έως 6 μονάδες)  Αναλυτικά:  α. άσκηση καθηκόντων Παρέδρου επί θητεία στο Π.Ι, Περιφερειακού Δ/ντή, Σχολικού Συμβούλου, Δ/ντή Εκπαίδευσης, Προϊσταμένου Γραφείου, Δντή Σχολείου, Υποδιευθυντή σχολείου, Προϊσταμένου Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Προϊσταμένου Δνσης ή τμήματος ΥΠΕΠΘ κλπ: 0,50 μονάδες ανά έτος και συνολικά max 4 μονάδες  β. Συμμετοχή σε περιφερειακά συμβούλια, θέσεις διοίκησης δημοσίου τομέα, νομάρχη, δημάρχου κλπ 0,25 μονάδες ανά έτος και max 3 μονάδες		



### Συνέντευξη (έως 15 μονάδες)

Η διαδικασία περιλαμβάνει : Εισήγηση από μέλος του Συμβουλίου σχετικά με <u>το φάκελο</u> του υποψηφίου και προετοιμασία-παρουσίαση από τον υποψήφιο , ενώπιον του Συμβουλίου, ενός θέματος ( μελέτη περίπτωσης).	Το Συμβούλιο συνεκτιμά ακόμη:  Α. στοιχεία από το βιογραφικό του υποψηφίου τα οποία θα πρέπει να αποδεικνύονται με παραστατικά.  Β. Υπόμνημα του υποψηφίου το οποίο περιλαμβάνει έκθεση αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμό του έργου του σε περίπτωση επιλογής του.
<b>Συμβολή στο Εκπαιδευτικό έργο (έως 12 μονάδες)</b>	
Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις και δε λαμβάνεται υπόψη κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου.	
Πηγή: Ν. 3848/2010	

Σύμφωνα λοιπόν με τις καινούριες προϋποθέσεις και κριτήρια, ο νέος νόμος διαπνέεται από εντελώς διαφορετική φιλοσοφία και για πρώτη φορά δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση των στελεχών, καθώς και στη διοικητική και διδακτική εμπειρία τους. Οι βασικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή του Ν. 3848/2010 σε σχέση με τον προηγούμενο νόμο 3467/2006 είναι: ο περιορισμός της βαρύτητας της συνέντευξης κατά 25% (από 20 σε 15 μονάδες), η μεγαλύτερη βαρύτητα στα επιστημονικά προσόντα των υποψηφίων (από 14 σε 24 μονάδες) και ο περιορισμός των μορίων της αρχαιότητας-διοικητικής εμπειρίας (από 22 σε 14).

Ωστόσο, η λειτουργία προγραμμάτων ανάπτυξης στελεχών εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την παροχή σημαντικών κινήτρων για την προσέλκυση ικανών εκπαιδευτικών, καθώς και η ύπαρξη αξιοκρατίας στη διαδικασία επιλογής τους, θα πρέπει να προωθηθούν

σημαντικά από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για την αναβάθμιση του ρόλου του Διευθυντή του σχολείου και την αλλαγή του σε σύγχρονο εκπαιδευτικό ηγέτη.

Μία σημαντική προσπάθεια για την ανάπτυξη των σχολικών διευθυντών αποτελεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα Πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας για τους Διευθυντές Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του 2012. Βάσει της Προγραμματικής Συμφωνίας που υπεγράφη μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού (Υ.Π.Θ.Π.Α.) και του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.), το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) σε συνεργασία με το Υ.Π.Θ.Π.Α διοργάνωσε, κατά την επιμορφωτική περίοδο Σεπτεμβρίου – Δεκεμβρίου 2012, σειρά πιστοποιημένων προγραμμάτων που απευθύνονται σε στελέχη της διοίκησης και της επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης της εκπαίδευσης κατ' εφαρμογή του Ν. 3848/2010 ΦΕΚ 71/Α' / 19.5.2010, ΚΥΑ αριθμ. 67927/Γ3/15-06-2012 (ΦΕΚ 1915 τεύχος Β'), ο οποίος εισάγει νέο σύστημα για την επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και τη θεσμοθέτηση των Πιστοποιητικών Διοικητικής Επάρκειας και Καθοδηγητικής Επάρκειας. Η υλοποίηση των εν λόγω επιμορφωτικών προγραμμάτων οδηγεί στην απόκτηση του Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας, η κατοχή του οποίου είναι προϋπόθεση για την υποβολή υποψηφιότητας για θέσεις στελεχών της Διοίκησης στην εκπαίδευση (Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, 2012:3).

Επίσης, με βάση τη μελέτη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2010 και συμμετείχαν 32.000 μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητα, την έως τώρα εμπειρία από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, τα πορίσματα σχετικών επιστημονικών ερευνών και τη διαβούλευση με κοινωνικούς και επιστημονικούς φορείς, κατατέθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα το Συνολικό Πλαίσιο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2012:2).

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, το οποίο ανταποκρίνεται στους στόχους του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Συνδέεται άρρηκτα με τη λογική και τη φιλοσοφία του «Νέου Σχολείου» καθώς και με τον γενικότερο σχεδιασμό για τη συνεχιζόμενη Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, που θα τους δώσει τη δυνατότητα να συγχρονίζονται με τις κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις, αναστοχαζόμενοι κριτικά πάνω στην ίδια την εκπαιδευτική πρακτική με στόχο τον μετασχηματισμό τους σε δημιουργούς/συνδημιουργούς καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων καθώς και του απαιτούμενου εκπαιδευτικού υλικού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2012:5). Η επιμόρφωση, σε οποιαδήποτε μορφή της, αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και έχει ως απώτερο στόχο τη βελτίωση του έργου τους (Παπαναούμ, 2008:57)

Στοιχεία καινοτομίας του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση σύγχρονων μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε θέματα όπως: διεργασία ομάδων, εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων (συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, βιωματικές ασκήσεις, μελέτες περίπτωσης, σχέδια εργασίας, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, τεχνικές διαλόγου, εκπαίδευση μέσα από την τέχνη κ.λπ.), ανάπτυξη των «οριζοντίων ικανοτήτων» των μαθητών, οι οποίες διατρέχουν εγκάρσια όλα τα σχολικά αντικείμενα (δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, ανάληψη πρωτοβουλιών, επικοινωνία, συνεργατικότητα, διαπολιτισμική δεξιότητα, αίσθημα κοινωνικής ευθύνης, προγραμματισμός ενεργειών, εξοικείωση με τις τέχνες, ανάληψη πρωτοβουλιών, ικανότητα του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω») και εφαρμογή τους σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2012:10).

Επιπλέον, τα βασικά κίνητρα συμμετοχής στο μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης είναι:

- Η απόκτηση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Κατάρτισης (σύνδεση με θέσεις ευθύνης)

- Η Μοριοδότηση (2 Μόρια).
- Η ανταπόκριση του προγράμματος στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Η μέγιστη δυνατή ευελιξία στον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μάθησης.

Στο πλαίσιο της υλοποίησης του ΜΠΕ διαμορφώνονται σαφείς στόχοι που διέπουν τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση του προγράμματος επιμόρφωσης οι οποίοι αποσκοπούν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2012:8):

- στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την προετοιμασία τους σχετικά με τη Φιλοσοφία και την πρακτική του «Νέου Σχολείου»,
- στην εξοικείωση με τη δυναμική της ομάδας με έμφαση στη βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων στη σχολική κοινότητα.
- στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, (π.χ. Ψηφιακό Σχολείο, Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου κλπ) στην εκπαιδευτική πράξη.
- στη δημιουργία συνεργατικών Κοινοτήτων Μάθησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών με τη μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης,
- στη σύνδεση του σχολείου με τις διαδικασίες της Δια Βίου Μάθησης

Όπως προαναφέρθηκε, η παροχή υψηλής ποιότητας παιδαγωγικού/διδασκτικού έργου και η προσωπική/επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελούν τους κύριους άξονες προτεραιότητας του «Νέου Σχολείου». Για τον σκοπό αυτό, στα πλαίσια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, υιοθετείται - αλλά ακόμα δεν έχει εφαρμοστεί – ο θεσμός του «Μέντορα» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ορίζεται ένας παλαιότερος και εμπειρότερός του ως μέντορας. Η σχέση τους, η οποία διέπεται από σαφές θεσμικό πλαίσιο, προσβλέπει στην παροχή εξατομικευμένης βοήθειας από τον μέντορα προς τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό\_σε ζητήματα γενικής και ειδικής διδακτικής, καθώς και σε ζητήματα παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης. Ο μέντορας λειτουργεί ως πρότυπο για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα τον

ενθαρρύνει και του παρέχει ευκαιρίες για έμπνευση, αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια μιας ισότιμης σχέσης (ΥΠΕΠΘ, 2010:1).

Σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ, ο μέντορας είναι εκπαιδευτικός με μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, καθώς και αυξημένα προσόντα, τα οποία οριοθετούνται ως εξής:

- επιστημονικό υπόβαθρο με έμφαση στην παιδαγωγική/διδακτική κατάρτιση,
- επάρκεια στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.,
- εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις/προγράμματα και
- γνώση της κουλτούρας και των ιδιαίτερων συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή εργασίας του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.

Επιπλέον, οι τυπικές προϋποθέσεις επιλογής του είναι η πενταετής διδακτική προϋπηρεσία και η άσκηση διδακτικών καθηκόντων κατά τα δύο αμέσως προηγούμενα σχολικά έτη, από τον χρόνο υποβολής της αίτησης.

Ο μέντορας για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό επιλέγεται από τον τελικό πίνακα και ορίζεται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία έχει τοποθετηθεί. Θα ήταν σκόπιμο να υπηρετεί στην ίδια σχολική μονάδα με τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό ή σε άλλη στην περιφέρεια ευθύνης του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου. Στην περίπτωση που αυτό δεν είναι εφικτό ως μέντορας ορίζεται εκπαιδευτικός από όμορη περιφέρεια. Σε δυσπρόσιτες περιοχές και, όταν ο μέντορας δεν υπηρετεί στο ίδιο ή γειτονικό σχολείο με εκείνο του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, θα προβλέπεται ένα μέρος της συνεργασίας να διεξάγεται με ηλεκτρονική αλληλογραφία (e-mentoring). Την τελική ευθύνη για την παραγωγή και τη δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας αναλαμβάνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠΕΠΘ, 2010:2).

Μετά την επιλογή του, ο μέντορας παρακολουθεί πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης και εγγράφεται σε «Μητρώο Μεντόρων», το οποίο τηρείται σε κάθε περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης. Στα καθήκοντα του εντάσσεται ο εντοπισμός των υπηρεσιακών και παιδαγωγικών/διδακτικών αναγκών του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού

και η οργάνωση από κοινού του προγράμματος, που στοχεύει στην κάλυψή τους, η ανάληψη της καθοδήγησης/επιμόρφωσης/εμπύχωσης του και η προσφορά κάθε δυνατής βοήθειας σχετικά με ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης (ΥΠΕΠΘ, 2010:2).

Η μεντορική σχέση υλοποιείται στα δύο πρώτα έτη της σταδιοδρομίας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και έχει το εξής περιεχόμενο (ΥΠΕΠΘ, 2010:3):

Κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, καθώς και στις πρακτικές διαχείρισης της τάξης και του επαγγελματικού πλαισίου εν γένει. Συγκεκριμένα, κατά το πρώτο έτος, προβλέπεται η πραγματοποίηση ικανοποιητικού αριθμού διδασκαλιών, οι οποίες θα διακρίνονται σε α) δειγματικές από τον μέντορα με παρατηρητή τον καθοδηγούμενο, β) διδασκαλίες από τον καθοδηγούμενο με παρατηρητή τον μέντορα, γ) διδασκαλίες από κοινού. Στο μέλλον είναι δυνατό η Β' και η Γ' φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στα ΠΕΚ να συνδυαστούν με το πρώτο έτος της μεντορικής σχέσης.

Κατά το δεύτερο έτος, υπάρχει η δυνατότητα διδασκαλιών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (επισκέψεις σε μουσεία, βιβλιοθήκες, κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εκτέλεση κοινών δημιουργικών διαθεματικών δραστηριοτήτων, οργάνωση μαθημάτων με τη χρήση Τ.Π.Ε. και εκπαιδευτικού λογισμικού, διοργάνωση σχολικών εορτών, διδασκαλία σε εργαστήρια, εξ αποστάσεως διδασκαλία κλπ) από τον μέντορα και πραγματοποίησης έως δέκα συναντήσεων, οι οποίες μεταξύ των άλλων επικεντρώνονται στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου εκ μέρους του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, σε ζητήματα αξιολόγησης μαθητή, κατ' οίκον εργασιών, οργάνωσης portfolio εκπαιδευτικού και μαθητών και σε άλλες πιθανές διαστάσεις της μεντορικής σχέσης.

Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, για την επίτευξη της ζητούμενης ποιότητας στην εκπαιδευτική αλλά και διοικητική διαδικασία, κρίνεται απαραίτητη η χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνία. Το

μηχανογραφικό σύστημα της εταιρείας ΕΠΑΦΟΣ αποτελεί ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον διαχείρισης για όλους τους τύπους σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πιο αναλυτικά, στο Γυμνάσιο χρησιμοποιείται η δ-ΒΑΣΗ, ενώ στο Γενικό και στο Επαγγελματικό Λύκειο έχει αναπτυχθεί η εφαρμογή ΝΕΣΤΩΡ.

Όσον αφορά τη δ-ΒΑΣΗ χρησιμοποιείται σε περισσότερα από 2.300 σχολεία σε ολόκληρη τη χώρα και αποτελείται από τέσσερα διαφορετικά συστήματα εφαρμογών που αναφέρονται σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου:

- Διαχείριση των καθημερινών λειτουργιών: Στοιχεία μαθητών, Βαθμολογία, Απουσίες, Υπολογισμός και Έκδοση Αποτελεσμάτων, Εκτύπωση καταστάσεων, Έλεγχοι προόδου, Πιστοποιητικά, Απολυτήρια
  - Σύστημα Εσόδων-Εξόδων, Στατιστικά στοιχεία
  - Μισθοδοσία καθηγητών και προσωπικού
  - Εισαγωγή βαθμολογίας μέσω scanner

Συνακόλουθα, τα τεχνικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μηχανογραφικού συστήματος σχετίζονται με τους μαθητές (αναλυτική καρτέλα μαθητή με πλήρη στοιχεία και παρατηρήσεις, ολοκληρωμένη εικόνα της επίδοσης του μαθητή σε όλα τα έτη της φοίτησης του, αναλυτικό αρχείο απουσιών και ποινών, αίτηση εγγραφής και μετεγγραφής, ατομικό δελτίο μαθητή), τις καταστάσεις γενικών στοιχείων (απουσίες ανά ημερομηνία, μήνα, βαθμολογική περίοδο και έτος, βαθμοί και βαθμολογία ανά μάθημα και βαθμολογική περίοδο, γενικά αποτελέσματα, τελική επίδοση μαθητών, απολυτήρια, σημειώματα μαθητών με απουσίες πάνω από το όριο, βεβαιώσεις μητρώου μαθητών, πιστοποιητικό σπουδών), τις τάξεις-τμήματα (αναλυτική περιγραφή των αλγόριθμων για τη βαθμολογία και τον υπολογισμό των αποτελεσμάτων, προαιρετικά μαθήματα και δυνατότητα απαλλαγής του μαθητή από κάποιο μάθημα, τμήματα Γενικής Παιδείας, Επιπέδων Ξένων Γλωσσών), τους καθηγητές εργαζόμενους (αναλυτική καταγραφή όλων των υπηρεσιακών στοιχείων, παρακολούθηση ωρών διδασκαλίας, γενικές καταστάσεις, στατιστικά στοιχεία εκπαιδευτικών ανά ΠΕ και έτος γέννησης) και τα έσοδα – έξοδα (πλήρες σύστημα εσόδων – εξόδων, δυνατότητα μέχρι και 10.000 διαφορετικών λογαριασμών ταμείου, ανάλυση της κίνησης ανά ημέρα και λογαριασμό για οποιοδήποτε

διάστημα). Επίσης, το συγκεκριμένο σύστημα έχει δυνατότητα ειδικών εκτυπώσεων, ανάλυσης στατιστικών στοιχείων, μισθοδοσίας καθηγητών και επικοινωνίας με scanner (ΕΠΑΦΟΣ, εγχειρίδιο «δ-βάση»).

Όσο αναφορά το ΝΕΣΤΩΡ, αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα για τη διαχείριση των δραστηριοτήτων των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων και κύριος σκοπός του είναι η οργάνωση και η καλύτερη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, όπως: αναλυτική παρακολούθηση των μαθητών (ονομαστικά στοιχεία, βαθμοί, απουσίες κ.λ.π), καταγραφή των στοιχείων των καθηγητών, του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου, του ταμείου, του πρωτοκόλλου του σχολείου, έκδοση των αποτελεσμάτων φοίτησης και βαθμολογίας, δημιουργία των απολυτήριων τίτλων και των βεβαιώσεων σπουδών των μαθητών, υπολογισμός των στατιστικών στοιχείων, ηλεκτρονική ενημέρωση της Διεύθυνσης Μηχανογράφησης του Υπουργείου Παιδείας, ηλεκτρονική ενημέρωση των βαθμολογικών κέντρων των πανελλαδικών εξετάσεων, ηλεκτρονική ενημέρωση των κέντρων υποβολής Μηχανογραφικών Δελτίων Υποψηφίων για την εισαγωγή τους στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και ηλεκτρονική ενημέρωση του Πανελλήνιο Σχολικού Δικτύου.

Το σύστημα λειτουργεί σε περισσότερα από 2.350 σημεία πανελλαδικά, οι χρήστες του υπολογίζεται ότι ξεπερνούν τις 6.000 και σε γενικές γραμμές οι κατηγορίες των εργασιών που πραγματοποιούνται με το ΝΕΣΤΩΡ είναι:

- Καταχωρήσεις καινούργιων στοιχείων (π.χ. εγγραφή ενός νέου μαθητή ή καθηγητή) και τροποποιήσεις κάποιων που υπάρχουν στο σύστημα (π.χ. αλλαγή μιας διεύθυνσης).
- Ενημέρωση σε τακτική βάση των στοιχείων του ΝΕΣΤΩΡ (καταχώριση απουσιών και βαθμών κ.λπ.).
- Εκτύπωση καταστάσεων (στην οθόνη ή στον εκτυπωτή), όπως οι αλφαβητικές καταστάσεις των μαθητών, η βαθμολογία των τμημάτων, τα αποτελέσματα, τα στατιστικά στοιχεία κ.λ.π.
- Περιοδικές εργασίες, όπως η έναρξη νέας σχολικής χρονιάς, τα αντίγραφα ασφαλείας του, ο έλεγχος της καλής λειτουργίας του συστήματος κ.τ.λ.



Τέλος, ένα ακόμη στοιχείο ERP αποτελεί το E-DataCenter, το οποίο είναι ένα κομβικό πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης και προβολής δεδομένων που αφορούν διοικητικά θέματα της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει πληροφορίες που αφορούν τους φορείς και το προσωπικό του Υπουργείου Παιδείας και αποτελεί ένα κεντρικό σημείο πρόσβασης και αναφοράς για στοιχεία που αφορούν διοικητικά θέματα της κεντρικής υπηρεσίας του ΥΠΔΒΜΘ, των περιφερειακών διευθύνσεων, των γραφείων και των σχολικών μονάδων, που ενημερώνεται διαρκώς για όλες τις μεταβολές. Επιπλέον, αναπτύσσει διαδικασίες υποβολής, ελέγχου και επεξεργασίας αιτήσεων, μεταθέσεων, τοποθετήσεων και βελτιώσεων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, ενώ εντάσσεται στην "ομπρέλα" μιας διαδικτυακής πύλης με σκοπό να διευκολυνθεί η πρόσβαση στις διάφορες εφαρμογές καθώς επίσης και η επικοινωνία μεταξύ των διαχειριστών του συστήματος και των τελικών χρηστών (ΕΠΑΦΟΣ, στο [www.epafos.gr/main/news.asp?id=65&p=3](http://www.epafos.gr/main/news.asp?id=65&p=3)).

Ωστόσο, παρά τη διευκόλυνση που έχουν προσφέρει τα συγκεκριμένα προγράμματα στην εκπαιδευτική διοικητική διαδικασία, παρουσιάζουν διαφόρων τύπων δυσλειτουργίες, όπως απαραίτητη χρήση ADSL για τη λειτουργία τους – στοιχείο ακατόρθωτο σε ορισμένα απομακρυσμένα σημεία της Ελλάδας, ελλιπή διαδικασία μεταφοράς δεδομένων, προβληματικές εκτυπώσεις, συνεχή αλλαγή των προγραμμάτων που οδηγεί σε αύξηση σχολικών δαπανών και προσπάθειας εκ μέρους των υπεύθυνων καθηγητών. Εξαιτίας λοιπόν των προαναφερθέντων προβλημάτων, το τελευταίο διάστημα προτείνεται έντονα από τους διευθυντές και τους καθηγητές των σχολικών μονάδων η χρήση νέων μηχανογραφικών συστημάτων, τα οποία θα συνάδουν με το πνεύμα λειτουργίας των προγραμμάτων που χρησιμοποιούνται σε διεθνές επίπεδο.

## **5.1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΛΛΗΝΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Οι Έλληνες σχολικοί διευθυντές υποστηρίζουν πως οι ανθρώπινες ικανότητες, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, ο σεβασμός προς το προσωπικό και η ύπαρξη οράματος αναδεικνύουν το ταλέντο της ηγεσίας, ενώ ως λιγότερο σημαντικά χαρακτηριστικά θεωρούν την εμπειρία της ηγεσίας, τη φιλοδοξία και την εκπαιδευτική ικανότητα.

Στην Ελλάδα οι σχολικοί διευθυντές θεωρούν τη δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων στο σχολείο ως τη σημαντικότερη ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο/η Διευθυντής/-τρια του, ενώ ακολουθούν η ικανότητα της επικοινωνίας, οι γνώσεις διοίκησης της εκπαίδευσης, η ικανότητα του δραστήριου ατόμου να αναλαμβάνει ευθύνες, να ενθαρρύνει το προσωπικό και να έχει συνολικό όραμα για την εκπαίδευση. Αντίθετα, ανέδειξαν ως ελάχιστα σημαντικά τα χαρακτηριστικά του ενθουσιώδους ατόμου και του καλού δασκάλου, την ικανότητα δημιουργίας ομάδων εργασίας και τη δεξιότητα διαχείρισης του χρόνου (Αργυρίου, 2011) . Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα των Ράπτη και Βιτσιλάκη (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διεκδικήσουν διευθυντική θέση λόγω της δυνατότητας που τους παρέχει να επιφέρουν αλλαγές, ενώ έχουν την πεποίθηση πως ένα ικανό στέλεχος οφείλει να έχει τόσο διοικητικές όσο και ηγετικές ικανότητες. Ακόμη, σύμφωνα με τη μελέτη της Saiti το 2007 (Saiti, 2007:23-27), η δυνατότητα της ανέλιξης των εκπαιδευτικών καθώς και το επίπεδο ανταμοιβής τους, επηρεάζει σημαντικά την ικανοποίησή τους, ενώ η ισχύουσα γραφειοκρατία μπορεί να προκαλέσει απογοήτευση. Συνακόλουθα, οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την εκπαιδευτική νομοθεσία, ταυτίζουν τη διοίκηση του σχολείου μόνο με το πρόσωπο του διευθυντή, ενώ υποστηρίζουν πως ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν έχει τη δυνατότητα αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων λειτουργίας του σχολείου. Τέλος, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν το ισχύον σύστημα διοίκησης γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό, ενώ ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, κυρίως άτομα με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, δεν επιθυμεί να θέσει υποψηφιότητα για τις θέσεις της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, αφού οι συγκεκριμένοι ρόλοι απαιτούν διευρυμένο ωράριο και αυξημένη προσπάθεια.

## **6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Το τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής προσέγγισης αναφέρεται στον εκπαιδευτικό ηγέτη-διευθυντή εστιάζοντας στην επιρροή του όσον αφορά την αποτελεσματικότητα και την παρεχόμενη ποιότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα επιχειρείται αποσαφήνιση των όρων ηγεσία και διεύθυνση, ενώ στα δύο επόμενα μέρη αναλύεται εκτενώς καθένα από τους δύο όρους. Μέσα από τις θεωρίες που έχουν αναπτύξει ιθύνοντες του χώρου της διοίκησης, σκιαγραφείται το προφίλ του ιδανικού ηγέτη, ερευνάται το θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, παρουσιάζονται τα κυρίαρχα στυλ ηγεσίας και τονίζεται η σημασία της ύπαρξης ενός αποτελεσματικού ηγέτη για την εύρυθμη λειτουργία και αύξηση της απόδοσης των σχολικών μονάδων. Στη συνέχεια, τα αντίστοιχα θέματα εξετάζονται και για τον σχολικό διευθυντή, ορίζοντας επιπλέον τα βασικά κριτήρια επιλογής του, καθώς και τις αρμοδιότητες του μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ενώ στο τέλος του συγκεκριμένου κεφαλαίου παρατίθενται διεθνείς έρευνες περί ηγεσίας, μέσα από τις οποίες διαφαίνεται ο διαφορετικός ρόλος και η σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη σε καθένα από τα κράτη που εξετάζονται.

## **6.1 ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ**

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (Μπουραντάς, 2002:315), αλλά και άλλους επιστήμονες επιχειρείται ένας διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών «διευθυντής» και «ηγέτης». Από τη μια, το management είναι η επιστήμη της διοίκησης, είναι περισσότερο μηχανιστικό – τεχνοκρατικό, ασχολείται με την καθημερινότητα, με την ορθή εφαρμογή και αλληλουχία των διαδικασιών (Ανθης & Κακλαμάνης, 2005:109-110), ενώ «μάνατζμεντ» όπως υποστηρίζουν οι Montana και Charmov (Montana & Charmov, 2002:20), «είναι η εργασία μαζί με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης αλλά και των μελών της». Αντίθετα, η ηγεσία έχει να κάνει με το όραμα, τη δημιουργικότητα, την πρόκληση και τη διαχείριση της αλλαγής, την έμπνευση, είναι τέχνη και φαντασία μαζί (Zaleznik, 2004). Επίσης, τα τυπικά καθήκοντα του manager - προγραμματισμός, οργάνωση, στελέχωση, έλεγχος- σχετίζονται κυρίως με διαδικασίες, ενώ η ηγεσία έχει να κάνει κυρίως με τον ανθρώπινο παράγοντα και για αυτό αποτελεί το δυσκολότερο καθήκον για το manager, ενώ το δίπτυχο «ηγέτης-διευθυντής» αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στον χώρο της Διοικητικής Ηγεσίας (Σαΐτης, 2007:143-44 & Σαΐτης, 2008:289).

## **6.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Με την πάροδο των χρόνων η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται ολοένα και περισσότερο ως το βασικό όχημα για τη βελτίωση των σχολικών οργανισμών και γι' αυτό στην εποχή που διανύουμε αποτελεί σημείο μελέτης και έρευνας περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη περίοδο στη σύγχρονη έρευνα της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Διοίκησης. Πρόσφατες έρευνες στη θεματική της σχολικής βελτίωσης προσδιόρισαν τον ρόλο των σχολικών ηγετών ως κρίσιμο και κεντρικό στην προώθηση και τη στήριξη της αλλαγής. Έχοντας, λοιπόν, ως δεδομένο ότι το μόνο σταθερό πράγμα είναι η συνεχής αλλαγή, ο ρόλος των ηγετών στην εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να επανεξεταστεί (NCSL, 2006:19). Αναλυτικότερα, τις δυο τελευταίες δεκαετίες ο ρόλος και τα καθήκοντα των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών θεσμών έχουν γίνει αντικείμενο ριζικών αλλαγών και έχουν αποκτήσει κεφαλαιώδη σημασία, ως αποτέλεσμα των πιέσεων

των κοινωνικών ομάδων και των μετασχηματιστικών διαδικασιών που συντελούνται και αντανακλώνται στην εκπαίδευση. Συνέπεια αυτών των αλλαγών είναι η αυξανόμενη ανάγκη για «επαγγελματοποίηση» των στελεχών της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων και η συγκεκριμένη τάση καταγράφεται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ανδρέου, 2004).

Στις 34 χώρες, που έχουν υπογράψει τη σύμβαση του OECD, οι σχολικοί ηγέτες, όσο πουθενά αλλού στον κόσμο, αντιμετωπίζουν προκλήσεις εξαιτίας των αναδυόμενων προσδοκιών για τα σχολεία και την εκπαίδευση, σε έναν αιώνα που χαρακτηρίζεται από τεχνολογική καινοτομία, μετανάστευση και παγκοσμιοποίηση. Έτσι, καθώς οι χώρες στοχεύουν στην αλλαγή των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και προσπαθούν μέσω της βελτιωμένης εκπαίδευσης να ανταπεξέλθουν σε έναν πιο πολύπλοκο από ποτέ κόσμο, ώστε να εφοδιάσουν όλους τους νέους ανθρώπους με τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτούνται στον κόσμο που αλλάζει, πολλές κυβερνήσεις δίνουν στην σχολική ηγεσία μεγαλύτερη υπευθυνότητα στην εφαρμογή και στη διεύθυνση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι διευθυντές δεν αρκεί να είναι απλά μόνο καλοί, αλλά η αποτελεσματική σχολική ηγεσία θεωρείται πλέον ως το κλειδί για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την επίτευξη βελτιωμένων αποτελεσμάτων (OECD, 2009:191).

Πρόσφατες έρευνες περί σχολικής αποτελεσματικότητας επισημαίνουν τη σημασία της σχολικής ηγεσίας, ως βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζονται από τα σχολεία σήμερα ως αποτέλεσμα των συνεχώς μεταβαλλόμενων πολιτικών καταστάσεων και των ανταγωνιστικών αναγκών της αγοράς έκαναν πιο επιτακτική την ανάγκη ύπαρξης αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Η αποτελεσματική ηγεσία, λοιπόν, είναι το κύριο μέσο για τη βελτίωση του στρατηγικού σχεδιασμού σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών μάθησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ενώ η σημασία της σχολικής ηγεσίας στην επίτευξη όλων των σχολικών στόχων οδηγεί σε μια εκτενή αναζήτηση ενός καλύτερου και καταλληλότερου στυλ ηγεσίας. Η παραδοσιακή έννοια της σχολικής ηγεσίας, που τείνει να περιοριστεί στα άτομα που έχουν τις διευθυντικές θέσεις σε ένα σχολείο, έχει τεθεί κατά μέρος τα

τελευταία χρόνια. Το παραδοσιακό στυλ ηγεσίας που υποστηρίζεται αυστηρά από "bottom - up" πολιτικές μέσα στις σχολικές μονάδες έχει σχεδόν εξαλειφθεί (Πασιαρδής, 2012:15).

Τα στοιχεία από τις επιθεωρήσεις των σχολείων στο Ενωμένο Βασίλειο τεκμηριώνουν ότι η ανεπαρκής ηγεσία αποτελεί γνώρισμα των αναποτελεσματικών σχολείων. Οι έρευνες για τη βελτίωση του σχολείου επισημαίνουν τη σπουδαιότητα του ρόλου του ηγέτη για την αναστροφή της πορείας των αναποτελεσματικών ή των αποτυχημένων σχολείων, ενώ μεγάλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το Εθνικό Κολέγιο Στελεχών της Σχολικής Εκπαίδευσης (National College of School Leadership) καταλήγει σε μια σειρά τεκμηριωμένων διαπιστώσεων σχετικά με τη σχολική ηγεσία: α) η σχολική ηγεσία έρχεται δεύτερη ως προς την επίδραση στη μάθηση των μαθητών σε σχέση με τη διδασκαλία στην τάξη, β) σχεδόν όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες βασίζονται στο ίδιο ρεπερτόριο βασικών πρακτικών ηγεσίας και οι τρόποι με τους οποίους οι ηγέτες εφαρμόζουν αυτές τις βασικές πρακτικές ηγεσίας – και όχι οι ίδιες οι πρακτικές – δεν υπαγορεύονται από τις συνθήκες της εργασίας τους αλλά διαμορφώνονται ως ανταπόκριση σε αυτές, γ) οι σχολικοί ηγέτες βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση έμμεσα και αποτελεσματικότερα μέσω της επιρροής τους στην παροχή κινήτρων, στην εξασφάλιση της αφοσίωσης και των κατάλληλων συνθηκών εργασίας του προσωπικού (Sammons, 2008:58).

Ποιος είναι όμως ο ορισμός του σχολικού ηγέτη και ποια είναι εκείνα τα στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του που τον οδηγούν σε αποτελεσματική άσκηση της εξουσίας του; Αναλύοντας διεξοδικά την έννοια του ηγέτη, σε γενικές γραμμές, υποστηρίζεται ότι είναι εκείνος που εμπνέει μέσω του οράματος και των αξιών που πρεσβεύει, κερδίζει την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση των ανθρώπων, δημιουργεί υψηλές προσδοκίες, αποτελεί παράδειγμα και πρότυπο, προκαλεί το κατεστημένο, παίρνει πρωτοβουλίες, καινοτομεί και κάνει συνεχώς βελτιωτικές αλλαγές, δημιουργεί ευκαιρίες και τις αξιοποιεί, αναπτύσσει νέους ηγέτες και αφήνει ως κληρονομιά έναν καλύτερο οργανισμό (Μπουραντάς, 2002:596-597), ενώ βασικός σκοπός του, όπως αναφέρει ο Deming (Deming, 2002:248) είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να κάνουν καλύτερη δουλειά με λιγότερο κόπο, δουλεύοντας δηλαδή εξυπνότερα. Επίσης, σύμφωνα με τον Spanbauer (Spanbauer, 1992:15-65) η λειτουργία της ηγεσίας είναι να παρέχει το όραμα

της στον οργανισμό καθώς και τη δημιουργία ενός αμοιβαία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διευθυνόμενοι και διευθυντές συνειδητοποιούν ότι οι ατομικές τους επιτυχίες και επιτεύξεις συνδέονται με τη δράση της ομάδας και εμφανίζονται ή χάνονται μαζί, ενώ ο Σαΐτης (Σαΐτης, 2007:143-144) αναφέρει πως η «ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος». Ένας σχετικά παρόμοιος ορισμός δίνεται και από τον Κωνσταντίνου, ο οποίος ορίζει την ηγεσία ως την επιρροή του ηγέτη πάνω στα μέλη της ομάδας που ηγείται, για να συνεργαστούν θεληματικά και πρόθυμα ώστε να επιτύχουν πλήρως τους στόχους που έθεσαν (Κωνσταντίνου, 2005:53) Ο σύλλογος διδασκόντων για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του και να προάγει τους μαθησιακούς στόχους θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ομαδικότητα, συνεργασία, εμπιστοσύνη, θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Μυλωνά, 2005:66).

Επίσης, σύμφωνα με τους Brauckmann και Πασιαρδή (Brauckmann και Πασιαρδής, 2008:216-217) ο ηγέτης είναι οραματιστής, ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας, παραβιάζει την ιεραρχία και επικοινωνεί άμεσα με τη βάση όπου χρειάζεται, ενώ χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Επίσης, εκτιμά το προσωπικό του και τείνει να κάνει ακόμη και θυσίες για να το ικανοποιήσει, βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη και συμπαραστάτη και αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του, αλλά ότι έχει την ανάγκη όλων, ενώ, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Bush & Glover (2004:3-4) οι ηγέτες δε γεννιούνται, αλλά γίνονται. Ωστόσο, σύμφωνα με τη θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών (trait theory), δίδεται μια κληρονομική διάσταση στην έννοια της ηγεσίας. Ο Stogdill, οπαδός της συγκεκριμένης θεωρίας, ομαδοποίησε τα εκ γενετής χαρακτηριστικά τα οποία διακρίνουν τους ηγέτες σε: ικανότητες (εξυπνάδα, ευφράδεια, πρωτοτυπία, κρίση), επιδόσεις (γνώσεις, αθλητικά), υπευθυνότητα (πρωτοβουλία, επιμονή, επιθετικότητα, αυτοπεποίθηση), συμμετοχή (δραστηριότητα, κοινωνικότητα, συνεργασία, προσαρμοστικότητα, χιούμορ) και status (κοινωνικοοικονομική κατάσταση, δημοτικότητα), αλλά γενικά οι έρευνες του υπήρξαν ατελέσφορες, αφού ουσιαστικά, δε βρέθηκε ένα σύνολο κληρονομικών χαρακτηριστικών

τέτοιο που να προσδιορίζει ποιος είναι δυνατόν να γίνει ηγέτης και ποιος όχι (Brauckmann και Πασιαρδής, 2008:220).

Ακόμη, ένας άλλος ορισμός για την ηγεσία είναι αυτός των Ράπτη και Βιτσιλάκη (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007:25), σύμφωνα με τους οποίους, οι ηγέτες εμπνέουν αυτούς που τους ακολουθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε και οι ίδιοι να γίνουν ηγέτες. Ο Cohen ορίζει την ηγετική ικανότητα «ως την επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία δε γνωρίζουν οι ίδιοι ότι μπορούν να επιτύχουν ή δε γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα», ενώ, σύμφωνα με τον Πασιαρδή, «ηγέτης» είναι εκείνος που μπορεί αποτελεσματικά να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές. Επίσης, αφιερώνει πολύ από τον χρόνο του στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής, η οποία πρέπει ασφαλώς να είναι σαφώς διατυπωμένη (Πασιαρδής, 2004:215). Γενικά, ο ηγέτης είναι οραματιστής, ενθαρρύνει τις καινοτομίες αναγνωρίζει τα λάθη του και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη και σέβεται το προσωπικό του, ενώ το σημαντικότερο γνώρισμα του είναι πως αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του.

Ο Μπουραντάς (Μπουραντάς, 2005:197) επιχειρώντας να συνδυάσει όλους τους ορισμούς που υπάρχουν στη βιβλιογραφία περί ηγεσίας καταλήγει στο ότι: "ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον".

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Leithwood & Duke, η "εκπαιδευτική ηγεσία" αποτελεί «ξεχωριστή περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας που εμφανίζεται στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου ο ρόλος της Διοίκησης και της Ηγεσίας θεωρείται ότι είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των Εκπαιδευτικών Οργανισμών, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση». Αν και δεν έχουν γίνει σαφείς



περιγραφές, τυπικά αυτός ο τύπος ηγεσίας θεωρείται ότι «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες, οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Κατσαρός, 2008:107).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη διακρίνονται τρεις διαφορετικές μορφές ηγεσίας, οι οποίες ισχύουν και στην εκπαιδευτική πτυχή της: η αυταρχική, η δημοκρατική ή συμμετοχική και η χαλαρή ή εξουσιοδοτική (Σαΐτης, 2008:290-291 και Θεοφιλίδης, 1994:74-75). Όμοια, ο Κατσαρός (Κατσαρός, 2008:101), με κριτήριο τον βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων, ορίζει τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας: το αυταρχικό, στο οποίο οι υφιστάμενοι δεν έχουν συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, το εξουσιοδοτικό (*laissez faire*), στο οποίο οι υφιστάμενοι παίρνουν τις αποφάσεις σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια, αφού ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του ή αδιαφορεί και εκχωρεί τον ηγετικό ρόλο του στα μέλη, και το δημοκρατικό, στο οποίο η λήψη των αποφάσεων πραγματοποιείται με συμμετοχικές-δημοκρατικές διαδικασίες.

Όσον αφορά την αυταρχική ηγεσία επιδιώκεται η τυφλή υπακοή των υφισταμένων στον προϊστάμενο, ο οποίος καθορίζει τις ενέργειες των μελών του χρησιμοποιώντας τον φόβο ως κίνητρο και ο ίδιος αποφασίζει μόνος του, χωρίς τη συμμετοχή των υπολοίπων μελών. Αντίθετα, οι ηγέτες στη δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία σε κάθε απόφαση τους λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις απόψεις και τις προτάσεις των υφισταμένων τους, τους συμβουλεύονται για τις ενέργειες και τις αποφάσεις τους και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους. Άλλωστε συμμετοχή σημαίνει τη «νοητική και συναισθηματική δέσμευση ανθρώπων που συμμετέχουν σε ομάδες η οποία τους ενθαρρύνει να συνεισφέρουν στους ομαδικούς στόχους και να μοιράζονται την ευθύνη των ενεργειών τους» (Καμπουρίδης, 2002:55), ενώ σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτουν τρεις συσχετιζόμενοι τύποι συμμετοχικών ηγετών (Σαΐτης, 2008:291) : οι συμβουλευτικοί, οι συναινετικοί και οι δημοκρατικοί, οι οποίοι λαμβάνουν τις αποφάσεις τους κατόπιν ψηφοφορίας. Στους συγκεκριμένους τύπους ηγεσίας, οι σχολικοί διευθυντές της Βουλγαρίας, της Μαλαισίας και της Τουρκίας ακολουθούν τη γραφειοκρατική – αυταρχική διοίκηση σε μεγάλο βαθμό (OECD, 2009:194), ενώ έρευνα που διεξήχθη από τους Pashiardis, Costa, Mendes και Ventura (Pashiardis, Costa, Mendes & Ventura, 2005) στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Πορτογαλία, παρουσιάζει πως επικρατεί υψηλό επίπεδο

συλλογικότητας στη διοίκηση, ενώ υπερισχύει η δημοκρατική μορφή ηγεσίας. Σαφώς, η υιοθέτηση ενός περισσότερο αυταρχικού ή δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του ηγέτη, την ωριμότητα και τις προσωπικές διαθέσεις των υφισταμένων του καθώς και την κατάσταση που επικρατεί στην οργάνωση και κατά προέκταση στη σχολική μονάδα ( Σαΐτης, 2008:293). Τελευταίο τρόπο άσκησης της ηγεσίας αποτελεί η χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία, κατά την οποία ο ηγέτης μεταβιβάζει την εξουσία και τον έλεγχο στα μέλη της ομάδας. Το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθούν οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Αυστραλία συνάδει με τον συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας, αφού εμπεριέχει αναδιανομή της δύναμης και ανα-ευθυγράμμιση της εξουσίας μέσα στον οργανισμό. Αποτελέσματα ερευνών σχετικά με το συγκεκριμένο μοντέλο υποδεικνύουν πως, όταν επικρατούν οι παραπάνω συνθήκες, η ηγεσία αποτελεί έναν ισχυρό οδηγό για τη βελτίωση και την αλλαγή στο σχολείο (Hopkins, 2001). Ακόμη, σύμφωνα με έρευνα των Muijs και Harris, η εξουσιοδοτική ηγεσία ακολουθείται και στα σχολεία του Ενωμένου Βασιλείου, όπου παρατηρείται υψηλός βαθμός συμμετοχής στην ανάπτυξη ηγεσίας μέσα στο σχολείο. Επίσης, οι διευθυντές καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να εξασφαλίσουν την ευρεία συμμετοχή των καθηγητών σε ομάδες εργασίας, ενώ παρουσιάζουν υψηλό βαθμό αναγνώρισης και επιβράβευσης τόσο της δουλειάς που πραγματοποιείται όσο και της προσπάθειας που καταβάλλεται (Muijs & Harris, 2006:2,3,10). Ακόμη, οι Ταϊβανέζοι εκπαιδευτικοί ηγέτες θεωρούν ως πιο σημαντικά στοιχεία στη διοικητική τους πρακτική την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς και την καθοδήγηση, δείχνοντας πως επηρεάζονται από στοιχεία της κουλτούρας της χώρας τους, όπως ο κολεκτιβισμός και ο φόβος της υψηλής αβεβαιότητας (Tang, Yin & Min, 2011:30-38).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Πασιαρδή είναι δυνατό να διακριθούν διάφορες πρακτικές ή συμπεριφορές ηγεσίας οι οποίες κρίνονται κρίσιμες και σημαντικές στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Αυτές οι πρακτικές και συμπεριφορές ηγεσίας χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διατυπωθεί το θεωρητικό πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Leadership Improvement for Student Achievement (LISA), το οποίο απαρτίζεται από πέντε περιοχές ή στυλ ηγεσίας τις οποίες οι σχολικοί ηγέτες είναι πιθανό να υιοθετήσουν στη διοίκηση των σχολείων τους. Ένα στυλ ηγεσίας ορίζεται ως το

σύνολο όλων εκείνων των συμπεριφορών και πρακτικών που οι σχολικοί ηγέτες χρησιμοποιούν προκειμένου να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων (Πασιαρδής, 2004&Πασιαρδής,2012:24-25).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Πασαρδή, στην ακτίνα δράσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορούν να διακριθούν πέντε στυλ ηγεσίας: (1)παιδαγωγικό στυλ, (2) δομικό στυλ, (3) συμμετοχικό στυλ, (4) επιχειρηματικό στυλ και (5) στυλ ανάπτυξης προσωπικού (Πασιαρδής, 2012:25).

### Παιδαγωγικό στυλ

Αυτό το στυλ ηγεσίας εστιάζεται στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι σχολικοί ηγέτες καθοδηγούν μέσω της οικοδόμησης μιας αποστολής που κεντρικό στόχο έχει τη μάθηση και την ευθυγράμμιση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης με βάση προκαθορισμένους στόχους. Επιπλέον, οι αποτελεσματικοί ηγέτες που εφαρμόζουν το παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας αναπτύσσουν ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση και εμπλέκονται σε δραστηριότητες ελέγχου και αξιολόγησης. Τέλος, οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες είναι σταθεροί οπαδοί της συνεχούς εισαγωγής παιδαγωγικών καινοτομιών (Brauckmann & Pashiardis, 2008& Πασιαρδής, 2012:25) στον χώρο του σχολείου.

### Δομικό στυλ

Το δομικό στυλ ηγεσίας αφορά στα χαρακτηριστικά της δημιουργίας του οράματος, κυρίως στο να δοθεί κατεύθυνση και συντονισμός στο σχολείο. Συγκεκριμένη έρευνα έχει καταδείξει ότι το όραμα του σχολικού ηγέτη έχει θετικές επιπτώσεις στην παιδαγωγική και στη στρατηγική συμπεριφορά του, στην εστίαση, στους στόχους και στους σκοπούς και στη χρήση καινοτόμων και επαγγελματικών πρακτικών. Η εργασία των Waters, Marzano & McNulty δείχνει επίσης ότι η ευθύνη της ηγεσίας για καθιέρωση συγκεκριμένων διαδικασιών και ρουτινών, προκειμένου να εξασφαλιστούν η τάξη και η πειθαρχία, συνδέεται θετικά με τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Σύμφωνα με τον Pashiardis,

οι αποτελεσματικοί ηγέτες που εφαρμόζουν το δομικό στυλ ηγεσίας διαχειρίζονται όλες τις σχολικές εγκαταστάσεις αποτελεσματικά και εποπτεύουν αποδοτικά τη συντήρησή τους για να εξασφαλίσουν καθαρές, τακτοποιημένες και ασφαλείς σχολικές μονάδες (Πασιαρδής, 2012:27).

#### Συμμετοχικό στυλ

Το συμμετοχικό στυλ αναγνωρίζει ότι οι ηγέτες μπορούν να οργανώσουν τις διοικητικές δραστηριότητες τους μέσω άλλων με πολλούς διαφορετικούς τρόπους σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, τον τύπο των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζονται και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού στον οποίο λειτουργούν. Πολλά είναι τα εμπειρικά στοιχεία που δείχνουν τη σημασία του συγκεκριμένου στυλ. Παραδείγματος χάριν, ο Πασιαρδής διαπίστωσε ότι οι σχολικοί ηγέτες δημοτικών σχολείων στην Κύπρο θεωρούν την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη δημιουργία ομάδων ως το σημαντικότερο στοιχείο της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας. Επιπλέον, οι Mulford & Silins, μέσα από το πρόγραμμα Leadership for Organizational Learning and Students Outcomes (LOLSO), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες προωθούν την ομαδική ηγεσία καθώς και τη διοίκηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η οποία ηγεσία με τη σειρά της έχει επιπτώσεις στις μαθησιακές επιδόσεις, μέσα από τα αποτελέσματα της μάθησης μέσα στη σχολική μονάδα και της εργασίας των εκπαιδευτικών (Mulford,2005:150-151). Κατά συνέπεια, τα μέλη του σχολείου αναπτύσσουν τη μεγαλύτερη δυνατή δέσμευση και αφοσίωση για να επιτύχουν τους στόχους του σχολείου.

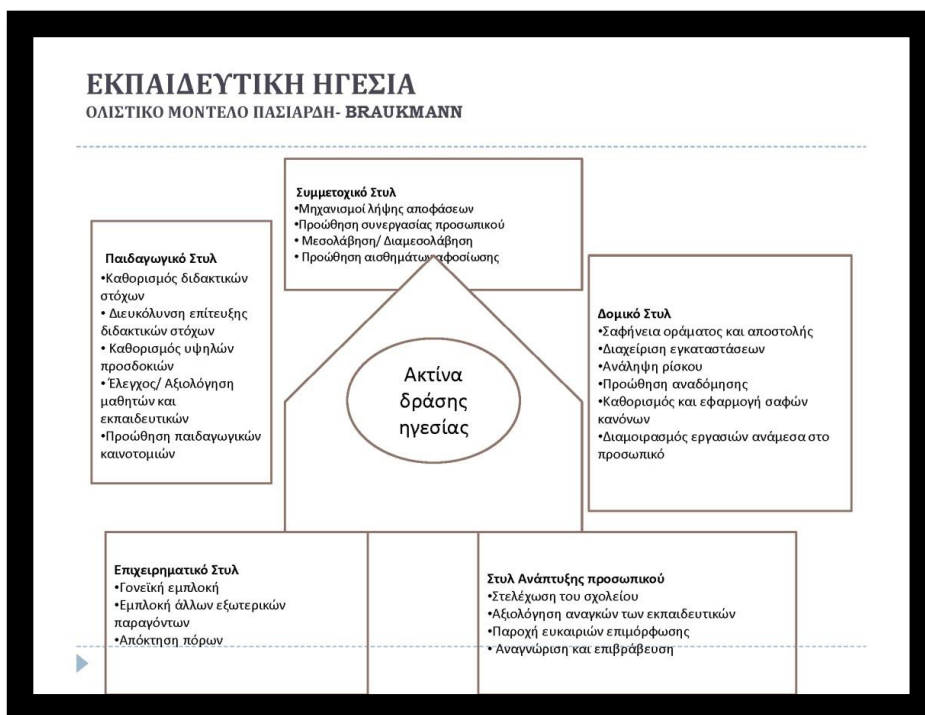
#### Επιχειρηματικό στυλ

Το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας αφορά στη δημιουργική χρησιμοποίηση των εξωτερικών (από το σχολείο) δικτύων και πόρων προκειμένου να βοηθηθεί πρακτικά η εφαρμογή της σχολικής αποστολής. Αρχικά, οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες τόνισαν ότι τα παιδιά βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους στο σχολείο μόλις αισθάνθηκαν ότι οι γονείς τους είχαν μια στενή αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς τους και τον διευθυντή.

Επίσης, η λεπτομερής ανάλυση Dinham των περιπτώσεων-σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία αποκάλυψε ότι ένα από τα στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η εξωτερική ενημέρωση και η δημιουργία δεσμού με το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Το εξωτερικό περιβάλλον συμπεριέλαβε και άλλα σχολεία και συστήματα, την κοινότητα, την κοινωνία, τις επιχειρήσεις και την κυβέρνηση. Τα εξωτερικά δίκτυα είναι επίσης πιθανό να εξασφαλίσουν τους αναγκαίους και επαρκείς πόρους για τις σχολικές δραστηριότητες (Brauckmann & Pashiardis, 2008 & Πασιαρδής, 2012:28).

### Στυλ ανάπτυξης προσωπικού

Η ανάπτυξη του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας αποτελεί μια σημαντική περιοχή, μέσω της οποίας οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα στο επίπεδο του σχολείου. Οι Youngs και King βεβαιώνουν ότι ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι σχολικοί ηγέτες διαμορφώνουν τις σχολικές καταστάσεις και τις πρακτικές μάθησης είναι μέσα από τις πεποιθήσεις και τις ενέργειές τους σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την προσπάθεια, παρέχουν κίνητρα και την ατομική υποστήριξη σε κάθε μέλος του προσωπικού, καθώς επίσης και τα κατάλληλα μοντέλα καλύτερης πρακτικής εφαρμογής. Σε μια ποιοτική έρευνα που έγινε σε δύο φλαμανδικά δημοτικά σχολεία κοντά σε αστικά κέντρα, μια ομάδα εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι ο σχολικός ηγέτης δημιουργεί κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης με τη διανομή σχετικών πληροφοριών, με το να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, με την αγορά των σχετικών επιστημονικών περιοδικών για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και με τη συζήτηση των καινοτομιών που παρουσιάζουν ενδιαφέρον στις συνεδριάσεις του προσωπικού.



Επιπλέον, ο Southworth (Κατσαρός,2008:107) αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας: α) παροχή προτύπων β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα, ενώ μία σχετικά πρόσφατη προσπάθεια κωδικοποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση, βασισμένη στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, είναι αυτή που παρουσιάζεται στο κείμενο «Εθνικές Προδιαγραφές για Διευθυντές Σχολείων» (National Standards for Headteachers 2004). Η συγκεκριμένη κωδικοποίηση διακρίνει έξι άξονες ηγετικής συμπεριφοράς: ηγέτης ενδυνάμωσης, υπεύθυνος ηγέτης, μετασχηματιστικός ηγέτης, εκπαιδευτικός ηγέτης, συμμετοχικός ηγέτης και διοικητικός ηγέτης. Όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία, στις Η.Π.Α. η έρευνα των Marks και Printy (Marks & Printy, 2003), ανέδειξε το συγκεκριμένο τύπο ηγεσίας ως πρότυπο, ενώ ο ηγέτης παρέχοντας ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία, διευκολύνει τον ρόλο του με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, τους οποίους θεωρεί ισότιμους συνεργάτες στην προώθηση της υψηλού επιπέδου διδασκαλίας, αφού χωρίς την ομάδα των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αναπτυχθεί. Για τον συγκεκριμένο λόγο το πιο βασικό μέλημα του εκάστοτε εκπαιδευτικού ηγέτη θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη ποιοτικής ομάδας και η εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της. Για να ασκεί αποτελεσματικά τα καθήκοντά του δεν πρέπει να στηρίζεται αποκλειστικά στην εξουσία

της θέσης του και στον αναγκασμό των συνεργατών του. Αντίθετα θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τι επηρεάζει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του και να έχει την ικανότητα να εντάξει στους ρόλους και στις διαπροσωπικές σχέσεις τα κατάλληλα κίνητρα, έτσι ώστε οι εργαζόμενοι να συνεργάζονται θεληματικά για την υλοποίηση των στόχων της οργάνωσης (Σαΐτης, 2000:225). Επίσης, ένας από τους βασικούς ρόλους του ηγέτη είναι η δόμηση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, ώστε να προωθεί την ανάπτυξη και επιτυχία των ατόμων και των ομάδων (Fairholm & Fairholm, 2000:102-103), ενώ θα πρέπει να χρησιμοποιεί την επιρροή και όχι τον εξαναγκασμό προκειμένου να κατευθύνει και να συντονίσει τις δραστηριότητες μιας ομάδας, ώστε να επιτύχει τους οργανωτικούς της στόχους. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ηγέτης, προκειμένου να διαμορφώσει τις αντιλήψεις της σχέσης του με την ομάδα στην οποία ανήκει και να συντονιστεί με τα συναισθήματα των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται, χρειάζεται να έχει αναπτύξει τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, δηλαδή την επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Kellett et al, 2002:535-537).

Συνεχίζοντας με τη μετασχηματιστική ηγεσία, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής οι σχολικοί διευθυντές πιστεύουν πως ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας συμβάλλει στην καλή λειτουργία του σχολείου, ενώ τις ισχυρότερες μεταβλητές που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους ηγέτες αποτελούν η σχολική αποστολή, οι στόχοι, η δομή, η οργάνωση, οι πολιτικές, οι διαδικασίες και ο προγραμματισμός (Su, Gamage & Mininberg, 2003:43). Επίσης, οι γυναίκες ηγέτες εκτιμώνται ως περισσότερο μετασχηματιστικές στην ηγεσία τους από τους άνδρες.

Επιπλέον, στο Ισραήλ, σύμφωνα με έρευνα του Bogler (Bogler, 2001:679), οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη συνεργασία με έναν μετασχηματιστικό ηγέτη, ο οποίος μεγιστοποιεί την αυτονομία τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ακολουθούν το συμμετοχικό ύφος στη λήψη των αποφάσεων. Επίσης, η ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ηγέτη απέναντι τους, ενώ οι διευθυντές των σχολείων θεωρούν πως μέσω

της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν θετική διάθεση απέναντι στο επάγγελμα τους, αλλά και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους.

Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική διοίκηση κατά τις τελευταίες δεκαετίες –όπως προαναφέρθηκε- αποτελούν κομμάτι μίας ευρύτερης τάσης αλλαγής των δημοσίων οργανισμών παροχής υπηρεσιών, που μπορεί να χαρακτηριστεί ως η πτώση των παλαιότερων δημοσίων διοικητικών μοντέλων και η άνοδος ενός νέου μοντέλου δημόσιας διοίκησης, με αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί δύο βασικές μορφές διοίκησης σε παγκόσμιο επίπεδο, το διοικητικό και το καθοδηγητικό στυλ (OECD, 2009:191). Οι ιδέες πάνω στις οποίες βασίστηκε η ανάπτυξη του νέου μοντέλου – πιο επίπεδες δομές διοίκησης, μηχανισμοί όμοιοι με αυτούς της αγοράς, αποκέντρωση, προσανατολισμός προς τους πελάτες, βελτίωση των υπηρεσιών - έχουν αλλάξει αισθητά την οργανωσιακή διοίκηση. Ωστόσο, αν και η αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων αλλαγών ακόμη συζητείται στους εκπαιδευτικούς κύκλους, είναι ξεκάθαρο πως οι συγκεκριμένες ιδέες και η συζήτηση που έχει αναπτυχθεί γύρω από αυτές, έχουν αλλάξει τους όρους της διοίκησης. Ενδεχομένως η πιο σιωπηλή αλλαγή στην εκπαιδευτική διοίκηση είναι η επικέντρωση της δραστηριότητας των διευθυντών στους συναδέλφους τους και η ανάπτυξη συμπεριφοράς, που παραπέμπει στο καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας (OECD, 2009:192). Οι διευθυντές σε πολλές χώρες έχουν τροποποιήσει το στυλ ηγεσίας τους μετακινούμενοι από τη διοίκηση που δίνει έμφαση στη συμμόρφωση του σχολείου με γραφειοκρατικές διαδικασίες σε έναν διευρυμένο ρόλο που συνδυάζει τη διοίκηση με την καθοδηγητική ηγεσία. Το καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας εμπεριέχει τη διοίκηση στόχων, την καθοδηγητική διοίκηση και την άμεση επιτήρηση, ενώ η διοικητική ηγεσία τους άλλους δύο τύπους ηγεσίας, τη διοίκηση υπευθυνότητας και τη γραφειοκρατική διοίκηση.

Ο τρόπος διεύθυνσης των διευθυντών στα περισσότερα σχολεία ανά τον κόσμο εμπεριέχει ενέργειες και προτεραιότητες και των δύο στυλ ηγεσίας, αφού στην πράξη καθένα από τα δύο στυλ στηρίζεται σε ενέργειες και πρακτικές που είναι χρήσιμες στη διοίκηση των σχολικών οργανισμών. Πιο αναλυτικά, στις Η.Π.Α. εφαρμόζεται κυρίως το καθοδηγητικό στυλ, αφού ο όρος «καθοδηγητικός ηγέτης» αναπτύχθηκε για τους διευθυντές από την αρχή του εκπαιδευτικού κινήματος περίπου το 1980 στην Αμερική και



συνεχίζει να καθοδηγεί ιδέες σχετικά με το πώς οι διευθυντές θα χειριστούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές του νέου αιώνα. Επίσης, η Μάλτα και η Πολωνία είναι δύο χώρες στις οποίες ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών χρησιμοποιεί περισσότερο το καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στην Ιρλανδία, στη Μαλαισία και στη Νορβηγία. Επιπλέον, στο Βέλγιο, στην Εσθονία, στην Ουγγαρία, στη Μαλαισία, στη Νορβηγία, στην Πολωνία, στην Ισπανία, και στην Τουρκία οι γυναίκες που διοικούν τείνουν να χρησιμοποιούν το καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας περισσότερο από τους άνδρες, ενώ σε έξι χώρες - Βέλγιο, Βουλγαρία, Εσθονία, Κορέα, Μεξικό και Νορβηγία - οι διευθυντές των σχολείων στα οποία οι καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας αποτελούν σημαντικό δείκτη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, τείνουν να ακολουθούν το καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας. Ωστόσο, υπάρχουν και σύνθετοι συνδυασμοί, όπως στην Αυστραλία, στην Αυστρία, στο Βέλγιο, στη Βραζιλία, στην Κορέα, στη Μάλτα και στη Νορβηγία, όπου οι διευθυντές ακολουθούν έντονο καθοδηγητικό στυλ με στοιχεία διοικητικού. Ακόμη, στο Βέλγιο, στην Ουγγαρία και στην Πορτογαλία πεποιθήσεις άμεσης καθοδήγησης συνδέονται με έντονο καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας, ενώ στην Εσθονία και στην Ισλανδία ένα έντονο διοικητικό στυλ ηγεσίας συνδέεται με τις προαναφερθείσες πεποιθήσεις. Τέλος, στη Δανία, στην Ουγγαρία, στην Ισλανδία, στη Μάλτα, στο Μεξικό και στην Πορτογαλία, σχολεία με διευθυντές που υιοθετούν καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας τείνουν να αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τους δασκάλους και τους μαθητές (OECD, 2009:192,194).

Επιπλέον, στις περισσότερες από τις είκοσι τέσσερις χώρες, οι οποίες συμμετείχαν στο πρόγραμμα TALIS 2008 (Αυστραλία, Αυστρία, Βέλγιο, Βραζιλία, Βουλγαρία, Δανία, Εσθονία, Ουγγαρία, Ισλανδία, Ιρλανδία, Ιταλία, Κορέα, Λιθουανία, Μάλτα, Μαλαισία, Μεξικό, Ολλανδία, Νορβηγία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ισπανία, Σλοβακία, Σλοβενία, Τουρκία) ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών ακολουθεί και τα δύο στυλ ηγεσίας, τόσο το καθοδηγητικό όσο και το διοικητικό. Επίσης, σε πολλές χώρες του προγράμματος, τα σχολεία των οποίων οι διευθυντές είναι καθοδηγητικοί, είναι πιο πιθανό να ακολουθήσουν καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας, ενώ στα τρία τέταρτα των χωρών, οι διευθυντές οι οποίοι υιοθετούν καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας τείνουν να αναπτύξουν προγράμματα ανάπτυξης για τους αδύναμους καθηγητές και σχεδόν στο ένα τρίτο των χωρών του

προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι διευθυντές έχουν υιοθετήσει ένα καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας είναι πιο πιθανό να συνεργαστούν σε δραστηριότητες με τους συναδέλφους τους.

Επιπλέον, στο καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας, οι διευθυντές οι οποίοι ακολουθούν τη διοίκηση για την επίτευξη των σχολικών στόχων, αναπτύσσουν προγράμματα που βοηθούν στην πραγματοποίησή τους. Η συγκεκριμένη μορφή ακολουθείται σε μεγαλύτερο βαθμό στην Ουγγαρία, στην Πολωνία και στη Σλοβενία, ενώ λιγότερο διαδεδομένη είναι στην Αυστρία, στη Δανία, στην Ιταλία και στην Ισπανία. Επίσης, η διοίκηση για τη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω καθοδήγησης έχει αναπτυχθεί κυρίως στη Βραζιλία, στη Δανία και στη Μάλτα, ενώ διοίκηση άμεσης επιτήρησης που ελέγχει αυστηρά τη διδασκαλία και τα αποτελέσματα, ακολουθείται κυρίως στη Βραζιλία, στην Πολωνία, στη Σλοβενία, ενώ η Ιρλανδία και η Πορτογαλία ακολουθούν το συγκεκριμένο στυλ διοίκησης σε μικρότερο βαθμό.

Επιπλέον, εκτός από τη συνεχώς αυξανόμενη εφαρμογή του καθοδηγητικού στυλ ηγεσίας, άλλες διεθνείς τάσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνουν: α) κεντρικά προγράμματα χρηματοδότησης, β) εφαρμογή προγραμμάτων για φιλόδοξους ηγέτες, γ) υποστήριξη αρχαρίων διευθυντών, δ) ενθάρρυνση για διεθνείς εμπειρίες και ε) ανάπτυξη προγραμμάτων για ομάδες σχολικής ηγεσίας (Barnett, 2006:1). Αναλυτικότερα, όσον αφορά τα προγράμματα χρηματοδότησης από την κυβέρνηση, στις ΗΠΑ έχει αναπτυχθεί ένα αποκεντρωμένο σύστημα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Σε άλλες χώρες, ωστόσο, κυριαρχούν χρηματοδοτούμενα προγράμματα για την εκπαιδευτική ηγεσία από την κυβέρνηση, όπως στην Αγγλία, όπου το National College for School Leadership (NCSL) χρηματοδοτείται από τη Βρετανική κυβέρνηση. Ο συγκεκριμένος θεσμός υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, προσφέρει προγράμματα για ανερχόμενους σχολικούς, αρχάριους αλλά και έμπειρους διευθυντές. Όμοια, στην Αυστραλία έχει αναπτυχθεί το Τμήμα Εκπαίδευσης (Victorian Department of Education and Training), το οποίο έχει αναπτύξει επτά στρατηγικές ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας.

Αναφορικά με την ανάπτυξη φιλόδοξων ηγετών, κρίνεται απαραίτητη η ορθή και επαρκής προετοιμασία των στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης προκειμένου οι σχολικοί διευθυντές να ανταπεξέλθουν στις νέες προαναφερθείσες απαιτήσεις των κυβερνήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο. Για τον λόγο αυτό, όλα τα κράτη διαθέτουν νομοθετικό πλαίσιο σχετικό με τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (OECD, 2009:21). Οι επιμορφωτικές δράσεις απευθύνονται σε ομάδες/στόχους σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα: ανά ειδικότητα, ανά τύπο μαθημάτων, ανά κατηγορία (π.χ διευθυντές, προϊστάμενοι, νεοεισερχόμενοι διευθυντές κλπ.), ενώ δίνεται μεγάλη προσοχή στην παροχή εμπειριών για τους φιλόδοξους εκπαιδευτικούς ηγέτες μέσα από εξειδικευμένα προγράμματα. Το περιεχόμενο των συγκεκριμένων προγραμμάτων σύμφωνα με τους μελετητές Griffiths, Stout και Forsyth (Griffiths, Stout & Forsyth, 1988 και Forsyth, 1999:75) συνίσταται στη μάθηση τεχνικών που σχετίζονται με οικονομικά θέματα και θέματα προσωπικού, στη μελέτη θεωρητικών μοντέλων, συστημάτων πληροφοριών και σχεδιασμού προγραμμάτων, καθώς και μεθόδων, που βοηθούν στην ανάδειξη των αντιληπτικών ικανοτήτων, ενώ απαραίτητη κρίνεται και η πρακτική εξάσκηση του ηγετικού ρόλου μέσα σε περιβάλλον επίβλεψης.

Γενικότερα, η κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελεί για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα θεσμό στρατηγικής σημασίας. Η σχέση του εκπαιδευτικού με το εργασιακό του περιβάλλον επαναπροσδιορίζεται διαρκώς και ενισχύεται η συνεχής προσωπική και επαγγελματική εξέλιξή του, και μέσω αυτής η ανάπτυξη και εξέλιξη του προσωπικού που ηγείται και του οργανισμού που διευθύνει. Για παράδειγμα, η Βρετανική Κυβέρνηση έχει αναπτύξει το National Professional Qualification for Headship (NPQH), το οποίο απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να ολοκληρώσουν ένα πρόγραμμα ανάπτυξης ηγετών, πριν κάνουν αίτηση για διευθυντικές θέσεις. Επίσης, στην Αυστραλία το Australian Government Quality Teacher Program (AGQTP) υποστηρίζει την εφαρμογή προγραμμάτων για αναδυόμενους ηγέτες χρησιμοποιώντας την καθοδήγηση, ενώ το Πανεπιστήμιο της Βικτώρια στον Καναδά εφαρμόζει το πρόγραμμα Professional Specialization Certificate in School Management and Leadership (CSML) Program, το οποίο παρέχει μαθήματα διδασκαλίας σε διευθυντές – μέντορες.

Επίσης, στις ΗΠΑ ήδη από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα είχαν πραγματοποιηθεί ενέργειες για την ανάπτυξη προγραμμάτων που θα διευκόλυναν τους ενδιαφερόμενους σχολικούς διευθυντές. Γενικά, τα πανεπιστήμια της Αμερικής έχουν την τάση να προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες τόσο μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων όσο και μέσω προγραμμάτων πιστοποίησης, ενώ διάφοροι επαγγελματικοί σύνδεσμοι και η περιφέρεια είναι υπεύθυνοι για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη των εκπαιδευτικών ηγετών (Barnett, 2006:1). Οι παραπάνω δράσεις είναι αναμενόμενες, αφού απαραίτητη προϋπόθεση για τους εκπαιδευτικούς για την ανέλιξη τους σε μία διευθυντική θέση αποτελεί η παρακολούθηση προγραμμάτων σχολικής ηγεσίας (Su, Gamage & Mininberg, 2003:56). Ωστόσο, οι συγκεκριμένες ενέργειες δεν πραγματοποιούνται υποχρεωτικά σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς η πανεπιστημιακή εκπαίδευση για τη σχολική ηγεσία δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να καταλάβει κάποιος διευθυντική θέση (Barnett, 2006:4).

Στην Αυστραλία, στη Βρετανία και στην Κίνα χρησιμοποιείται το παραδοσιακό μοντέλο για την ανέλιξη στη θέση του διευθυντή, αφού η προετοιμασία των μελλοντικών διευθυντών περιορίζεται στην ανέλιξη τους από τη θέση του απλού δασκάλου, στη θέση του υποδιευθυντή και στη συνέχεια του διευθυντή. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες για την ανάπτυξη προγραμμάτων προ-εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ηγετών με τους σχολικούς διευθυντές στην Αγγλία να παρουσιάζουν ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για συμμετοχή σε τέτοιου είδους ενέργειες. Επίσης, στην Κίνα, όπου η προετοιμασία των διευθυντών ήταν ανύπαρκτη πριν λίγα χρόνια, το National Ministry of Education απαιτεί πλέον από τους διευθυντές να κατέχουν πιστοποιητικά προετοιμασίας, ενώ όλο και περισσότερα πανεπιστήμια της Αυστραλίας σήμερα, προσφέρουν μαθήματα και ολοκληρωμένα προγράμματα τα οποία αφορούν τη σχολική διοίκηση, την ηγεσία, την οργάνωση και την πολιτική των εκπαιδευτικών οργανισμών (Su, Gamage & Mininberg, 2003:50). Μέσα από τη συγκεκριμένη τάση προσδοκάται πως οι Αυστραλοί σχολικοί ηγέτες θα είναι μελλοντικά επαρκώς προετοιμασμένοι, πριν αναλάβουν κάποια διευθυντική θέση. Ωστόσο, όλες αυτές οι καινοτομίες δεν μπορούν να συγκριθούν με τα καλά θεμελιωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα διοίκησης των Αμερικάνικων κολλεγίων και πανεπιστημίων

Βέβαια, η χειρότερη κατάσταση όσον αφορά την προετοιμασία των σχολικών διευθυντών παρατηρείται στην Αφρική. Έχει παρατηρηθεί έλλειψη δεξιοτήτων ηγεσίας των διευθυντών, αφού δεν επιμορφώνονται για θέματα σχολικής ηγεσίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν διευθυντική θέση μόνο, επειδή είναι καλοί και έμπειροι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με έρευνα του Pheko στα σχολεία της Αφρικής η διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων ηγεσίας είναι πολύπλοκη, ενώ το γεγονός πως το Υπουργείο Παιδείας δεν καταβάλει σημαντική προσπάθεια, ώστε οι επικεφαλής καθηγητές να εκπαιδευθούν, να υποστηριχθούν και να εγκατασταθούν, δε βοηθά στην απόκτηση των απαιτούμενων δεξιοτήτων ηγεσίας (Pheko, 2010). Οι περισσότεροι σχολικοί διευθυντές δεν έχουν εκπαιδευτεί ανάλογα και δε διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες ηγεσίας για να εκτελέσουν τους στόχους που έχουν οριστεί.

Επίσης, όπως προαναφέρθηκε άλλη μία τάση της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί η στήριξη των αρχαρίων ηγετών μέσω προγραμμάτων, τα οποία επικεντρώνονται στην καθοδηγητική ηγεσία, τη βελτίωση των σχολικών μονάδων, τη διοίκηση αλλαγής και την ανάπτυξη ικανοτήτων. Τέτοιου είδους προγράμματα είναι :

- SAGE Mentoring Program - Australian Principals Centre (Victoria, Australia)
- Headteacher Induction Programme, New Visions Programme, and Leadership Pathways Programme - National College for School Leadership (England)
- Professional Headship Induction Programme - National Headship Development Programme (Wales)
- First-Time Principals Programme - University of Auckland (New Zealand)

Στην τέταρτη τάση της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη βελτίωση της απόδοσης των σχολικών ηγετών, ορισμένα διεθνή προγράμματα ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες να επισκεφθούν εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, για να ενημερωθούν για προγράμματα βελτίωσης της διδασκαλίας και της διοίκησης. Χαρακτηριστικά

παραδείγματα αποτελούν το International Institute for Education Leadership at Lincoln University στην Αγγλία και το Πανεπιστήμιο του Τέξας.

Τέλος, η τελευταία τάση αφορά την ανάπτυξη ομάδων σχολικής ηγεσίας. Η συγκεκριμένη τάση στις ΗΠΑ είναι ασθενής, αφού τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών απευθύνονται ατομικά σε εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, στην Αυστραλία και στην Αγγλία, η τάση ανάπτυξης ομάδων ηγεσίας γίνεται συνεχώς πιο ισχυρή. Καθώς πολλά σχολεία της Αυστραλίας και της Βρετανίας διοικούνται από ομάδες, συχνά τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν συλλογικά σε δραστηριότητες ανάπτυξης των ηγετικών τους ικανοτήτων.

Επιπλέον, ένα ακόμη στυλ διοίκησης που έχει αναπτυχθεί έντονα το τελευταίο διάστημα σε παγκόσμιο επίπεδο είναι η διοίκηση με βάση το σχολείο, η οποία αποτελεί μία βασική στρατηγική τροποποίησης που επιζητούν έντονα οι κυβερνήσεις ανά τον κόσμο (Caldwell, 2005:1). Σύμφωνα με το International Institute for Educational Planning (IIEP), το οποίο αποτελεί εσωτερικό τμήμα της UNESCO, υπεύθυνο για θέματα εκπαίδευσης, οι αρχικές προσπάθειες εφαρμογής της διοίκησης με βάση το σχολείο εμφανίστηκαν στον Καναδά, στην Αυστραλία, στις Η.Π.Α, και στη Ζηλανδία, ενώ στην Αγγλία περισσότερα από 25.000 σχολεία ακολουθούν τη συγκεκριμένη μορφή διοίκησης μία δεκαετία περίπου. Επίσης, πολλές κυβερνήσεις αναπτυσσόμενων χωρών έχουν δείξει αυξημένο ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη μέθοδο, καθώς αναζητούν εναλλακτικές λύσεις για να φέρουν τους εκπαιδευτικούς πόρους, τις αποφάσεις και την υπευθυνότητα «πιο κοντά στη δράση» - και να τα απομακρύνουν από τον έλεγχο των συγκεντρωτικών αρχών. Στο 3rd. APEC Education Ministerial Meeting στη Χιλή το 2004, στο οποίο συμμετείχαν Υπουργοί Παιδείας από είκοσι μία χώρες, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως η διοίκηση με βάση το σχολείο αποτελεί τη λύση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε συνδυασμό όμως με κάποια στοιχεία συγκεντρωτισμού, ενώ οι τροποποιήσεις σε κάθε οικονομία θα διαφέρουν εξαιτίας της μοναδικότητας κάθε κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος.

Κοινό στοιχείο σε όλες τις χώρες στις οποίες έχει αναπτυχθεί η διοίκηση με βάση το σχολείο αποτελεί η αύξηση της εξουσίας και της υπευθυνότητας σε σχολικό επίπεδο.

Ωστόσο, η ενδυνάμωση των διευθυντών έχει πραγματοποιηθεί μέσα σε ένα πλαίσιο συγκεντρωτισμού, το οποίο εξασφαλίζει την ύπαρξη και τη λειτουργία ενός κεντρικού συστήματος. Για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για τα σημαντικά θέματα του σχολείου τους αλλά πάντα λαμβάνοντας υπόψη τους τις αρχές του βασικού εκπαιδευτικού συστήματος που εφαρμόζεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς της χώρας. Επίσης, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να προσαρμόζονται στις αλλαγές που επιφέρει η συγκεκριμένη μορφή διοίκησης και να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κεντρικού συστήματος που ενδεχομένως αλλάζει κατά την πάροδο των χρόνων σε διεθνές, εγχώριο ή τοπικό επίπεδο (Caldwell, 2005:2-3).

Τα περισσότερα παραδείγματα αποτελεσματικής εφαρμογής της διοίκησης με βάση το σχολείο συναντώνται στις αναπτυσσόμενες χώρες και χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τόσο η Ινδονησία, όπου παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση μέσα σε δώδεκα μήνες εφαρμογής, όσο και επτά χώρες της Λατινικής Αμερικής, όπου η επιτυχία εφαρμογής ήταν εντυπωσιακή.

Μία ακόμη τάση που εφαρμόζονται κατά την τελευταία περίοδο σε διεθνές επίπεδο αποτελεί η ανάπτυξη των σχολικών δικτύων. Τα σχολεία, στα οποία έχει εφαρμοστεί η διοίκηση με βάση το σχολείο, συνεργάζονται και αναπτύσσουν δυνατά σχολικά δίκτυα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα μέσω της ανταλλαγής στοιχείων και ιδεών να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών. Το συγκεκριμένο φαινόμενο παρατηρείται στην Αγγλία, όπου περισσότερες από εκατό συνδεδεμένες εκπαιδευτικές κοινότητες έχουν αναπτυχθεί από το National College for School Leadership, ενώ τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αποτελούν μέλη των παραπάνω κοινοτήτων έχουν βελτιώσει αισθητά τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά τους (Caldwell, 2005:20).

Επίσης, ένας βασικός τρόπος άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί η επικέντρωση στην αλλαγή. Στην εκπαιδευτική διοίκηση των Σουηδικών σχολείων, που βρίσκονται υπό την πίεση αλλαγής επί δεκαετίες, ο τρόπος συμπεριφοράς των ηγετών είναι

ζωτικής σημασίας σε περιόδους αλλαγής. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί το 49% των διευθυντών επικεντρώνεται στην αλλαγή, το 38% των διευθυντών λαμβάνει αποφάσεις μέσω ενστίκτου, ενώ το 44% παρακινείται μέσω επιτευγμάτων (Hansson & Andersen, 2007:1). Η ηγεσία ανάπτυξης της αλλαγής αποτελεί το στυλ ηγεσίας, το οποίο βοηθάει καλύτερα το σχολικό διευθυντή της Σουηδίας να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της ανώτερης διοίκησης, ενώ, όταν οι σχολικοί διευθυντές λαμβάνουν αποφάσεις με βάση το ένστικτό τους, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να είναι αποτελεσματικοί υπό την πίεση αλλαγών (Hansson & Andersen, 2001).

Όμοια με τους διευθυντές της Σουηδίας, οι συνάδελφοι τους στη Φιλανδία και στις ΗΠΑ, ακολουθούν την ηγεσία που επικεντρώνεται στην αλλαγή. Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας προϋποθέτει έναν ηγέτη ο οποίος δημιουργεί οράματα, δέχεται νέες ιδέες, λαμβάνει γρήγορες αποφάσεις, ενθαρρύνει τη συνεργασία και δεν αγχώνεται για την πιστή εφαρμογή του προγράμματος (Hansson & Andersen, 2007:2).

Επιπρόσθετα, σχετικά με τις μορφές ηγεσίας, σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (Κατσαρός, 2008:109) ένας ακόμη τύπος που βρίσκει εφαρμογή και στον χώρο της εκπαίδευσης είναι αυτός που εστιάζει «στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη, με αποτέλεσμα εξουσία και επιρροή να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος». Ένα από τα βασικότερα θέματα που απασχολούν αυτούς που διερευνούν πτυχές της ηγεσίας που σχετίζονται με την ηθική είναι οι αξίες και οι ηθικοί κώδικες που χρησιμοποιούνται από τους ηγέτες κατά τη λήψη των αποφάσεων και ο τρόπος με τον οποίο διευθετούνται οι συγκρούσεις μεταξύ αξιών. Ο Bush αναφέρεται στη διάκριση μεταξύ «πνευματικής» ηγεσίας, όπου οι ηγέτες ενεργούν βάσει αρχών υψηλής τάξης (π.χ. θρησκευτικές πεποιθήσεις), και «ηθικής αυτοπεποίθησης», όπου οι ηγέτες ενεργούν με τρόπο διαχρονικά συνεπή προς ένα ηθικό σύστημα, ενώ σύμφωνα με τους Evers και Lakomski, επειδή οι διοικητικές δομές δεν είναι ηθικά ουδέτερες, στην εκπαίδευση απαιτούνται μορφές ηγεσίας που θα βασίζονται στην αρχή ότι οι αποφάσεις και η δράση πρέπει να έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γνώσης. Ακόμη, ως προς τις βασικές αξίες που επηρεάζουν τη λειτουργία των ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι Leithwood & Duke αναφέρονται στην ανάγκη οι ηγέτες να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές και



ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής, ενώ άλλες βασικές αξίες φαίνεται να είναι η ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, ο δωρεάν και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η ισοτιμία μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτικών στη βάση της υψηλής επιστημονικής κατάρτισης αμφοτέρων των πλευρών, η αλληλεγγύη στην αντιμετώπιση επαγγελματικών και κοινωνικών προβλημάτων και η αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο. Ωστόσο, η εκπαιδευτική ηγεσία που σχετίζεται με την ηθική, φέρνει συχνά τους εκπαιδευτικούς ηγέτες αντιμέτωπους με δύσκολες ηθικές επιλογές, παράδοξα διλήμματα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Shapiro & Stefkovich, ειδικά όταν οι προσωπικές και επαγγελματικές αξίες συγκρούονται κατά την προσπάθεια εξεύρεσης λύσεων στο εκάστοτε πρόβλημα (Michael Wilson, 2008:2).

### Τύποι Εκπαιδευτικής Ηγεσίας:

1. Αυταρχική, δημοκρατική, εξουσιοδοτική ( Σαΐτης)	5. Ολιστικό μοντέλο Brauckmann και Πασιαρδή
2. Μετασχηματιστική	6. Σχολικά δίκτυα
3. Καθοδηγητική, γραφειοκρατική	7. Επικέντρωση στην αλλαγή
4. Διοίκηση με βάση το σχολείο	8. Εστίαση στην ηθική

Τέλος, μία ξεχωριστή μορφή διοίκησης έχει αναπτυχθεί στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κένυα. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διοικούνται από το Συμβούλιο των διοικητικών (BOG) το οποίο έχει οριστεί από τον Υπουργό Παιδείας σύμφωνα με το Cap 211 (Kindikij, 2009:260-266). Οι βασικές αρμοδιότητες του συγκεκριμένου σώματος είναι η διεύθυνση τόσο των ανθρωπίνων όσο και των υπολοίπων πόρων, ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη και παροχή διδασκαλίας και μάθησης, ενώ η επιλογή των μελών πραγματοποιείται μέσω μίας ορισμένης από τον Υπουργό επιτροπής που αποτελείται από τοπικούς φορείς, μέλη του Κοινοβουλίου, σπόνσορες και τον σχολικό διευθυντή. Τα μέλη του Συμβουλίου οφείλουν να βρίσκονται σε συνεχή επαφή με το σχολείο, τους μαθητές, τους δασκάλους και τα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέλη, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τον χειρισμό των καθηγητών και των μαθητών, την επιλογή και

μετάθεση των εκπαιδευτικών, τη διατήρηση των θρησκευτικών πεποιθήσεων, την ανάπτυξη προγραμμάτων και τον προσδιορισμό των διδάκτρων.

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου σώματος είναι αμφιλεγόμενη λόγω της πολιτικής ανάμειξης που πραγματοποιείται, ενώ έχει παρατηρηθεί πως η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ορισμένες φορές είναι προβληματική, καθώς ορισμένα μέλη του Συμβουλίου δε διαθέτουν ποιοτικές διοικητικές ικανότητες. Επίσης, δεν έχει αναπτυχθεί κάποια ξεκάθαρη πολιτική εκπαίδευσης των μελών του Συμβουλίου, ενώ πολλοί σχολικοί διευθυντές συχνά υποστηρίζουν την εκλογή λιγότερο μορφωμένων μελών, ώστε να μην εμπλέκονται αλλά και να μην κρίνουν τη διεύθυνση των σχολείων τους.

Ωστόσο, ποιο στυλ είναι το πιο αποτελεσματικό και ποιο επιφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στην άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας; Η απάντηση που προκύπτει είναι πως δεν υπάρχει ένα μόνο κατάλληλο ηγετικό στυλ, αφού, όπως αναφέρει ο Σαΐτης (Σαΐτης, 2007:150), οι συνθήκες καλούν τον ηγέτη να είναι ευέλικτος και να αντιλαμβάνεται γρήγορα και άμεσα ποιο ηγετικό στυλ θα ακολουθήσει κατά περίπτωση, εξετάζοντας τρεις μεταβλητές: 1) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, 2) την ποιότητα και την ωριμότητα της ομάδας της οποίας ηγείται και 3) το περιβάλλον εντός του οποίου καλείται να λειτουργήσει.

Κάθε σχολικός διευθυντής διαθέτει τη δική του προσωπικότητα και θέτει τις προσωπικές του προτεραιότητες στη διοίκηση της εκπαιδευτικής του μονάδας – στοιχεία τα οποία επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται καταστάσεις και κατευθύνει τους συναδέλφους του. Εξαιτίας, λοιπόν, της μοναδικότητας του κάθε διευθυντή, αλλά και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρα και αναπτύσσει τις ηγετικές του ικανότητες, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικά στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας και διοίκησης (OECD, 2009:196).

Σε κάθε χώρα, ανάλογα με την κουλτούρα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, αλλά και τις θρησκευτικές αντιλήψεις, υπερισχύει συνήθως ένα συγκεκριμένο στυλ διοίκησης,

αν και πολλές φορές επικρατεί ο συνδυασμός στοιχείων από διαφορετικούς τρόπους μάνατζμεντ.

Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να αναγνωρίζουν και να είναι σε θέση να εφαρμόζουν περισσότερα και ποικίλα στυλ ηγεσίας. Όλα εξαρτώνται βέβαια από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται η διεύθυνση και η αντίστοιχη σχολική μονάδα. Συνακόλουθα, οι νέες συνθήκες του κοινωνικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος που έχουν διαμορφωθεί, καθώς και οι διάφορες αναγκαιότητες απαιτούν διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης με ισχυρή προσωπικότητα και ανεπτυγμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Η επιτυχία, επομένως, μιας οργάνωσης συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της ηγεσίας της, καθόσον αυτή καθορίζει τη συμπεριφορά και τον βαθμό χρησιμοποίησης της δυναμικότητας των εργαζομένων (Μιχόπουλος, 2004:76).

Ασφαλώς, ένας επιτυχημένος εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να διαθέτει όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, ενώ οι καλοί και αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί που λαμβάνουν ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου, δημιουργούν ένα όραμα το οποίο ακολουθούν και οδηγούν τη σχολική τους μονάδα προς αυτό. Είναι αυτοί που λαμβάνουν ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου, είναι "ορατοί παντού" και δημιουργούν ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης (Πασιαρδής, 2004:216). Επίσης, σύμφωνα με το βιβλίο «A Passion For Excellence» των Peters and Austin, τα γνωρίσματα και οι δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητα για έναν εκπαιδευτικό ηγέτη είναι (Peters & Austin, 1986):

- **Καινοτομία και αντίδραση σε περίπτωση αποτυχίας.**

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να προωθούν την καινοτομία μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων και να είναι προετοιμασμένοι για κάθε αποτυχία που ενδεχομένως μπορεί να προκύψει.

- **Η δημιουργία «ζεστού» κλίματος.**

Ο ηγέτης οφείλει να δημιουργήσει το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ των καθηγητών, των μαθητών και των γονέων.

- **Όραμα.**

Ο ηγέτης οφείλει να διαδίδει το όραμα του σχολείου στους καθηγητές, στους μαθητές και στην τοπική κοινωνία.

- **«Κοντά στα παιδιά».**

Το συγκεκριμένο γνώρισμα του εκπαιδευτικού ηγέτη αποτελεί αντιστοιχία του επιχειρηματικού όρου «κοντά στον πελάτη», αφού οφείλει να επικεντρώνεται στους πρωταρχικούς πελάτες – χρήστες, που είναι οι μαθητές.

- **Άσκηση ηγεσίας, μέσω εναλλακτικών τύπων διοίκησης.**

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το «περιπατητικό management», σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης κινείται συνεχώς μέσα στον χώρο του σχολείου και δεν παραμένει σταθερός μόνο στο γραφείο του.

- **Η αίσθηση του συνόλου.**

Επίσης, σύμφωνα με τον Spanbauer (Spanbauer, 1992:15-65), βασικό στοιχείο των εκπαιδευτικών ηγετών πρέπει να αποτελεί η εκχώρηση μεγάλου βαθμού αρμοδιοτήτων στους καθηγητές, το δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων, καθώς και μεγαλύτερου βαθμού αυτονομία, ενώ μέσω του τρόπου διοίκησης, οι καθηγητές θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να συζητά με τους καθηγητές, και όχι απλά να απευθύνει οδηγίες, να αναπτύσσει σταθερή επικοινωνία με τα άτομα που συμμετέχουν στη σχολική διαδικασία, να επιδιώκει την άρση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και να επιδιώκει την εξασφάλιση ποιοτικών σχέσεων τόσο με τους εξωτερικούς πελάτες (μαθητές, γονείς) όσο και με τους εσωτερικούς (καθηγητές). Επίσης, ο ηγέτης στον χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να επιδεικνύει υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων συνδεδεμένων με τον σκοπό της εκπαίδευσης, οι οποίες να συμπληρώνονται από υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή ικανοτήτων αυτεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων (Κατσαρός, 2008:118), ενώ η σοφή ηγεσία κερδίζει την εθελοντική συνεργασία και προθυμία των συναδέλφων για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Μπουραντάς, 2005:47).

Σύμφωνα με τον Nance (Nance, 1991) οι πληροφορίες και οι οδηγίες που δίνονται από τον ηγέτη γραπτά ή προφορικά πρέπει να είναι σαφείς και ακριβείς, ώστε οι υφιστάμενοι

να γνωρίζουν τι ακριβώς ζητείται από αυτούς και να δρουν ανάλογα, ενώ το ηγετικό στέλεχος είναι σημαντικό να ακολουθεί μια σειρά ηθικών αρχών και να ενεργεί με τρόπο που να είναι συνεπής με την ηθική του συστήματος στην πάροδο του χρόνου (West - Burnham, 1997:239). Επιπλέον, ο Σαΐτης (Σαΐτης, 2000:237) υποστηρίζει πως ένας αποτελεσματικός ηγέτης οφείλει να έχει τέτοιες δεξιότητες που να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας και να δημιουργεί καλό εργασιακό περιβάλλον, έτσι ώστε όλοι οι υφιστάμενοι να μπορούν να εργαστούν και να εκφραστούν ελεύθερα και χωρίς φόβο, ενώ το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη είναι η ικανότητα του να δημιουργεί ένα ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης και εργασίας θέτοντας υψηλές προσδοκίες, να εξασφαλίζει τη δέσμευσή του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων που τίθενται και να ενθαρρύνει τη συμμετοχικότητα και τη συνεχή βελτίωση του (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης 2000:11-13). Ακόμη, για την επίτευξη της ποιότητας απαιτείται μία ηγεσία που θα συμμετέχει ουσιαστικά στη διαδικασία εκμάθησης από τους υφισταμένους εκείνων των τεχνικών δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την επίλυση των πολύπλοκων προβλημάτων και των συνεχών προκλήσεων της νέας εποχής (Ψυχογιός, 2001), ενώ η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τη διοίκηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη και εύρυθμη λειτουργία του (Hargie, Tourish, & Hunt, 2000: 128).

Τέλος, κάθε ηγέτης μπορεί να διαθέτει όλες ή την πλειοψηφία των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που προαναφέρθηκαν, αλλά η αποτελεσματικότητά του επηρεάζεται άμεσα και από δυο εξίσου σημαντικούς παράγοντες, τους οποίους οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του (Hoy & Miskel, 2007) το εσωτερικό περιβάλλον, που σχετίζεται με την κουλτούρα της οργάνωσης και το εξωτερικό περιβάλλον, που αναφέρεται στις διάφορες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες οφείλει να λειτουργήσει και να αναπτυχθεί η οργάνωση-εκπαιδευτική μονάδα. Σύμφωνα με τον Schein (Day, C., 2003:180) άλλωστε, η δημιουργία και η διαχείριση της κουλτούρας είναι το μόνο πραγματικά σημαντικό πράγμα που κάνουν οι ηγέτες. Επιπλέον, η δυνατότητα ανταπόκρισης των στελεχών της εκπαίδευσης στον ηγετικό τους ρόλο είναι συνάρτηση δύο αλληλένδετων παραγόντων: α) της διάθεσής τους για ανάληψη ηγετικού ρόλου και β) του βαθμού στον οποίο διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες και προδιαθέσεις. Η

διάθεση για ανάληψη ηγετικού ρόλου συνδέεται με συγκεκριμένες ανάγκες του ατόμου, όπως είναι η ανάγκη αυτοεκτίμησης, η ανάγκη για αναγνώριση από άλλους, η ανάγκη για δύναμη και επιρροή, ενώ προσδιορίζει καθοριστικά την προσπάθεια που θα καταβάλει το άτομο για την απόκτηση και την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων (Κατσαρός, 2008:115).

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική πραγματικότητα μας διδάσκει ότι χρειάζεται να δημιουργηθεί μια νέα γενιά ηγετών, οι οποίοι θα εκπαιδευτούν στις επιστημονικές αρχές του management και θα καλλιεργήσουν κυρίως τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, αποκτώντας έτσι τα απαραίτητα εφόδια για να οδηγήσουν την εκπαιδευτική μονάδα, αλλά και το συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Μπρίνια, 2008:337).

Εξαιτίας λοιπόν της ικανότητας των ηγετών να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα μίας σχολικής μονάδας, έχουν αναπτυχθεί αρκετές έρευνες και προγράμματα τα οποία προσπαθούν να μελετήσουν και να ερευνήσουν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων και των επιτυχημένων ηγετών, ενώ σύμφωνα με τους Jacobson & Day(2007), η έρευνα στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί ένδειξη μιας ισχυρής σχέσης μεταξύ της ηγεσίας και της σχολικής επιτυχίας.

Ένα από τα προαναφερθέντα προγράμματα είναι και το Διεθνές Πρόγραμμα Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας/Διεύθυνσης ή International Successful School Principal's Project (ISSPP), το οποίο στοχεύει στην αναγνώριση της επιτυχημένης ηγεσίας σε σχολεία διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών και διαφορετικού μεγέθους, με μαθητές διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου (Moos, Krejsler & Kofod, 2008). Στα αρχικά στάδια του ερευνητικού προγράμματος ISSPP συμμετείχαν οχτώ χώρες (Αυστραλία, Καναδάς, Κίνα, Η.Π.Α, Αγγλία, Νορβηγία, Σουηδία και Δανία), οι οποίες στη συνέχεια ανήλθαν στις 16 (Πασιαρδής, 2012:32-33).

Σύμφωνα με τον Day (2007), οι βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι:

- Να προσδιοριστούν τα κριτήρια που καθορίζουν την επιτυχημένη ηγεσία σε κάθε χώρα που συμμετέχει.

- Να προσδιοριστούν η γνώση και οι δεξιότητες που χρησιμοποιούν οι διευθυντές στην εφαρμογή των διαφόρων πρακτικών στην ηγεσία του σχολείου, στις διάφορες χώρες και στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα.

- Να προσδιοριστούν οι πρακτικές ηγεσίας σε σχέση με τα «μεγάλα» και τα «μικρά» σχολεία, καθώς και σε σχέση με τα αγροτικά και τα αστικά.

- Να ερευνηθεί η σχέση μεταξύ των αξιών και των πρακτικών της επιτυχημένης ηγεσίας σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα στις συμμετέχουσες χώρες.

- Να δημιουργηθεί η μεγαλύτερη βάση δεδομένων με τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων διευθυντών, προσφέροντας έτσι σημαντικά στοιχεία στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης και αντικατοπτρίζοντας την εικόνα του σχολικού ηγέτη σε διαφορετικά συγκείμενα. (Πασιαρδής, 2012:33).

Τέλος, σε πρόσφατη μελέτη ο Hopkins(Hopkins, 2010:2,18-20) τονίζει ότι έξι είναι οι προκλήσεις του αιώνα μας στο χώρο της εκπαίδευσης : παγκοσμιοποίηση, επικέντρωση στην αλλαγή, καινοτομία, ανάπτυξη δεξιοτήτων και «θέληση» για ηγεσία, στις οποίες για τη βελτίωση των σχολείων και του όλου συστήματος χρειάζεται: κατανόηση της κουλτούρας του σχολείου, έρευνα δράσης και ατομικές πρωτοβουλίες, διαχείριση αλλαγών και έμφαση στην ηγεσία, βελτίωση της ικανότητας μάθησης σε τοπικό επίπεδο, και συστημική βελτίωση.

### **6.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ**

Για να μπορεί μία σχολική μονάδα να είναι παραγωγική και να δίνει ποιότητα στο εκπαιδευτικό κεφάλαιο μιας χώρας θα πρέπει να έχει την ανάλογη διοίκηση, η οποία θα

καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, θα αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, θα θέτει τα χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη των στόχων και θα επιδιώκει τη συνεργασία με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας. (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006:21-22), ενώ σύμφωνα με τον Bolam (Bolam, 2005:84) η επιτυχία της λειτουργίας της εξαρτάται από τις ικανότητες και τη διορατικότητα του διευθυντή.

Για την κατανόηση, ωστόσο, της καταλυτικής σημασίας της διεύθυνσης στην αποδοτική λειτουργία ενός σχολείου, κρίνεται αρχικά απαραίτητη η κατανόηση του όρου σχολικός διευθυντής.

Ο διευθυντής του σχολείου είναι ένας εκπαιδευτικός "που κατέχει καίρια θέση στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος, καθώς και εξουσία - ευθύνη για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας" (Σαΐτης, 2007:125), ενώ δε θεωρείται πλέον μόνο διεκπεραιωτής διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων, αλλά εξετάζεται ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, παιδαγωγός και εμπνευστής, ικανός να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν για την επίτευξη των κοινών στόχων. Ο ρόλος του διευθυντή προσδιορίζεται από την επιστημονική του κατάρτιση, από το νόημα και τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του, καθώς και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας υλοποιείται ο ρόλος αυτός (Ντούσκας, 2005:95). Είναι, γενικά, ένα μονομελές όργανο με πολυπρόσωπη δράση που έχει αναλάβει τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Επίσης, σύμφωνα με τους Brauckmann και Πασιαρδή (2008:216) ο διευθυντής είναι συνήθως άτομο πολύ μορφωμένο, έμπειρο και άκρως ενημερωμένο σε θέματα που αφορούν την επιστήμη του, εργάζεται σκληρά, σέβεται το σύστημα και ακολουθεί κατά γράμμα τους νόμους και τις διαδικασίες, ενώ συμβάλλει στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα που βοηθά στην επίτευξη των στόχων του σχολείου (Pashiardi, 2002:233).

Ωστόσο, με την πάροδο των χρόνων ο ρόλος του διευθυντή από σαφής και αυστηρά οριοθετημένος διευρύνθηκε λαμβάνοντας ποικίλες διαστάσεις, αφού τα τελευταία χρόνια



σημειώνονται αξιόλογες εκπαιδευτικές αλλαγές: τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας τροποποιούνται, οι εκπαιδευτικοί διεκδίκησαν το δικαίωμά τους να εκφράζουν άποψη και να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου, ενώ οι γονείς και το κοινωνικό περιβάλλον εμπλέκονται όλο και περισσότερο στις υποθέσεις του σχολείου (Αναγνωστοπούλου, 2001:72-73). Τα σημερινά στελέχη της εκπαίδευσης πέρα από τις προσωπικές επαγγελματικές εμπειρίες και την εξειδικευμένη γνώση τους, η οποία κατακτήθηκε με τρόπο συχνά ευκαιριακό και αποσπασματικό, είναι ανάγκη να εξοικειωθούν με βασικές αρχές και πρακτικές του εκπαιδευτικού management, δηλαδή της διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και εκπαιδευτικών συστημάτων (Φασούλης, 2001:193). Συνακόλουθα και ο διευθυντής- μάνατζερ οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, αφού διατρέχει τον κίνδυνο να ταυτιστεί περισσότερο με το ρόλο του μάνατζερ και λιγότερο με εκείνον του εκπαιδευτικού, συνθήκη που αλλοιώνει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα των ενασχολήσεών του ( Δεγερμεντζίδης, 2005:41).

Επιπλέον, ο σχολικός διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του, τη στάση τους, το έργο που εκτελούν, την προσωπικότητα τους, να είναι ανοιχτός για συζητήσεις τυχόν προβλημάτων και παραπόνων και να τους παροτρύνει να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, καθώς και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση νέων προκλήσεων, όπως και να μεριμνά για την εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας (Σαΐτης, 2008:164), ενώ σύμφωνα με τον Ζάχαρη (Ζάχαρης, 1985:500), ο διευθυντής σχολείου πρέπει, όσο αυτό είναι εφικτό, να εκδηλώνει έμπρακτα και ουσιαστικά την αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές του, για τα όποια προβλήματα τους και να τα υποβοηθήσει για την κατάλληλη αντιμετώπισή τους. Επίσης, σύμφωνα με τον G. Morgan (Καταβατή, 2003:193), ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οφείλει να διαθέτει ορισμένες ειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες, όπως να βοηθά τους συνεργάτες του καθημερινά, να δημιουργεί το όραμα του σχολείου, να επιλύει διαφορές και να διαπραγματεύεται, καθώς και να αναπτύσσει συμμετοχική δραστηριότητα. Επίσης, οφείλει να ενεργεί αποφασιστικά, να παρακινεί και να εμπνέει τους συνεργάτες του, να ακούει τις απόψεις των συναδέλφων του, να αντιμετωπίζει άμεσα δύσκολες καταστάσεις και να επικοινωνεί συνεχώς τους στόχους και τις αξίες του σχολείου στα ενδιαφερόμενα μέλη. Στο πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο διευθυντής επιτελώντας τα καθήκοντα του πρέπει να

έχει υπομονή, καλή διάθεση, να είναι ανεκτικός, αντικειμενικός και περαιτέρω να σέβεται και να κατανοεί τις ιδέες των άλλων συναδέλφων του και να δημιουργεί ένα κλίμα, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να εκφράσει ελεύθερα την άποψη του (Σαΐτης, 2008:299). Οι παραπάνω δεξιότητες και ικανότητες δεν αποτελούν απαραίτητα ένα εκ γενετής στοιχείο, αλλά μπορούν να αποκτηθούν με την εκπαίδευση και την εμπειρία (Ζαβλανός, 1998:294).

Ακόμη, ο διευθυντής οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία τόσο με τους εσωτερικούς όσο και με τους εξωτερικούς πελάτες του οργανισμού, έτσι ώστε να επιλύει τα προβλήματα τους, αλλά και να τους καθοδηγεί. Συνακόλουθα, η αποτελεσματική ηγεσία σχετίζεται με την ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς, αλλά και με το ρόλο που διαδραματίζουν οι ηγέτες, τη σχέση τους με το όραμα του σχολείου, την προσέγγιση τους στις καινοτομίες, τον προσωπικό τρόπο διοίκησης και άλλα (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000:3-7). Στη Μυλωνά (Μυλωνά, 2005:44) αναφέρονται έξι παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας: η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η διδασκαλία, το σχολικό κλίμα, η μέτρηση και αξιολόγηση επίδοσης και τέλος η συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονέων. Έτσι, κάθε αποτελεσματική σχολική μονάδα οφείλει να εξασφαλίζει αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς, ενημερώνοντάς τους για τους στόχους που τέθηκαν, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και την πρόδοό τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000:28). Γενικά, η καλή επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-γονέων συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, ενώ παράλληλα συζητούνται διάφορα προβλήματα ή αδυναμίες που τυχόν παρουσιάζει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά και μεθοδεύονται τρόποι αντιμετώπισης κάθε δυσχέρειας που παρουσιάζεται (Σαΐτης, 2007:123). Τέλος, ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και με τις τοπικές αρχές, για την παροχή βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης.

Επιπροσθέτως, ο διευθυντής - μάνατζερ με τις διοικητικές του ικανότητες είναι απαραίτητο να αξιοποιήσει τα οικονομικά δεδομένα του σχολείου, να περιστεύει το κόστος δευτερευουσών δραστηριοτήτων, να συντομεύσει χρονοβόρες διαδικασίες, να προσδώσει μεγαλύτερη δυναμική στον επιμορφωτικό ρόλο του σχολείου,

εκσυγχρονίζοντας τις δομές του και αναβαθμίζοντας τις παρεχόμενες υπηρεσίες (Δεγερμεντζίδης, 2005:47).Όπως αναφέρει ο Σαΐτης, στο πλαίσιο λειτουργίας της διεύθυνσης μπορεί να ενταχθεί η εκχώρηση εξουσίας, η επικοινωνία, ο συντονισμός, ο χειρισμός των διαφορών που προκύπτουν ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό ή στις σχέσεις με τους γονείς, καθώς και η παρακίνηση, ενώ τα προσόντα που θεωρούνται ως θεμελιώδη για την ανάδειξη ενός διευθυντή ως αποτελεσματικού ηγέτη είναι (Σαΐτης, 2008:283-284) η ευφυΐα, η προσωπικότητα, καθώς και τα φυσικά χαρακτηριστικά. Ακόμη, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ορθολογιστής και πραγματιστής, ώστε να θέσει τους κατάλληλους στόχους και να διαλέξει λύσεις ,όταν αυτό θα καταστεί αναγκαίο.

Η Στραβάκου (Στραβάκου, 2003:76-78) σκιαγραφώντας τον ρόλο του διευθυντή-manager στο σύγχρονο σχολείο, υποστηρίζει ότι ο επιτυχημένος διευθυντής είναι ικανός, επαρκής, κατάλληλος και άμεσα υπεύθυνος για τη λειτουργία του σχολείου του. Οργανώνει και συντονίζει τις διάφορες δραστηριότητες της σχολικής μονάδας, βελτιώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, επικοινωνεί σωστά και εξασφαλίζει την εμπιστοσύνη και υποστήριξη τόσο του προσωπικού , όσο και των μαθητών και της ευρύτερης κοινωνίας, ενώ σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: αίσθημα ευθύνης, ενδιαφέρον για την ολοκλήρωση του έργου, ενεργητικότητα, επιμονή, πρωτοτυπία, αυτοπεποίθηση, ικανότητα άσκησης επιρροής, καθώς και ικανότητα συντονισμού των άλλων (Ματσαγγούρας, 2003:174). Όμοια, ο Day αναφέρει πως ο διευθυντής θα πρέπει να έχει την ικανότητα να προγραμματίζει, να οργανώνει, να διευθύνει, αλλά και να ελέγχει (Day, 2003), ενώ αναμένεται με τη δική του συμπεριφορά και δράση, καθώς και με τη σωστή επικοινωνία και συνεργασία να ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών των συναδέλφων (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006:22).

Ακόμη, είναι σημαντικό ο διευθυντής να ενεργεί ως επαγγελματίας της εκπαίδευσης και της διοίκησης, να έχει θεωρητικές γνώσεις και να τις αξιοποιεί, προκειμένου να καθοδηγεί, να συντονίζει, να εποπτεύει και να ελέγχει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του, να τους εμπνέει και να τους υποκινεί και να συμβάλλει στη βελτίωση

της συνεργασίας, στην αποφυγή συγκρούσεων και στον χειρισμό των διαφορών που προκύπτουν μέσα από την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Παράλληλα, μέσα στο πλαίσιο του ηγετικού ρόλου του ο διευθυντής καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων αλλά και για την ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος (Κατσαρός, 2008:77), ενώ οφείλει να διερευνήσει τις τεράστιες δυνατότητες της τεχνολογίας (Αγγελόπουλος και συν. 2002:73). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Raynor, για τα εκπαιδευτικά στελέχη, η διεύθυνση του σχολείου και των οργανισμών πρέπει να είναι μια σημαντική δεξιότητα, ριζωμένη σε μια συγκεκριμένη δέσμη συνθηκών και περιστάσεων (Raynor, 2004).

Σύμφωνα με τον Coleman, μία βασική μεταβλητή επηρεασμού του ποσοστού κατοχής διευθυντικής θέσης αποτελεί το φύλο. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε πολυάριθμες χώρες περί ηγεσίας και φύλου στην εκπαίδευση (Ενωμένο Βασίλειο, Ολλανδία, Αυστραλία, ΗΠΑ, Ισραήλ, Νότια Αφρική και Ασία) έχουν δείξει πως το φύλο επηρεάζει την ανέλιξη σε ηγετική θέση (Coleman, 2007:2). Σύμφωνα με το National Center for Education Statistics την πλειοψηφία των διευθυντών αποτελούν άνδρες, ενώ πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό των γυναικών (Su, Gamage & Mininberg, 2003:44). Ωστόσο, κατά τα τελευταία έτη έχει παρατηρηθεί αύξηση στο ποσοστό γυναικών που αναλαμβάνουν διευθυντική θέση - φαινόμενο το οποίο έχει παρατηρηθεί στην εκπαιδευτική ηγεσία της Αυστραλίας. Επίσης, στην Αγγλία το 1997, το 26% των διευθυντών σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν γυναίκες, ενώ σύμφωνα με έρευνα του 2006 οι γυναίκες αποτελούσαν το 1/3 του συνολικού αριθμού των διευθυντών (Coleman, 2007:3). Επιπλέον, σύμφωνα με το Swedish National Agency for Education, οι γυναίκες αποτελούν το 39% των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Σουηδία, ενώ γενικά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης οι γυναίκες καταλαμβάνουν το 59% των διευθυντικών θέσεων (National Agency, 2004). Επίσης, οι γυναίκες καταλαμβάνουν διευθυντική θέση πιο συχνά στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στο γυμνάσιο, ενώ οι άντρες στο λύκειο (Hansson & Andersen, 2007:9-10).

Κατά τα τελευταία έτη, οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να αναλάβουν διευθυντική θέση και λιγότερο πιθανό να αναλάβουν δευτερεύοντες ρόλους. Ωστόσο, σε ορισμένες

περιπτώσεις οι γυναίκες ακόμη αντιμετωπίζουν προκατάληψη από τους διοικητικούς και τα υπόλοιπα μέλη της ευρύτερης κοινωνίας. Το 2004 μισές από τις διευθύντριες των σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μεγάλης Βρετανίας επεσήμαναν πως είχαν εμπειρία προκατάληψης όσον αφορά τις προαγωγές και τις αιτήσεις. Το συγκεκριμένο ποσοστό έχει μειωθεί κατά 2/3 σε σχέση με έρευνα του 1996, ενώ σε επόμενη έρευνα η μείωση ήταν ακόμη πιο αισθητή. Σε έρευνα που είχε πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ το 2006 για τη διερεύνηση της αντίληψης των μελλοντικών εκπαιδευτικών ηγετών σχετικά με θέματα φύλου, παρατηρήθηκαν αντιφάσεις, αφού, αν και οι διευθυντές υποστήριζαν πως δεν υπήρχε θέμα σεξισμού στο σχολείο τους, μέσω διαφόρων απαντήσεων τους προέκυπτε το συμπέρασμα πως ήταν προκατειλημμένοι (Coleman, 2007:6). Επίσης, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ενωμένο Βασίλειο σχετικά με τα στελέχη μεσαίου επιπέδου, παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες που επιθυμούσαν να ανελιχθούν στις συγκεκριμένες θέσεις, παρουσίασαν έλλειψη ξεκάθαρου πλάνου καριέρας, στόχευαν μόνο σε προαγωγές μικρού βαθμού και πίστευαν πως μόνο οι άντρες συνάδελφοι τους προτιμούνταν στις μεσαίες διοικητικές θέσεις (Coleman, 2005:5).

Επιπλέον, ένα ακόμη στοιχείο το οποίο επηρεάζει το ποσοστό ανδρών –γυναικών στην κατοχή διευθυντικής θέσης αποτελεί και η περιοχή λειτουργίας του σχολείου (αστική, ημιαστική, επαρχία). Συγκεκριμένα στο Ενωμένο Βασίλειο σύμφωνα με έρευνα του 2005, στην πόλη του Λονδίνου το ποσοστό των διευθυντριών σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 43%, στο Μπέρμινγχαμ 40%, ενώ στη Νοτιοδυτική και στη Βορειοδυτική Αγγλία τα ποσοστά έφθασαν στο 23% και στο 24% αντίστοιχα (Coleman, 2005:3).

Τα τελευταία 20 χρόνια παρατηρείται πως οι τάσεις της σχολικής διεύθυνσης τείνουν να ορίζονται από τον βαθμό συγκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αναλυτικότερα, η αυξημένη αυτονομία σε σχέση με πολλές πτυχές της σχολικής διοίκησης έχει γίνει συχνό φαινόμενο, με τις χώρες να στοχεύουν στην αύξηση των επιπέδων απόδοσης και ανταπόκρισης, μέσα από τη μεταβίβαση εξουσιών και αρμοδιοτήτων στο κάθε σχολείο (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008:208). Η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να παίρνει αποφάσεις, στο πλαίσιο των γενικών αρχών της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής

(Μαυρογιώργος, 1999:142), παρεμβαίνοντας και διαχειριζόμενη αποτελεσματικά θέματα όπως:α) το Αναλυτικό Πρόγραμμα, π.χ. με τον εμπλουτισμό του με προαιρετικά-εκπαιδευτικά προγράμματα (Ευρωπαϊκά και εθνικά), σύνδεση με την τοπική ιστορία, τον τοπικό λαϊκό πολιτισμό, την τοπική πολιτική ιστορία, την τοπική παραγωγή, την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων, κ.ά. (Αθανασούλα –Ρέππα, 1999:93) β)τα διδακτικά υλικά και μέσα γ) την οργάνωση της διδασκαλίας δ)το ανθρώπινο δυναμικό,αλλά και τη συνδρομή της τοπικής κοινότητας ε) το σχολικό χρόνο στ)την κατανομή των εξουσιών και των αρμοδιοτήτων και ζ) τους οικονομικούς πόρους (Ανδρέου, 1999:117-124 & Μαυρογιώργος, 1999:142).

Το ζητούμενο των τελευταίων ετών στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι να επιτευχθεί η ισορροπία μεταξύ συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης, η οποία εξαρτάται από το ποιες αξίες προτιμώνται ή απαιτούνται και από τις δυνατότητες των ατόμων στα διάφορα επίπεδα εξουσίας, παρόλο που στο επόμενο διάστημα τείνουν να εμφανιστούν δυνάμεις που θα οδηγήσουν και πάλι στον συγκεντρωτισμό, καθώς τα μεσαία στελέχη της εκπαίδευσης αντιστέκονται στην καινούρια μορφή διοίκησης, αφού τους αφαιρεί δύναμη και επιρροή (Caldwell, 2005:22).

Είναι γεγονός πως η αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης και η εκχώρηση του ελέγχου έχουν αυξηθεί στο μεγαλύτερο μέρος του κόσμου. Ωστόσο, περισσότερο αποκεντρωμένος έλεγχος σημαίνει μεγαλύτερη ευθύνη για τη σχολική διοίκηση σε επίπεδο σχολείου, ενώ η συγκεκριμένη τάση μεταφράζεται σε ορισμένες χώρες σε ένα πιο πολύπλοκο περιβάλλον σχολικής διοίκησης (OECD, 2009:191).

Σήμερα, η αρχή ότι τα σχολεία θα πρέπει να είναι αυτόνομα τουλάχιστον σε κάποιους τομείς της διοίκησής τους, έχει γίνει αποδεκτή σχεδόν παντού στην Ευρώπη. Η απήχηση αυτής της τάσης γίνεται πιο εμφανής μέσα από: 1) την ποικιλομορφία των φορέων που υποδεικνύουν το ενδιαφέρον τους ή εμφανώς το προωθούν, 2) την ποσότητα των άρθρων τα οποία συζητούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του, και, κυρίως, 3) τον αυξανόμενο αριθμό των χωρών που έχουν υιοθετήσει πτυχές αυτής της πολιτικής (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008:208). Αυτή η συναίνεση είναι το αποτέλεσμα τριών δεκαετιών αλλαγής, η οποία άρχισε σταδιακά στη δεκαετία του 1980 και απέκτησε

δυναμική τη δεκαετία του 1990 και τα πρώτα χρόνια αυτού του αιώνα. Παρόλο που τα συγκείμενα πολιτικής αλλάζουν – από την ανάγκη για περισσότερη δημοκρατική συμμετοχή στην πιο αποδοτική δημόσια διοίκηση και, σήμερα, στο ενδιαφέρον για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης – τα συνολικά αποτελέσματα τοποθετούν τη μεγαλύτερη ευθύνη και εξουσία για λήψη αποφάσεων στα σχολεία. Οι μεταρρυθμίσεις, οι οποίες λειτουργούν σε αυτή την κατεύθυνση, έχουν γενικότερα επιβληθεί στα σχολεία από μια ιεραρχικά νομοθετική διαδικασία (Eurydice European Unit, 2007:8).

Στις περισσότερες χώρες, η σχολική αυτονομία θεωρείται, κυρίως, ως εργαλείο για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Είτε είναι χώρα που επαναφέρει μία διαδικασία, η οποία ήδη ξεκίνησε σε παλαιότερες δεκαετίες – όπως η Βουλγαρία, η Τσεχία ή η Πορτογαλία – είτε χώρα που κάνει τα πρώτα της βήματα σε αυτό τον δρόμο – όπως η Γερμανία, το Λουξεμβούργο ή η Ρουμανία –, η έμφαση βρίσκεται σε μια ενδελεχή ανάλυση των αρμοδιοτήτων που θα πρέπει να μεταβιβαστούν στο σχολικό επίπεδο. Η μεγαλύτερη προσοχή δίνεται στην παιδαγωγική αυτονομία, η οποία φαίνεται να είναι στενά συνδεδεμένη με την αύξηση της επίδοσης στο σχολικό επίπεδο (Eurydice European Unit, 2007:12). Το βασικό ενδιαφέρον για οποιαδήποτε διευθυντική ομάδα που έχει ως βάση το σχολείο (school-based management group) αποτελεί η μάθηση και η επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, όλες οι αποφάσεις, είτε αφορούν τον προϋπολογισμό, το προσωπικό ή τα αναλυτικά προγράμματα, θα πρέπει να συνδέονται με την τάξη και να έχουν μία θετική επίδραση σε αυτή (UNESCO, 2007:102).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τον βαθμό συγκέντρωσης των διεθνών εκπαιδευτικών συστημάτων, σύμφωνα με τους Schafer and Weis, το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας χαρακτηρίζεται από τεχνοκρατικά και συγκεντρωτικά στοιχεία, με μεγάλη συγκέντρωση ευθυνών (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι, κατανομή χορηγιών, εργοδότηση εκπαιδευτικών, καθορισμός και επίβλεψη εθνικών εξετάσεων) στο Εθνικό Υπουργείο. Στον Καναδά, επίσης, οι ξεχωριστές περιφέρειες τείνουν να ακολουθούν το συγκεντρωτικό μοντέλο κατά την εκχώρηση της ευθύνης λήψης αποφάσεων στις κεντρικές αρχές. Στον Καναδά, οι προηγούμενες αποκεντρωμένες αρμοδιότητες έχουν ανακαταταξιωθεί κατά τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, οι κεντρικές αρχές έχουν αποκτήσει αρμοδιότητες τις οποίες

δεν είχαν προηγουμένως – ένα φαινόμενο το οποίο παρατηρείται και στην Αγγλία. Σε αντίθεση με τη Γαλλία και τον Καναδά, οι υπόλοιπες υπό αναφορά χώρες στην έρευνα PISA 2006, δείχνουν μια σαφή τάση προς την αποκέντρωση μαζί με μια αλλαγή από την πολιτική και διοίκηση που προσανατολίζεται στις εισροές μέσα από ρυθμίσεις, στην πολιτική και διοίκηση που προσανατολίζεται στις εκροές, εννοώντας τους στόχους και τα αποτελέσματα. Στη Φινλανδία, στην Ολλανδία, στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία και στη Σουηδία, οι προηγούμενοι ισχυροί κεντρικοί μηχανισμοί άσκησης πολιτικής και διοίκησης έχουν αντικατασταθεί από αρχές λήψης αποφάσεων στα χαμηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος (δήμοι, σχολεία), μαζί με περισσότερη ευθύνη για συμμόρφωση με τα εκπαιδευτικά πρότυπα τα οποία καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008:201-202).

Η Αγγλία, αποτελεί μία ξεχωριστή περίπτωση, αφού το καθεστώς της πολιτικής και διοίκησής της, το οποίο προσομοιάζει αυτό της αγοράς, έχει σημαντικά περιορίσει τον ισχυρό βαθμό εκπαιδευτικού ελέγχου και ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων από τις τοπικές αρχές. Επίσης, στη Σουηδία, οι αρμοδιότητες έχουν εκχωρηθεί στα δημοτικά σώματα που συντηρούν τα σχολεία, ενώ στη Φινλανδία έχουν εκχωρηθεί στα δημοτικά σώματα που συντηρούν τα σχολεία και, σε μεγαλύτερο βαθμό από τη Σουηδία και στα ίδια τα σχολεία. Στην Ολλανδία, η διοίκηση έχει μεταβιβαστεί στα ιδιωτικά συμβούλια και στα υπόλοιπα σώματα που συντηρούν τα σχολεία - μία κίνηση η οποία αντιστοιχεί στην Ολλανδική παράδοση παροχής των γονέων της ελευθερίας να επιλέξουν το σχολείο στο οποίο θα στείλουν τα παιδιά τους (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008:202).

Πιο αναλυτικά στη Σουηδική εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια του 1990 το σχολικό σύστημα μετατράπηκε από ένα απόλυτα συγκεντρωτικό σύστημα σε ένα από τα πιο αποκεντρωμένα και μη ελεγχόμενα συστήματα του κόσμου. Η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση στηρίχθηκε στην άποψη ότι οι αρχές, τα σχολεία και οι δάσκαλοι έπρεπε να έχουν αυτονομία και ελευθερία να πάρουν αποφάσεις ώστε να βελτιώσουν την εκπαίδευση. Στις αρχές του 2000, παρατηρήθηκε ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν τα επιθυμητά και σε ορισμένα σχολεία υπήρχαν προβλήματα με την τήρηση των κανονισμών. Τα δεδομένα αυτά οδήγησαν στην ανάπτυξη ενός ισχυρού συστήματος για σχολικό έλεγχο



(Gustafsson&Murberg,2011). Γενικότερα, οι Σουηδοί διευθυντές οφείλουν να δρουν ως μάνατζερ, καθώς και να διαθέτουν ικανότητα οργάνωσης του σχολείου τους και βελτίωσης της παρεχόμενης παιδείας, σε συνάρτηση πάντα με τις αποφάσεις της κεντρικής εξουσίας και των τοπικών αρχών (Hansson & Andersen, 2007:3). Ωστόσο, με δεδομένο ότι το συγκεκριμένο σύστημα θεμελιώθηκε το 2008, συνεχώς αναπτύσσονται νέες μέθοδοι και διαδικασίες. Το παράδοξο είναι πως η αυξημένη ελευθερία απαιτεί πιο αυστηρό έλεγχο, ώστε να αποφευχθούν μη επιθυμητές συνέπειες λόγω του αποκεντρωμένου συστήματος (Gustafsson & Murberg, 2011).

Στην Κύπρο η πλειοψηφία των διευθυντών υποστηρίζει πως υπάρχει ανάγκη για την ανάληψη πρωτοβουλιών για σχεδιασμό σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης ότι η ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών είναι απαραίτητη για τη λειτουργία του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, μέσα στις τάξεις των διευθυντών υπάρχει ο σπόρος που μπορεί να αποτελέσει την αρχή για εκπαιδευτικές αλλαγές που θα κατευθύνονται *«από κάτω προς τα πάνω»* και οι οποίες θα κινούνται ταυτόχρονα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που κατευθύνεται *«από πάνω προς τα κάτω»*. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό των Κυπρίων διευθυντών θεωρεί ότι η εφαρμογή των μέτρων αποκέντρωσης στον παιδαγωγικό τομέα, όπως και στον τομέα διαχείρισης προσωπικού, βρίσκεται σε φάση ανάπτυξης (Μουστακά -Γσιολάκη, 2011:3-4).

Επίσης, ένα βασικό στοιχείο που δηλώνει τον βαθμό αποκέντρωσης του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος –σε ποιο βαθμό έχει την ευθύνη ανάπτυξης η σχολική διεύθυνση και πόσο παρεμβαίνει η κεντρική διοίκηση στη συγκεκριμένη διαδικασία. Η ευθύνη για το αναλυτικό πρόγραμμα στη Φινλανδία, στη Σουηδία και στην Ολλανδία βρίσκεται στην κεντρική εξουσία, στον βαθμό στον οποίο καθορίζονται τα γενικά κριτήρια τα οποία θα πρέπει να ικανοποιηθούν σε χαμηλότερο επίπεδο. Η δημιουργία περιγραμμάτων για τα αναλυτικά προγράμματα αποτελεί την κύρια έκφραση αυτόνομης δράσης στη Φινλανδία και τη Σουηδία, ενώ στην Ολλανδία το κάθε σχολείο είναι ελεύθερο να καθορίσει το δικό του αναλυτικό πρόγραμμα, αφού συμμορφωθεί με ένα αριθμό διδακτικών περιόδων για κάθε αντίστοιχο μάθημα (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008:202). Πιο αναλυτικά στη Σουηδία, ο διευθυντής του

σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη του το σχολικό πρόγραμμα που έχει προταθεί από το Υπουργείο και από τους τοπικούς φορείς, αναπτύσσει το πλάνο του σχολείου του και η συγκεκριμένη ενέργεια πραγματοποιείται σε συνεργασία με τους δασκάλους του σχολείου και το υπόλοιπο προσωπικό (Hansson & Andersen, 2007:3).

Επίσης, στην εξέταση της διοίκησης των σχολείων και της πολιτικής σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα όπως εφαρμόζονται, η Αγγλία πρέπει να χαρακτηριστεί ως ειδική περίπτωση. Στην Αγγλία, η διοίκηση του κάθε σχολείου έχει σχεδόν ολοκληρωτικά μεταφερθεί από το συγκεντρωτικό επίπεδο των σωμάτων που συντηρούν τα σχολεία στα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ η πολιτική και διοίκηση του αναλυτικού προγράμματος έχει αποσυρθεί από τα σχολεία και, μαζί με την ευθύνη για την τακτική εξωτερική αξιολόγηση έχει μεταφερθεί στην κεντρική εξουσία (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008:203). Για πρώτη φορά στην ιστορία της, η Αγγλία έχει εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Ως αποτέλεσμα, η φιλοσοφία της αγοράς στην οποία στηρίζεται τώρα το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει τροποποιηθεί δεσμεύοντας τα σχολεία σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένο και λεπτομερές. Με αυτά τα δεδομένα, οι υπεύθυνοι παροχής της εκπαίδευσης έχουν πολύ λίγο χώρο για να καθορίσουν και να διαφοροποιήσουν την εργασία τους. Επίσης, στη Σκωτία σύμφωνα με ειδική εγκύκλιο που έστειλε το 2007 το Συμβούλιο Παιδείας της Γλασκόβης στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης με οδηγίες προς τους σχολικούς διευθυντές σχετικά με την οργάνωση των σχολείων αναφέρει πως η δομή της σχολικής διεύθυνσης θα πρέπει να σέβεται τους κανόνες του Υπουργείου και ο σχολικός προγραμματισμός να αποστέλλεται προς έγκριση στο Υπουργείο (Management Circular, 2007).

Τέλος, οι δομές, οι οποίες χρησιμοποιούνται για έλεγχο της συμμόρφωσης με τους στόχους απόδοσης που τίθενται στα πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων των υπό αναφορά χωρών, επίσης διαφέρουν. Στη Φινλανδία και στη Σουηδία η επιθεώρηση εναπόκειται στα σχολεία και τα σώματα που συντηρούν τα σχολεία διενεργώντας αυτοαξιολογήσεις, ενώ στην Ολλανδία και στην Αγγλία, ισχυρά κρατικά συστήματα επιθεώρησης έχουν την ευθύνη για την εποπτεία - μία ακόμη περίπτωση η οποία βρίσκεται

σε αντίθεση με τη λογική των συστημάτων πολιτικής και διοίκησης τα οποία είναι οργανωμένα σύμφωνα με τη φιλοσοφία της αγοράς και την προσπάθεια αποκέντρωσης (Schafer & Weis, 2004:58-59).

Όλα τα προαναφερθέντα απαραίτητα χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία εμφανίζονται σε διαφορετικό βαθμό στους διευθυντές ανά τον κόσμο. Στη συνέχεια λοιπόν, προκειμένου να αναπτυχθεί μία περισσότερο σφαιρική άποψη για τη σχολική διεύθυνση, παρατίθενται στοιχεία προσωπικότητας και πεποιθήσεις σχολικών διευθυντών περί εκπαιδευτικής διεύθυνσης σε παγκόσμιο επίπεδο.

Κατ' αρχάς, όσον αφορά την εκπαιδευτική διεύθυνση στην Αμερική, οι Αμερικάνοι διευθυντές πιστεύουν πως είναι επαρκώς προετοιμασμένοι λόγω των μαθημάτων που έχουν παρακολουθήσει στο πανεπιστήμιο, αλλά και της εμπειρίας που έχουν αποκομίσει μέσα από τη δουλειά, αφού έχουν εκπαιδευτεί περισσότερο από έναν χρόνο μέσα στο σχολείο, πριν αναλάβουν διευθυντική θέση. Το Αμερικάνικο Κέντρο Στατιστικών ερευνών υποστηρίζει πως όλοι οι διευθυντές πριν αναλάβουν διευθυντική θέση είχαν εμπειρία ως δάσκαλοι για 10 έτη περίπου και πως ο μέσος όρος των νέων διευθυντών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 45 με 49 ετών, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας αυξάνεται συνεχώς (Su, Gamage & Mininberg, 2003:45). Επίσης, η πλειοψηφία των Αμερικάνων σχολικών διευθυντών κατέχει μεταπτυχιακά διπλώματα και διδακτορικά, αφού στις ΗΠΑ ένα από τα βασικά κριτήρια επιλογής ενός διευθυντή είναι η κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος που να σχετίζεται με την εκπαιδευτική ηγεσία, ενώ θα επιθυμούσε στα προγράμματα προετοιμασίας να ενσωματωθεί η παρατήρηση εκπαιδευτικών μεντόρων (Su, Gamage & Mininberg, 2003:46,50,52).

Επίσης, οι σχολικοί διευθυντές, κατά το ήμισυ επιθυμούν να ανελιχθούν σε ανώτερες διοικητικές θέσεις της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης, ενώ ένα ανάλογο ποσοστό επιθυμεί να αποσυρθεί από τη συγκεκριμένη θέση εξαιτίας του φόρτου εργασίας και του αυξημένου άγχους, που προέρχεται από τη συνεχή αλλαγή και την αστάθεια.

Σχετικά με τη σχολική διοίκηση στη Μεγάλη Βρετανία, οι Rhodes, Brundrett και Nevill το 2008, πραγματοποίησαν έρευνα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην κεντρική και βορειοδυτική Αγγλία (Rhodes, Brundrett & Nevil, 2008), σύμφωνα με την οποία βασικό μέλημα της σχολικής ηγεσίας είναι η υλοποίηση του οράματος, το οποίο όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας οφείλουν να προωθούν. Η ηγεσία, δηλαδή, και η διαχείριση αποτελούν λειτουργίες που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν από όλο το προσωπικό μέσα στο σχολείο.

Ακόμα, η μελέτη των Muijs και Harris (Muijs & Harris, 2007) δείχνει πως η εκπαιδευτική ηγεσία λειτουργεί καλύτερα όπου υπάρχουν υψηλοί βαθμοί εμπιστοσύνης, κοινό όραμα και ισχυρά προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στη Μεγάλη Βρετανία υποστηρίζει πως η σχολική ηγεσία είναι αποτελεσματικότερη, όταν έχουν πραγματοποιηθεί αλλαγές στις δομές με έναν στρατηγικό τρόπο, ενώ όλο το προσωπικό οφείλει να συμμετέχει στις ενέργειες της ηγεσίας. Επιπλέον, υπάρχει σημαντική σύνδεση μεταξύ της ποιότητας της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, ενώ η άσκηση της δεν είναι περιορισμένη μόνο στον διευθυντή, αλλά αφορά όλα τα μέλη της σχολικής οργάνωσης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ανάγκη για καλύτερη προετοιμασία της ηγεσίας στα διάφορα στάδια της επαγγελματικής καριέρας, καθώς και την παροχή προγραμμάτων ανάπτυξης για τις ομάδες ηγεσίας. Παρόλο που οι ηγέτες βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια της καριέρας τους, σε διαφορετικές ηλικίες και με διαφορετικού βαθμού εμπειρία, οι ηγετικές τους προσεγγίσεις και στρατηγικές είναι παρόμοιες, όμως οι πετυχημένοι ηγέτες είναι κυρίως οι μετασχηματιστικοί. Το πρότυπο ηγεσίας για τους Βρετανούς διευθυντές, που αναδύθηκε από την έρευνα δίνει λιγότερη έμφαση στις ικανότητες και τις επιδεξιότητες, ενώ τονίζει την ανάγκη συνεργασίας, συλλογικής δράσης και ευθύνης.

Τέλος, σύμφωνα με τον Day οι διευθυντές της Μεγάλης Βρετανίας χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες αξίες και χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αίσθησης ταυτότητας προς όλη την κοινότητα, καθώς και προς τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο ανήκουν. Επιπλέον, οι διευθυντές-με την ακεραιότητα και τη φροντίδα τους, σε συνδυασμό με τα διλήμματα και τις εντάσεις που αποτελούν μέρος της καθημερινότητας- βελτίωσαν τα επίπεδα της διδασκαλίας και της μάθησης. Σύμφωνα με

τους Moos, Krejsler & Kofod, οι διευθυντές των αγγλικών σχολείων επένδυσαν αρκετό χρόνο στην ανάπτυξη των σχέσεων τόσο με τους γονείς, όσο και με την τοπική κοινότητα, ούτως ώστε να συμπεριληφθούν στη μαθησιακή αλλά και στη σχολική διαδικασία όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (Πασιαρδής, 2012:34-35).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία στη Σουηδία, σε έρευνα που διενήργησε η Arlestig (Arlestig, 2008a,2008b:49-56) σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προέκυψε το συμπέρασμα πως ο διευθυντής ενός αποτελεσματικού σχολικού οργανισμού οφείλει να ασπάζεται τους στόχους που έχουν τεθεί, να ενεργεί συνεχώς με σκοπό την επίτευξη τους, καθώς και να έρχεται σε καθημερινή επικοινωνία με τους καθηγητές για θέματα που τους αφορούν. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί πως βασικά εκπαιδευτικά θέματα, όπως ο τρόπος διδασκαλίας ή η επίδοση των μαθητών, δεν αποτελούν αντικείμενο ενδιαφέροντος των διευθυντών, ενώ οι ίδιοι διαθέτουν εξειδικευμένη κατάρτιση για την ηγετική θέση που κατέχουν, γνωρίζουν την κουλτούρα των εκπαιδευτικών και είναι ενσυνείδητοι. Επίσης, βρίσκονται υπό μεγάλη πίεση για τους ακόλουθους λόγους: ύπαρξη διαφορετικών ενδιαφερόντων και προσδοκιών μεταξύ της διοίκησης και των εκπαιδευτικών, της πολιτείας και των τοπικών αρχών, του προγράμματος και των τοπικών παραδόσεων.

Επίσης, σύμφωνα με τον Πασιαρδή οι επιτυχημένοι διευθυντές στη Σουηδία είναι εκείνοι που συμβάλλουν στην επιτυχία των στόχων του σχολείου τόσο μέσα από τη στρατηγική της εργασίας τους, όσο και μέσα από τις αλλαγές στη δομή και στη σχολική κουλτούρα. Συνοπτικά, οι Hoog, Johansson & Olofsson(2005) υποστηρίζουν για τους επιτυχημένους διευθυντές των Σουηδικών σχολείων πως προσπαθούν να προσεγγίσουν την τοπική κοινότητα, ούτως ώστε να επέλθουν αλλαγές στις δομές και στην κουλτούρα του σχολείου μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές έχουν αυτοπεποίθηση και είναι ειλικρινείς στις προσεγγίσεις τους, με αποτέλεσμα να μπορούν να ανταποκρίνονται σε διάφορες προκλήσεις και στα προβλήματα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2012:36).

Ακόμη, στον Καναδά, σύμφωνα με το ερευνητικό πρόγραμμα ISSPP, οι σχολικοί διευθυντές προσφέρουν εξατομικευμένη υποστήριξη, προκαλούν τους εκπαιδευτικούς σε ολοένα υψηλότερα επίπεδα εργασίας και ενεργούν ως πρότυπα μίμησης. Επίσης, προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε θέματα του σχολείου. Τέλος, οι διευθυντές έχουν μια σαφή κατεύθυνση ως προς τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών τους, καθώς και σε θέματα πειθαρχίας, όπου θέτουν συγκεκριμένες στρατηγικές, έτσι ώστε το σχολείο να λειτουργεί καλύτερα μέσα σε ένα ασφαλέστερο περιβάλλον (Πασιαρδής, 2012:39).

Επιπλέον, στη Δανία, οι διευθυντές έχουν τον δικό τους τρόπο άσκησης ηγεσίας του σχολείου, αλλά όλοι ανεξαιρέτως υποστηρίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Ακόμη, οι διευθυντές έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εμπιστεύονται τον διευθυντή, ζητώντας του συμβουλές και καθοδήγηση. Ο διευθυντής, λοιπόν, προσπαθεί να διαμοιράσει την εξουσία τόσο στο υπόλοιπο διοικητικό, όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό, με αποτέλεσμα να ξεκινάει μια κοινή πορεία και ένας κοινός προσανατολισμός με συζητήσεις για την επίτευξη των διαφορετικών σχολικών στόχων της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2012:36-37).

Σχετικά με τη σχολική διεύθυνση στη Νορβηγία, η επιτυχημένη ηγεσία στα νορβηγικά σχολεία περιγράφεται ως μια ομαδική προσπάθεια. Ο επιμερισμός της ηγεσίας στις διάφορες νορβηγικές σχολικές μονάδες εξαρτάται κυρίως από: (α) την περιοχή στην οποία βρίσκονται τα σχολεία, (β) την τοπική τους παράδοση και (γ) τη σχολική κουλτούρα, ενώ η επιτυχημένη ηγεσία ασκείται μέσα από την καθημερινή συνεργασία, αλλά και την ομαδική προσπάθεια. Οι διευθυντές συνεργάζονται στενά με την υπόλοιπη διευθυντική ομάδα, οι πόρτες των γραφείων τους είναι πάντοτε ανοιχτές, ενώ οι διευθυντικές ομάδες των σχολείων καταφέρνουν να αντιμετωπίζουν οποιεσδήποτε εντάσεις και διλήμματα στις εκπαιδευτικές μονάδες (Πασιαρδής, 2012:35). Έτσι λοιπόν, από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η επιτυχημένη ηγεσία στα σχολεία της Νορβηγίας αποτελεί μια διαδραστική διαδικασία με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων της εκπαιδευτικής μονάδας. Επιπλέον, τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν έντονη

συναισθηματική δέσμευση με την εργασία τους, επιθυμώντας να κάνουν την ειδοποιό διαφορά στη σχολική ζωή των μαθητών τους.

Επιπροσθέτως, στην Αυστραλία σύμφωνα με τον Πασιαρδή η επιτυχημένη ηγεσία είναι μια διαδραστική, αμοιβαία και δυναμική διαδικασία με πολλούς συμμετέχοντες (διευθυντή, βοηθούς διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές), ενώ οι διευθυντές χαρακτηρίζονται από απόψεις και αξίες όπως ειλικρίνεια, συμπάθεια και εμπιστοσύνη, παρέχοντας τόσο προσωπική όσο και επαγγελματική υποστήριξη προς τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Επιπλέον, οι επιτυχημένοι Αυστραλοί διευθυντές προωθούν τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, τον καταμερισμό της ηγεσίας στα υπόλοιπα μέλη, καθώς και τη συνεχή επαγγελματική τους επιμόρφωση. Η αξιολόγηση εντός του σχολείου είναι σημαντική και η συμμετοχή στη λογοδοσία έναντι του εκπαιδευτικού συστήματος και της τοπικής κοινότητας συνδέεται με υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ακόμη, οι διευθυντές των σχολείων συμβάλουν θετικά στην προώθηση της αλλαγής τόσο σε θέματα ακαδημαϊκής επίδοσης, όσο και σε θέματα διδασκαλίας, ενώ επιθυμούν το μέγιστο για το σχολικό περιβάλλον και πιστεύουν σε αξίες οι οποίες αφορούν την παροχή ολοκληρωμένης και σωστής εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2012:37-38).

Σχετικά με τη Νέα Ζηλανδία, τα αποτελέσματα του ISSPP παρουσιάζουν πως ο διευθυντής έχει πάθος για την εκπαίδευση, περηφάνια και ακολουθεί στο σχολείο του τις αρχές της τοπικής κοινωνίας. Επιπλέον, διακρίνεται από κριτική σκέψη, δυνατές αξίες, ήθος, καθώς και από προηγούμενες εμπειρίες της ζωής του, οι οποίες του δίνουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να ηγείται αποτελεσματικότερα στο σχολείο του (Πασιαρδής, 2012:42) .

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας των Brauckmann και Πασιαρδή στην Κύπρο υποδεικνύουν τα γενικά χαρακτηριστικά των Κυπρίων σχολικών διευθυντών (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008:224-227) :

(1) Επιδεικνύουν μεγάλη αγάπη και φιλοδοξία σε σχέση με το επάγγελμά τους, το οποίο θεωρούν ως ιερό καθήκον.

2) Έχουν βαθειά σκέψη, στοχασμό και είναι δια βίου μαθητές.

3) Έχουν τη βαθιά πεποίθηση ότι μπορούν να επηρεάσουν πολύ περισσότερο από μια ηγετική θέση, όπως αυτή του διευθυντή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, παρά από οποιαδήποτε άλλη θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, τους ελκύει η πρόκληση και η ευκαιρία να προσφέρουν στους ανθρώπους

4) Είναι καλοί γραφειοκράτες.

5) Ανακαλύπτουν πρωτότυπους τρόπους για να επιβραβεύουν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου

6) Έχουν αναπτύξει καλές σχέσεις με τους γονείς.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το συγκεκριμένο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη-διευθυντή επηρεάζει στο μέγιστο βαθμό την αποτελεσματικότητα και την απόδοση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ενώ η σπουδαιότητα της επίδρασης καθώς και ο τρόπος άσκησης του εκπαιδευτικού διοικητικού έργου διαφέρει σημαντικά στην εκάστοτε χώρα.



## **7. Προτάσεις για αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διοίκηση με αναφορά στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία**

Οι γενικότερες διεθνείς τάσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης, οι οποίες στοχεύουν στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οδηγούν στην αποκέντρωση των διοικητικών δραστηριοτήτων, στην ανάπτυξη επίπεδων δομών διοίκησης, στον προσανατολισμό στον πελάτη – μαθητή, καθώς και στην άρτια τεχνολογική μετεξέλιξη των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν λοιπόν, βασικό όραμα του εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, θα πρέπει να αποτελέσει η ποιοτική αναβάθμιση και πλήρης αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, η διοικητική και εκπαιδευτική αυτονόμηση των σχολικών μονάδων, καθώς και η αξιοποίηση της πιο σύγχρονης τεχνολογίας.

Για την επίτευξη του πρώτου σκέλους του συγκεκριμένου οράματος, θα πρέπει να διαφοροποιηθεί η διαδικασία πρόσληψης εκπαιδευτικών, δίνοντας πλέον ιδιαίτερη βαρύτητα στις ικανότητες και τα επιμέρους χαρακτηριστικά του εκάστοτε εκπαιδευτικού μέσω γραπτών εξετάσεων και συνέντευξης, να αναπτυχθούν ολοκληρωμένα προγράμματα εκπαίδευσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, καθώς και συστηματική επιμόρφωση των εν υπηρεσία συναδέλφων τους. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η αντικειμενική και ορθή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, μέσω κατάλληλων μεθόδων που θα διαφοροποιούνται ανάλογα με τα καθήκοντα της θέσης και θα συμβάλλουν στην ορθή κατανομή θέσεων και ανάπτυξη δυνατοτήτων ανέλιξης.

Όσον αφορά το δεύτερο στοιχείο του οράματος, τη διοικητική και εκπαιδευτική αυτονομία των σχολικών μονάδων, μπορεί να υλοποιηθεί μέσω της ορθολογιστικής αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων, της σύγχρονης υλικοτεχνικής υποδομής και της τεχνολογίας. Βασικό στόχο του Υπουργείου Παιδείας, & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού για την επίτευξη του συγκεκριμένου σημείου θα πρέπει να αποτελέσει η αναδιοργάνωση των σχολικών μονάδων μέσω της ανάπτυξης ενός κοινού σχεδιασμού για το σύνολο των σχολικών μονάδων, ώστε να διασφαλιστεί η ενιαία προσέγγιση και η κοινή δράση σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και η δημιουργία περιφερειακών σχολείων μέσω της συμπλεγματοποίησης μικρών σχολικών μονάδων. Επιπλέον, σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου κρίνεται απαραίτητη η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων με την ανάπτυξη των απαραίτητων επιπέδων διοίκησης, η υιοθέτηση σύγχρονων σχεδίων υπηρεσίας για την επιλογή και επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών, τα οποία θα παρέχουν την ευκαιρία ανέλιξης σε νέους ικανούς εκπαιδευτικούς σε θέσεις διευθυντικών στελεχών, καθώς και η ανακατανομή του εργασιακού και διδακτικού χρόνου των εκπαιδευτικών, ο οποίος θα συνάδει με το νέο τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ώστε να εξοικονομηθεί χρόνος για τις νέες ανάγκες που προκύπτουν με τις διαφοροποιήσεις στον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών. Επίσης, σημαντικό στοιχείο αποτελεί η αλλαγή του σχολικού κλίματος με την εισαγωγή συστήματος αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας, τον προσανατολισμό της στην παροχή εξατομικευμένης εκπαίδευσης, τη συνεργασία και τη συνεχή επικοινωνία μεταξύ διευθυντικών στελεχών, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και άλλων φορέων, μέσα σε ένα σύστημα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Για τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας, αλλά και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή της συγκεκριμένης νέας φιλοσοφίας διοίκησης, η οποία θα οδηγήσει στην ικανοποίηση των αναγκών των «πελατών» των σχολικών μονάδων. Τέλος, για την υλοποίηση του συγκεκριμένου σκέλους του προτεινόμενου οράματος, κρίνεται απαραίτητη η διασφάλιση σταθερότητας του διδακτικού προσωπικού, η αναδόμηση των διαφόρων θεσμών εκπαιδευτικής διοίκησης κατευθυνόμενη πάντα προς τη μείωση του βαθμού συγκέντρωσης εξουσιών καθώς και η συνεχής αξιολόγηση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων με τη δημιουργία ενός κεντρικού θεσμού αξιολόγησης, που θα

λειτουργεί συμπληρωματικά προς την εσωτερική αξιολόγηση που θα διενεργείται από τις σχολικές μονάδες.

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο τμήμα του οράματος, κρίνεται απαραίτητη η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στις καθημερινές διαδικασίες της σχολικής μονάδας, είτε αφορούν τη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων είτε τη διδασκαλία και τη μάθηση. Πιο αναλυτικά, βασικούς άξονες προτεραιότητας θα πρέπει να αποτελέσουν η χρήση των ΤΠΕ από όλους με σκοπό τη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος, η παροχή όλων των απαιτούμενων συστημάτων για υποστήριξη των διοικητικών και μαθησιακών διαδικασιών και η διάδοση, ενσωμάτωση και πρόσβαση από όλους στα προηγμένα τεχνολογικά συστήματα κατά τη μαθησιακή διδασκαλία.

Αναφορικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και διεύθυνση, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική προσέγγιση, φαίνεται πως οι τάσεις σε παγκόσμιο επίπεδο οδηγούν στο ολιστικό μοντέλο που προτείνουν οι Brauckmann & Pashiardis, ενώ το κατάλληλο στυλ διεύθυνσης αποτελεί ένα κράμα διαφορετικών τρόπων διοίκησης που η σύνθεσή του εξαρτάται από διάφορες επιμέρους παραμέτρους. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, δεν υπάρχει κανένα μοντέλο ηγεσίας που θα μπορούσε να μεταφερθεί και να εφαρμοστεί εύκολα στα διαφορετικά σχολικά και εκπαιδευτικά συστήματα, αφού οι πρωτοβουλίες πολιτικής που λειτουργούν σωστά σε μια χώρα δεν μπορούν απαραίτητως να μεταφερθούν αυτούσιες πέρα από τα εθνικά σύνορα (Brauckmann & Pashiardis, 2008& Πασιαρδής, 2012:29).

Σχετικά με τα επικρατέστερα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, στις περισσότερες από τις ευρωπαϊκές χώρες το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας θεωρείται ως το αποτελεσματικότερο, εξαιτίας των περιορισμένων πόρων που απαιτούνται και της αυξημένης επιρροής με τη δημιουργία «συμμαχιών», ενώ είναι πιθανό να σημαίνει ότι η επιχειρηματική συμπεριφορά των σχολικών ηγετών μπορεί να θεωρηθεί ως μια ευρωπαϊκή διάσταση της επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας. Σε δεύτερο επίπεδο, το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας βρέθηκε στις περισσότερες χώρες να είναι θετικά συνδεδεμένο με σχολεία που επιδεικνύουν χαμηλές

ακαδημαϊκές επιδόσεις. Αυτό δείχνει ότι σε ευρωπαϊκό επίπεδο το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας εμφανίζεται σε περιπτώσεις σχολείων τα οποία παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά στις μαθησιακές επιδόσεις (Brauckmann & Pashiardis, 2008& Πασιαρδής, 2012:29).

Επίσης, γίνεται όλο και περισσότερο εμφανές ότι δεν υπάρχει μια κατάλληλη συνταγή στο στυλ της ηγεσίας για όλους τους σχολικούς ηγέτες. Το κατάλληλο δείγμα σχολικής ηγεσίας επηρεάζεται όχι μόνο στο επίπεδο συστήματος στο οποίο εστιάζεται, αλλά και (ιδιαίτερα) στο σχολικό επίπεδο. Συνεπώς, ένας σχολικός ηγέτης θα ήταν σοφό πρώτα να εξετάσει ποια είναι ακριβώς η κατάσταση του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου στο οποίο εργάζεται και έπειτα να πράξει αναλόγως. Εάν ένα σχολείο είναι αγροτικό ή αστικό, υψηλών ή χαμηλών μαθησιακών επιδόσεων, απαιτείται ένα διαφορετικό μείγμα και των πέντε στυλ ηγεσίας. Περισσότερα του ενός στυλ μπορούν να υιοθετηθούν και να χρησιμοποιηθούν περισσότερο ή λιγότερο από κάποια άλλα. Στο θεωρητικό μοντέλο των Pashiardis & Brauckmann υπάρχουν τα βασικά συστατικά στοιχεία αλλά όχι η δοσολογία, δηλαδή πόσο από το ένα στυλ ηγεσίας, πόσο από το άλλο κ.τ.λ (Πασιαρδής, 2012:30).

Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να αναγνωρίζουν και να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν περισσότερα και ποικίλα στυλ ηγεσίας, όπως παρουσιάζεται στο θεωρητικό μοντέλο των Pashiardis & Brauckmann-εξαρτάται πραγματικά από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο διευθυντής και το σχολείο του. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή «όταν αναφερόμαστε σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, κανένα στυλ δεν είναι αποτελεσματικό σε όλες τις περιστάσεις - και πιθανώς ούτε μπορεί να λειτουργήσει έτσι. Αυτό που μένει να εξετάσουμε είναι αν θα μπορέσουμε να καταλήξουμε στο ποιος είναι ο καταλληλότερος συνδυασμός των στυλ ηγεσίας ή αν αυτό θα παραμείνει μια κρυφή συνταγή για κάθε σχολικό ηγέτη ξεχωριστά, ο οποίος θα ενημερωθεί μεν για τα απαραίτητα συστατικά, αλλά στο τέλος η δημιουργία του κοκτέιλ είναι μοναδική και μόνο δική του. Συνεπώς εξαρτάται κυρίως από τη σωστή εύρεση του σωστού μιξ ηγεσίας μεταξύ του δίπολου τοπικό/παγκόσμιο, αφού τα προβλήματα είναι παγκόσμια και πολύ όμοια, αλλά οι λύσεις βρίσκονται στο τοπικό επίπεδο» (Brauckmann& Pashiardis, 2008& Πασιαρδής, 2012:30).

Ωστόσο, οποιοδήποτε στυλ ηγεσίας και αν ακολουθήσουν οι σχολικοί διευθυντές, αυτό που χρειάζονται τα σχολεία είναι αυθεντικούς ηγέτες, οι οποίοι θα διοικούν κυρίως μέσα

από τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με το προσωπικό. Ποιοι είναι όμως αυτοί οι ηγέτες; Ποια χαρακτηριστικά έχουν; Πολλές απαντήσεις έχουν δοθεί κατά καιρούς από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, όπως τον Αριστοτέλη (384-322π.Χ.), τον Πλάτωνα (427-347 π.Χ.) και τον Σωκράτη (469-399 π.Χ.). Όσα έγραψαν πριν από 2.500 χρόνια περίπου, έχουν μεγάλη σημασία για την εκπαιδευτική διοίκηση, ακόμη και σήμερα.

Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, οι αρετές ενός ηγέτη εδράζονται στην ποιότητα και στο είδος της εκπαίδευσης της οποίας έχει λάβει. Βασικές αρετές σε αυτήν την εκπαίδευση είναι η (α) ανδρεία (γενναιότητα) και (β) η σωφροσύνη. Και τα δύο μαζί μας κάνουν τη δικαιοσύνη. Η δικαιοσύνη συνιστά το επίκεντρο γύρω από το οποίο περιστρέφονται όλες οι άλλες αρετές του ηγέτη.

Πέρα όμως από την προσωπικότητα του ηγέτη, μια επιχείρηση - σχολική μονάδα εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το ανθρώπινο δυναμικό της και τη λειτουργία των ομάδων μέσα σ' αυτή. Για τον φιλόσοφο, μέσα σε μια ομάδα χρειάζεται να επικρατεί πνεύμα συνεργασίας και αλληλεξάρτησης. Η εμπιστοσύνη, η ειλικρίνεια και η αφοσίωση μεταξύ των μελών μιας ομάδας διαμορφώνουν σχέσεις αμοιβαία επωφελείς, που οδηγούν στην πρόοδο, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τη σταθερότητα στο εσωτερικό της ομάδας. Πράγματι, όλα ολοκληρώνονται, αν στοχεύουν στο κοινό καλό και στην αρμονία μεταξύ των ανθρώπων και των ομάδων. Η φιλοσοφία του Πλάτωνα για αρμονία και ισορροπία περνά σήμερα και στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Σύγχρονες θεωρίες του management, όπως η θεωρία της ισόρροπης ανάπτυξης (Balanced Scorecard), ορίζουν ως στρατηγικό στόχο για μια επιχείρηση την παρακολούθηση και ανάπτυξη μιας σειράς επιχειρησιακών διαστάσεων και μέτρων, με τελικό σκοπό τη δημιουργία αξίας σε όλες τις ομάδες συμφερόντων και την κοινωνία εν γένει και όχι μόνο το οικονομικό κέρδος. Αντίθετα, οι δραστηριότητές της χρειάζεται παράλληλα να αποσκοπούν στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των ομάδων που την αφορούν (stakeholders) – εργαζόμενοι, πελάτες και ευρύτερη κοινωνία εντός της οποίας η επιχείρηση δραστηριοποιείται.

Σύμφωνα πάντοτε με τον Πλάτωνα, οι αρετές είναι οι βαθύτερες ηθικές αξίες, οι οποίες στο σύνολο τους οδηγούν στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των ανθρώπων. Αυτές οι αξίες πρέπει να είναι οι κώδικες σύμφωνα με τους οποίους διοικεί ο ηγέτης. Εξάλλου οι ηγέτες, όπως και οι άλλοι πολίτες, πρέπει να αναπτύξουν μια στάση ζωής που τους βοηθά

στον αναστοχασμό επί θεμάτων που έχουν σχέση με την ύπαρξή τους και τις ηθικές και πολιτικές επιλογές που κάνουν, αλλά και που έχει άμεση σχέση με το λεγόμενο «σωκρατικό έλεγχο». Με την ικανότητα αυτορρύθμισης οι ηγέτες αποκτούν μια φιλοσοφική προδιάθεση, γεγονός το οποίο βοηθά, αφού σύμφωνα με τον Πλάτωνα οι ηγέτες πρέπει να είναι οι ίδιοι σπουδαίοι φιλόσοφοι, διότι η φιλοσοφία απελευθερώνει το πνεύμα και έτσι το άτομο μπορεί να ενεργήσει πιο νηφάλια -όπως οι αληθινοί φιλόσοφοι- απ' ότι με το πάθος, που μπορεί να το οδηγήσει σε άλλα μονοπάτια. Υπό αυτήν την οπτική γωνία, ο Σωκράτης πίστευε ότι η αληθινή ευτυχία έγκειται στην ικανότητα του λογιστικού «να επικρατήσει του θυμοειδούς» όταν, δηλαδή, ο άνθρωπος καταφέρει να υπερνικήσει τις ανάγκες του και να ελέγξει τα συναισθήματά του, τότε γίνεται ευτυχής (Πασιαρδής, 2012:177).

Τέλος, και στον τομέα της λήψης των αποφάσεων στα πολιτικά έργα του Πλάτωνα γίνεται λόγος για τις αρχές της διαλεκτικής, το σημερινό brainstorming (παρουσίαση θέσεων και αντιθέσεων για την προσέγγιση της αλήθειας). Στον «Πολιτικό» κάνει λόγο για την αξία του μέτρου, της διατήρησης της ενότητας στην ομάδα και της ικανότητας ανάληψης πρωτοβουλιών με σύνεση και τόλμη διακρίνοντας το καλό από το κακό, την αλήθεια από την πλάνη και λαμβάνοντας τελικά το άτομο-ηγέτης αποφάσεις με προβλεπτικότητα και αποφασιστικότητα. Σε αυτές τις δύο, συμπληρώνει και τη σωφροσύνη, αρετή που συνδέεται με τον έλεγχο των επιθυμιών, την εγκράτεια και την αυτοπειθαρχία.

Σύμφωνα με τις παραπάνω πεποιθήσεις, φαίνεται ότι η φιλοσοφία δίνει στον άνθρωπο τις τεχνικές μέσα από τις οποίες μπορεί να ελέγξει τον θυμό, τις αγωνίες και το αίσθημα ότι προλαβαίνει τα γεγονότα, θέματα τα οποία γεμίζουν τις ψυχές με δυστυχία. Καθεμία από τις σχολές φιλοσοφίας ενθαρρύνει την ιδέα ότι χρειάζεται προσοχή, φροντίδα και βελτίωση του εαυτού του μέσα από την ενδοσκόπηση, τον αναστοχασμό και την αυτορρύθμιση. Η φιλοσοφία προσφέρει στον άνθρωπο τις αναγκαίες «εσωτερικές δυνάμεις, έτσι ώστε να αντιμετωπίσει την πολυπλοκότητα και τις απογοητεύσεις της ζωής μέσα σε έναν κόσμο γεμάτο σύγχυση». Μέσα από τη φιλοσοφία και τον αναστοχασμό απελευθερώνονται οι εσωτερικές δυνατότητες του ανθρώπινου νου και της ανθρώπινης

ύπαρξης. Αυτό πρέπει να κάνουν οι πραγματικοί ηγέτες, οι οποίοι καθημερινά πρέπει να βρίσκουν τον τρόπο και τον χρόνο να το επιτύχουν (Πασιαρδής, 2012:178).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα στοιχεία περί απαραίτητων χαρακτηριστικών του κατάλληλου διευθυντή, οι ηγέτες πρέπει να είναι δημοκρατικοί και συμμετοχικοί στην προσέγγιση τους όχι μόνο με λόγια, αλλά και με έργα. Ο Αριστοτέλης υποστήριξε ότι η έννοια του πολίτη ως άτομο είναι να δικαιούται να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και στην άσκηση εξουσίας. Αυτοί οι προσδιορισμοί έχουν μεγάλη σημασία για τη δημοκρατία ως πράξη. Η σύγχρονη έρευνα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων πληροφορεί ότι η συλλογική σοφία είναι συνήθως (ποιοτικά) ανώτερη από την ατομική. Μπορεί κάποτε να υστερεί σε θέματα πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας, αλλά ίσως είναι το κόστος που πρέπει να πληρωθεί για να αναπτυχθούν πιο σοφές συλλογικές αποφάσεις. Συνεπώς, για να μπορούν τα μέλη ενός οργανισμού, όπως είναι τα σχολεία, να συμμετέχουν στη διοίκηση, πρέπει ο ηγέτης να προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες μέσα από συγκεκριμένες δράσεις, έτσι ώστε το προσωπικό να νιώθει ότι έχει την αναγκαία ελευθερία και τον χώρο να δράσει χωρίς να φοβάται ότι δε θα του επιτραπεί ή ότι θα τον χλευάσουν. Για να γίνουν όλα αυτά, ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να καλλιεργήσει ο ηγέτης μεταξύ των μελών για να μπορούν να συμμετέχουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να νιώθουν χρήσιμοι για τον οργανισμό; Ένα βασικό τέτοιο χαρακτηριστικό, σύμφωνα με τους αρχαίους φιλοσόφους είναι η παρρησία, δηλαδή, η ελευθερία του λόγου ή το δικαίωμα ειλικρινούς λόγου ή το θάρρος της γνώμης. Για να γίνει βέβαια αυτό, χρειάζεται ο ηγέτης να έχει ανοικτό μυαλό και να μεταδίδει αυτήν την άνεση και την ασφάλεια έκφρασης στο προσωπικό. Το άλλο χαρακτηριστικό είναι η ισηγορία, που σημαίνει ισότητα στη δημόσια έκφραση, δηλαδή να έχουν όλοι ίσο δικαίωμα πρόσβασης στον ηγέτη και χρόνο για να μιλήσουν με άνεση μαζί του. Το τελευταίο χαρακτηριστικό είναι η ισονομία, δηλαδή η ισότητα απέναντι στον νόμο, χωρίς κάποιος να τυγχάνει ευνοϊκότερης ή χειρότερης μεταχείρισης λόγω φιλίας, σχέσης ή θέσης. Οι τρεις αυτές βασικές έννοιες είναι τα θεμέλια για τη σύγχρονη δημοκρατία και δημοκρατική διοίκηση, καθώς επίσης και οι βασικότερες έννοιες για τη δημοκρατική λειτουργία στους σύγχρονους σχολικούς οργανισμούς (Πασιαρδής, 2012:178-179).

Σύμφωνα με την αριστοτελική φιλοσοφία, ο ηγέτης πρέπει να γίνει ο φύλακας-άγγελος της δικαιοσύνης και της ισότητας. Πρέπει ο ηγέτης να προσπαθεί να δώσει σε όλους

ισότητα ευκαιριών. Δε σημαίνει κατ' ανάγκην ότι όλοι θα κάνουν τα ίδια πράγματα, σημαίνει όμως ότι όλοι πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στην πρόσβαση. Με αυτήν τη θέση καθιερώνεται η δημοκρατία μέσα στα σχολεία, διότι βασικό μέλημα ενός ηγέτη πρέπει να είναι όχι το *administrivia*, δηλαδή η ενασχόληση με τα τετριμμένα και τα ασήμαντα, αλλά η κατεξοχήν άσκηση της ηγεσίας. Ο ηγέτης που ασχολείται με τα σημαντικά βρίσκεται πιο κοντά στον όρο του αυθεντικού ηγέτη, σε αντιπαράθεση με τον συνθετικό και τον ψεύτικο, έχει δηλαδή την εμπιστοσύνη ως βασικό άξονα, γύρω από τον οποίο περιστρέφεται (Πασιαρδής, 2012:180-181).

Επίσης, ο Αριστοτέλης υποστήριζε πως προκειμένου μία δομή να έχει προοπτική σταθερότητας, θα πρέπει όλα τα τμήματα της πόλης να την αποδέχονται (Πολιτικά,1270b20). Επομένως, και η δομή ενός σχολείου θα πρέπει να διακατέχεται από δικαιοσύνη "που σημαίνει τι είναι (καλό) για το όφελος ολόκληρης της σχολικής κοινότητας"( Πολιτικά,1282b15). Σύμφωνα λοιπόν, με τις απόψεις του Αριστοτέλη προκύπτει το συμπέρασμα πως θα ήταν προς όφελος του ίδιου του σχολείου να δει τον εαυτό του ως κοινωνία και πως βασικός σκοπός του εκάστοτε διευθυντή δεν είναι απλά να προσφέρει διαβίωση (τό ζῆν), αλλά να αναπτύξει έναν τρόπο δράσης που να είναι άριστος (τό εὖ ζῆν )"( Πολιτικά,1280a30). Τέλος, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη "μία εδραιωμένη δομή μπορεί δύσκολα να διατηρηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, εάν είναι αντίθετη με την δικαιοσύνη"( Ηθικά Νικομάχεια, 1332b25). Για να διατηρηθεί επομένως ένας σχολικός οργανισμός, καθένας θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα ευημερίας- αυτό περιλαμβάνει τον σχολικό διευθυντή, τους καθηγητές, τους μαθητές και γενικότερα όλα τα συναλλασσόμενα μέλη.

Τέλος πάνω απ' όλα οι ηγέτες χρειάζεται να αποτελούν υποδείγματα συμπεριφοράς (Role Models) στους εργαζόμενους και να εναρμονίζονται με τις κοινές αξίες και να οδηγούν τα πάντα στην επίτευξη του τελικού σκοπού της επιχείρησης. Ο Πλάτων λέει ότι «οι καλές πράξεις μας δίνουν δύναμη και εμπνέουν και τους άλλους ανθρώπους γύρω μας να κάνουν το ίδιο». Αλλά και ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι οι ηθικές αρετές δε διδάσκονται, αλλά αποκτώνται με την άσκηση, με την πρακτική εφαρμογή τους και τον «εθισμό», δηλαδή τη συνήθεια στην πρακτική τους εφαρμογή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «Μόνο ασκούμενοι στις δίκαιες πράξεις γινόμαστε δίκαιοι. Ασκούμενοι σε πράξεις μετριοπαθείς γινόμαστε μετριοπαθείς και ασκούμενοι σε πράξεις θαρραλέες γινόμαστε



θαρραλέου». Ο ηγέτης είναι ένα role model που δρα υποδειγματικά, έχει αυτοπειθαρχία και κατέχει την αρετή, ένα είδος ηθικής ισχύος που του επιτρέπει να κυβερνά κατάλληλα .

Όλοι όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση λοιπόν πρέπει να είναι σε θέση να οραματιστούν το μέλλον και σε συνάρτηση με το παρελθόν να το μετατρέψουν σε παρόν μέσα από τη διδασκαλία τους και μέσα από τον τρόπο που διοικούν τα σχολεία τους. Συνεπώς, για να βιώσουν το παρόν πρέπει να οραματισθούν το μέλλον. Όλα αυτά βέβαια θα οικοδομηθούν πάνω στην πολιτιστική κληρονομιά, για να είναι σε θέση να κατανοήσουν το βάθος και τη σημασία του παρελθόντος και να μην παραμείνουν μόνο σε ένα επιφανειακό επίπεδο γνώσης και κατανόησης. Μόνο έτσι θα φτάσουν στο επίπεδο της αυθεντικότητας. Ειδικότερα, οι υπεύθυνοι ηγέτες θα πρέπει καταρχήν να νοιάζονται για τους εργαζομένους- εκπαιδευτικούς ( να έχουν ενσυναίσθηση), να είναι ηθικοί, δηλαδή οι πράξεις τους και οι αποφάσεις τους να χαρακτηρίζονται από υψηλά ηθικά ιδανικά και να επιδεικνύουν σοφία, δηλαδή τη γνώση που τους επιτρέπει να διακρίνουν την αλήθεια. Τέλος, θα πρέπει να θυμούνται την αλληγορία του σπηλαίου που χρησιμοποίησε ο Πλάτων, ο οποίος υποστήριζε πως οι άνθρωποι είναι αλυσοδεμένοι σε ένα σπήλαιο και είναι καταδικασμένοι να βλέπουν μόνο τις σκιές των πραγμάτων που εμφανίζονται πάνω στα τοιχώματα του σπηλαίου και να βλέπουν μόνο προς εκείνη την κατεύθυνση. Όταν απελευθερωθούν, μπορούν να βλέπουν το φως του ήλιου, δηλαδή το φως της γνώσεως - ή, καλύτερα, είναι ικανοί να βλέπουν τα πράγματα, όπως είναι και όχι τις σκιές τους, έχοντας αποκτήσει πλέον την ικανότητα να βλέπουν την αληθινή και ατόφια γνώση. Στο πιο υψηλό της επίπεδο, αυτή η γνώση είναι ίδια με την καλοσύνη, η οποία είναι κάτι περισσότερο από μια ιδέα, είναι μια ανώτερη μορφή δύναμης. Με αυτήν την αληθινή γνώση, οι σχολικοί διευθυντές θα μπορέσουν να μετεξελιχθούν σε αυθεντικούς ηγέτες, όπως απαιτούν η πολυπλοκότητα και οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και του σύγχρονου σχολείου.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η παρούσα διατριβή, λοιπόν, επεχείρησε να αποτυπώσει την τωρινή κατάσταση που επικρατεί στη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και

στον Ελλαδικό χώρο, να προσδιορίσει την παρεχόμενη ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, να προτείνει λύσεις για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση καθώς και να συσχετίσει τις πρακτικές management που ασπάζονται τα σύγχρονα διευθυντικά στελέχη με την αρχαία ελληνική φιλοσοφία περί διοίκησης.

Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές, καθώς και η ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης οδηγούν τόσο στην ανάγκη αναδιάρθρωσης των σχολικών μονάδων και στην προώθηση ευέλικτων διαδικασιών που να υποστηρίζουν συγκεκριμένους στρατηγικούς στόχους όσο και στον υψηλότερο βαθμό σχετικής αυτονομίας και στην αποτελεσματική ηγεσία.

Το σχολείο πλέον αλληλεπιδρά με την τοπική κοινωνία και ανοίγει διαύλους επικοινωνίας με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και με την κοινωνία στο σύνολό της. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη αρχών και κανόνων προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου, δηλαδή σαφή γνώση των αρχών της διοικητικής επιστήμης, κατανόηση όλων των παραγόντων που επιδρούν συστηματικά στο περιβάλλον και κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά. Όσον αφορά τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών, το τελευταίο χρονικό διάστημα αυξάνεται συνεχώς το ενδιαφέρον για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η οποία ως μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, ως μια νέα προσέγγιση στη σκέψη και πρακτική του management μπορεί να εφαρμοστεί στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, βελτιώνοντας την ποιότητα και αποτελεσματικότητά τους, μέσα από τον προγραμματισμό της δράσης τους, στοχεύοντας στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών τους.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία, συνάγεται το συμπέρασμα πως το παραδοσιακό στυλ ηγεσίας που υποστηρίζεται αυστηρά από "bottom - up" πολιτικές μέσα στις σχολικές μονάδες έχει σχεδόν εξαλειφθεί, ενώ ενδεχομένως η πιο σιωπηλή αλλαγή στην εκπαιδευτική διοίκηση είναι η επικέντρωση της δραστηριότητας των διευθυντών στους συναδέλφους τους και η ανάπτυξη συμπεριφοράς, που παραπέμπει στο καθοδηγητικό και μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας. Το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης, στο οποίο παραπέμπουν οι δύο συγκεκριμένες μορφές ηγεσίας συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργατικότητας που βασίζεται στις δημοκρατικές αρχές της λήψης των

αποφάσεων, προωθεί το όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας, το ύφος και το επαγγελματικό της ήθος, ενώ αναγνωρίζει την αξία των ατόμων - ομάδων και απαιτεί από τον διευθυντή έναν περισσότερο εμπνευστικό και συντονιστικό ρόλο.

Επιπλέον, με βάση την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως εκτός από τη συνεχώς αυξανόμενη εφαρμογή των συγκεκριμένων συλλ ηγεσίας, άλλες διεθνείς τάσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία αποτελούν η εφαρμογή προγραμμάτων για φιλόδοξους ηγέτες, καθώς και η υποστήριξη αρχαρίων διευθυντών, αφού κρίνεται απαραίτητη η ορθή και επαρκής προετοιμασία των στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης προκειμένου οι σχολικοί διευθυντές να ανταπεξέλθουν στις νέες προαναφερθείσες απαιτήσεις των κυβερνήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο.

Μπορεί στην εποχή του Αριστοτέλη να μην υπήρχαν επιχειρήσεις με τη μορφή που τις γνωρίζουμε τους τελευταίους τρεις αιώνες, αλλά ο Αριστοτέλης μπορεί να θεωρηθεί ως ο πρώτος οικονομολόγος της εποχής του, καθώς είχε προτείνει αρκετά πράγματα για τη διοίκηση των επιχειρήσεων και τις αρετές που οφείλει να έχει ένα επιτυχημένο διοικητικό στέλεχος. Ο Αριστοτέλης θα αποστρεφόταν βαθιά την ιδέα ότι μπορεί να διοικεί μια καπιταλιστική επιχείρηση όχι μόνο, γιατί υποτιμούσε την κερδοσκοπική οικονομική δραστηριότητα και το κίνητρο του κέρδους, αλλά και γιατί εκτιμούσε ιδιαίτερα τον *"θεωρητικό βίο"*. Γι'αυτόν ύψιστο αγαθό είναι η ευδαιμονία, την οποία μπορεί να κατακτήσει κανείς μέσα από την ενάρετη δράση.

Ο Αριστοτέλης θα ικανοποιούταν ιδιαίτερα σήμερα με τη βαρύτητα που έχει αποκτήσει η έννοια της *"εταιρικής κοινωνικής ευθύνης"* και της εταιρικής διακυβέρνησης, όπως και το να βλέπει ανθρώπους της πράξης να σκέφτονται όχι απλώς *"παραγωγικά"* αλλά και φρόνιμα. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός δρώντας *"κατά τόν ὀρθὸν λόγον"* διαμορφώνει τον ενάρετο χαρακτήρα του, ο οποίος με τη σειρά του διαμορφώνει ενάρετους εργαζόμενους-εκπαιδευτικούς. Η ενάρετη επιχείρηση *"εθίζει"* τα μέλη της στις ηθικές αρετές, ενώ αυτά από την πλευρά τους με τη δράση τους συμβάλλουν στο κοινό καλό της επιχείρησης, πέρα και πάνω από το ατομικό τους συμφέρον. Με λίγα λόγια, η ατομική ευδαιμονία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ευδαιμονία της κοινότητας. Τα μέλη γίνονται φρόνιμα, γιατί μετέχουν στην ενάρετη ζωή της κοινότητάς τους και, αντιστρόφως, η κοινότητα γίνεται ενάρετη, γιατί *απαρτίζεται από ενάρετα μέλη*. Η μέριμνα του κοινού καλού, η επίτευξη της

αυθόρμητης συνεργασίας, η δημοκρατική λήψη αποφάσεων, η ύπαρξη δικαιοσύνης καθώς και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων με βάση τη λογική του «φρόνιμου» ανθρώπου συνιστούν πρώτη υποθέση του επικεφαλής μιας σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο, κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός δύναται να προσφέρει σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς όχι απλώς το "ζῆν" αλλά το "εὖ ζῆν".

Όπως αναφέρθηκε ήδη στην έρευνα κατά τον Σταγειρίτη φιλόσοφο, κάθε εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να κοσμεῖται από ένα σύνολο ηθικών και διανοητικών αρετών. Σημαντική θέση κατέχουν οι ηθικές αρετές, όπως η ανδρεία, η φιλία, η γενναιοδωρία, η σωφροσύνη, η μεγαλοψυχία, η μεγαλοπρέπεια, η συναισθηματική ωριμότητα και η δικαιοσύνη, ενώ ταυτόχρονα οι διανοητικές αρετές είναι ιδιαίτερης βαρύτητας καθώς η φρόνηση είναι ανώτερη όλων των άλλων. Για τον Αριστοτέλη ο καλός ηγέτης είναι "φρόνιμος", γνωρίζει να θέτει ευρύτερους συλλογικούς σκοπούς που να εμπνέουν τους ανθρώπους και τους υλοποιεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες περιστάσεις. Από την άλλη μεριά, όλα τα μέλη της επιχείρησης οφείλουν να εθίζονται στη φρόνηση-όλοι είναι εν δυνάμει φρόνιμοι. Ο καλός ηγέτης είναι συναισθηματικά ώριμος και ευφυής, ενώ συνάμα μέσα από την ετερογνωσία προσεγγίζει καλύτερα την αυτογνωσία. Η αρετή της φρόνησης οφείλει να συνδυάζεται με την πράξη έτσι ώστε ο ηγέτης, αφού έχει ήδη πετύχει την αυθόρμητη συνεργασία των μελών της ομάδας του, να συνιστά παράδειγμα προς μίμηση. Τέλος, καλός ηγέτης είναι αυτός που εξασφαλίζει δημοκρατικές συνθήκες στη λήψη των αποφάσεων με τη συμμετοχή όλων.

Παρόλο που η φιλοσοφία γεννήθηκε στον Ελλαδικό χώρο, το ίδιο και ο Αριστοτέλης, ωστόσο το σχολείο στη χώρα μας λειτουργεί με βάση τις αρχές του Taylor. Διακρίνεται δηλαδή από την ιεραρχική δομή, από την μικρή συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων και από περιορισμένη ανάθεση εξουσίας στα μέλη του, ενώ ο σχολικός διευθυντής είναι περισσότερο γραφειοκράτης παρά ηγέτης. Η παγκοσμιοποίηση, η μετανάστευση και οι ατελείωτες τεχνολογικές εξελίξεις και καινοτομίες οδηγούν στη δημιουργία ενός νέου οράματος για το σημερινό σύγχρονο ελληνικό σχολείο, το οποίο μάλιστα συνάδει με τη φιλοσοφία του "Νέου Σχολείου". Πρόκειται για ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο που θα εξασφαλίζει τη χαρά της μάθησης σε ένα θετικό περιβάλλον αμοιβαίου αλληλοσεβασμού ελλείψει προκαταλήψεων. Ένα σχολείο που θα επιδιώκει τη

δημιουργία ελεύθερων, δημοκρατικών και υπεύθυνων προσώπων μέσα από την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, κριτικής σκέψης και περιβαλλοντικής τους συνείδησης. Ένα ελληνικό σχολείο που θα διαθέτει μια ανθρωπιστική θεώρηση του κόσμου και της ιστορίας καθώς και έναν έντονο ελληνοκεντρικό χαρακτήρα χωρίς να παύει το άτομο να συναισθάνεται την ιδιότητά του ως Ευρωπαίος και ως παγκόσμιος πολίτης. Υψιστη, ωστόσο, προτεραιότητα του οφείλει να είναι η καλλιέργεια της γλώσσας και η γνώση της ιστορίας του τόπου μας ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού, της εθνικής και κοινωνικής συνοχής.

Συνακόλουθα, ο διευθυντής του σχολείου ως ηγέτης οφείλει να κοσμεύεται από τις αρετές που πρώτος ο αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος Αριστοτέλης αναφέρει στα 'Ηθικά Νικομάχεια' και ο ίδιος να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους υφισταμένους - συνεργάτες του. Να δημιουργεί το όραμα και να δέσμευει όλους στην υλοποίηση των στόχων της σχολικής του μονάδας. Να καλλιεργεί κουλτούρα ποιότητας και συνεχούς βελτίωσης, να επιδιώκει την αλλαγή και την καινοτομία (σε ατομικό, ομαδικό και επιχειρησιακό επίπεδο), να ενδυναμώνει τους υφισταμένους - συνεργάτες του στη λήψη αποφάσεων και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους

Τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας δημιουργούν τη βάση για μελλοντικές έρευνες και μελέτες εστιάζοντας στη συσχέτιση διοίκησης, επιχειρηματικής ηθικής και αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας.

Ίσως θα ήταν χρήσιμο σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθεί τόσο η Αριστοτελική προσέγγιση στις έννοιες της εταιρικής διακυβέρνησης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της *επιείκειας* στη δικαιοσύνη, της αποφυγής της *ακρασίας* όσο και στην εξασφάλιση του έλεγχου(αξιολόγησης) μέσα από τη λογική του «φρόνιμου» ανθρώπου(του *ηθικά σπουδαίου*). Μία τέτοια προσέγγιση θα βελτίωνε την αντίληψη πως σήμερα οι διεθνείς τάσεις και πρακτικές σε θέματα management αλλά και διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών «συναντούν» τη σκέψη των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Α) Ελληνική**

Αγγελόπουλος, Η, Καραγιάννης, Π & Φωκάς, Η. (2002), “Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική

κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα”, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, Τεύχος 33, σ.σ. 72-93.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α.–Κουτούζης, Μ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008), Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Κουτούζης, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Τόμος Γ΄ Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ακίδα, (2009), Η Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην οργάνωση & διοίκηση του σύγχρονου σχολείου. Στο: Πορίσματα συνεδρίου ΣΠΜ-ΑΚΙΔΑ, Κύπρος.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), “Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή”, *Τα Εκπαιδευτικά*, Τεύχος 61, σ.σ. 252-262.

Ανδρέου Α., συνεργασία Μαντζούφας Π., (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.

Ανθης, Χ, & Κακλαμάνης, Θ. (2005), Ηγετικά στελέχη στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο: *Διοίκηση Α΄/Βάθμιας & Β΄/Βάθμιας Εκπαίδευσης*, τόμος ΙΙ, Πρακτικά Συνεδρίου, Άρτα, σ.σ. 108-119.

Αργυρίου, Α & Ανδρεάδου, Δ. (2011), “Οι ικανότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Διευθυντών/-ντριών σχολείων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική”, *Δελτίο ΚΟΕΔ*, αρ.25, σ.σ. 1-45.

Γεωργογιάννης, Π. (2005), Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο: *Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος 2, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Πάτρα, σ.σ. 19- 32.

Δεγερμεντζίδης, Σ. (2005), Προς τη συγκρότηση Διευθυντών- Μάνατζερ σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: κίνδυνοι και προοπτικές. Στο: 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄.θμιας Εκπαίδευσης, Τόμος 1, Πάτρα, σ.σ. 41- 53.

Day, C. (2003), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης* (μετ.Α.Βαγκάκη), Δάρδανος, Αθήνα.

Δερβιτσιώτη, Κ. (1993), *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.

Διαμαντής, Κ. (2011), “Αυτοαξιολόγηση Σχολείων: Μία κριτική προσέγγιση”, *Θέσεις*, Τεύχος 117, σ.σ. 3-10.

Ζαβλανός, Μ. (1998), *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ. (2003), *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα.

Ζάχαρης, Ε. (1985), *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

*Ηθικά Νικομάχεια*, L. Bywater, Oxford Classical Texts, Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994), *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*, Αυτοέκδοση, Λευκωσία.

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



Καμπουρίδης, Γ. (2002), *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*, Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Καταβατή, Ε. (2003), “Ο ρόλος του σημερινού Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας”, *Τα εκπαιδευτικά*, Τεύχος Ιουλίου – Δεκεμβρίου, σελ. 193.

Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Καυγάλης, Α. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, (2007), *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου από την αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό των Παρεμβάσεων*. Στο: Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Αθήνα, σελ.18.

Κωνσταντίνου, Α. (2005), *Πως θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*, Εκδόσεις Καντζηλάρη, Λευκωσία.

Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η σχολική τάξη*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Αθανασούλα – Ρέπα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Φαλκιώτης, Δ.,(Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμος Α΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μιχόπουλος, Α. (2004), “Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτούργημα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία”, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 29, σελ. 76.

Montana, P & Charmon, B. (2002), *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Μουστακά -Τσιολάκη, Χ & Τσιάκκίρος, Α. (2011), “Οι απόψεις των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου αναφορικά με την αναγκαιότητα και την δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για σχολική βελτίωση”, *Δελτίο ΚΟΕΔ*, αρ.25, σ.σ. 1-20.

Μπουραντάς, Δ. (2001), *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, Εκδόσεις Μπένος, Αθήνα.

Μπουραντάς, Δ. (2002), *Μάνατζμεντ, Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, Εκδόσεις Μπένος, Αθήνα.

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

Μπρίνια, Β. (2008), *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.

Μυλωνά, Ζ. (2005), *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*, Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε, Θεσσαλονίκη.

Ντούσκας, Ν. (2005), *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παπαναούμ Ζ. (2008) «Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο»,Στα πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, σ.σ 54-61.

Πασιαρδής, Π & Πασιαρδή, Γ. (2000), *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία;*, Εκδόσεις Γ. Δαρδάνος, Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. (2004), *Εκπαιδευτική Ηγεσία - Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. (2012), *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*, Εκδοτικός όμιλος Ίων, Αθήνα.

Πασιαρδής, Γ & Πασιαρδή, Π. (2006), *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία*, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.

Πετρίδου, Ε. (2002), “Διοίκηση ποιότητας στην Εκπαίδευση”, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 22, σελ.55.

*Πολιτικά*, (1957), W.D. Ross, Oxford Classical Texts, Oxford University Press, Great Britain.

Πρίντζας, Γ. (2003), Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοιχτό σχολείο. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου «Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές», Θεσσαλονίκη, σ.σ. 34-60.

Ράπτης, Ν & Βιτσιλάκη, Χ. (2007), *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Σαΐτης, Χ. (2000), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2007), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, 3η έκδοση, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 5η έκδοση, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Στραβάκου, Π. (2003), *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη.

Τσιότρας, Γ. (2002), *Βελτίωση Ποιότητας*, Εκδόσεις Μπένου, Θεσσαλονίκη.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Κυπριακή Δημοκρατία, (2007), “Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία, Η ολική αναθεώρηση του Εκπαιδευτικού μας Συστήματος”, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κύπρος.

Φασούλης, Κ. (2001), “Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.)”, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 4, σ.σ. 186-198.

Χαραλάμπους, Κ. (2009), *Ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην οργάνωση, διαχείριση και διοίκηση της σύγχρονης σχολικής μονάδας: Θεωρητικό Πλαίσιο και Πρακτικές Εφαρμογές*, ΑΚΙΔΑ.

Ψυχογιός, Α. (2001), “Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εμπιστοσύνη: Ο ρόλος των ηγετικών στελεχών στη δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης στις οργανώσεις”, *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος 19, σ.σ. 9-15.

## **B) Ξένη**

Arlestig, H. (2008a), “Structural Prerequisites for Principals’ and Teachers’ Communication About Teaching and Learning Issues”, *SAGE Publications*, Vol.11, No.3, pp.189-203.

Ärlestig, H. (2008b). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools*. Umeå: Umeå Universitet. Bredeson, P.

Barnett, B. (2006), “Emerging Trends in International Leadership Education”, *Journal of Research on Leadership Education*, Vol. 1, No.1, pp. 150-167.

Boatright, J. (1995), “Aristotle meets Wall Street: The case for virtue ethics in business”, *Business Ethics Quarterly*, Vol.5, No.2, pp.353-359.

Bogler, R. (2001), “The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction”, *Educational Administration Quarterly*, Vol.37, No.5, pp.662-683.

Bolam, R. (2005), “Models of leadership development: learning from international experience and research”, *Leadership in Education* (pp. 74-89). London: *Sage Publishing*.

Brauckmann, S & Πασιαρδής, Π. (2008), Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Βόλος, σ.σ.199-240.

Bragues, G. (2006), “Seek the good life, not money: the Aristotelian approach to business ethics”, *Journal of Business Ethics*, Vol.67, No.4, pp.341-357.

Bush, T & Glover, D. (2003), *School leadership: concepts and evidence*, National College for School leadership, U.S.A.

Caldwell, B. (2005), “School-based management”, *Education policy series*, Vol. 3, pp. 1-23.

Coleman, M. (2005a) “Gender and Headship in the Twenty-First Century”, Nottingham, NCSL pp.1-6.

Coleman, M. (2007), "Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary head teachers' views over time", pp. 1-27.

Collins, D.L. (1987), "Aristotle and business", *Journal of Business Ethics*, Vol.6, pp. 567-572.

Day, C. & Leithwood, K. (2007), *Successful school principalship in times of change: An international perspective*, Springer, Netherlands.

Deming, W. (2002), *Out of the Crisis*, MIT Press, Cambridge.

Duska, R. (1993), "Aristotle: A pre-modern post-modern? Implications for business ethics", *Business Ethics Quarterly*, Vol.3, No.3, pp. 227-249.

Eurydice European Unit, (2007), *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*, Eurydice European Unit, Belgium.

Fairholm, M & Fairholm, G. (2000), "Leadership amid the constraints of trust", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol.21, Issue 2, pp. 102-109.

Fields, J. (1993), *Total Quality For Schools. A suggestion for American Education*, American Society For Quality, U.S.A.

Forsyth, P. B. (1999). "Redesigning the preparation of school administrators: Toward consensus". In S. D. Thompson (Ed.), *School leadership: A blueprint for change* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, pp. 71-92.

Gajda, R, & Koliba, C. (2007), "Evaluating the imperative of inter-personal collaboration: A school improvement perspective", *American Journal of Evaluation*, Vol.28, No.1, pp. 26-44.

Griffiths, D, Stout, R & Forsyth, P. (1988), The preparation of educational administrators. In D. E. Griffiths, R. T. Stout & P. B. Forsyth (Eds.), "Leaders for America's schools: The report and papers of the National Commission on Excellence in Educational Administration", CA: McCutchan, Berkeley, pp. 284-304.

Hansson, P & Andersen, J. (2001), "The Swedish Vicar and change. A problematic mismatch", *The journal of Empirical Theology*, Vol. 12, No.1, pp. 43-56.

Hansson, P & Andersen, J. (2007), "The Swedish Principal: Leadership Style, Decision-Making Style and Motivation Profile", pp. 1-13.

Hargie, O ,Tourish, D, & Hunt, O, (2000) "The communication experiences of education managers: identifying strengths, weaknesses and critical incidents", *International Journal of Educational Management*, Vol. 14, Iss: 3, pp.120 - 129

Hopkins, D. (2001), *School improvement for real*, Falmer Press, London.

Hopkins,D , Harris,A, Stoll,L & Mackay,T (2010) "School and System Improvement: State of the Art Review"pp.1-25.

Hoog,J., Johansson, O.,& Olofsson,A.(2005),"Successful principalship:The Swedish case." *Journal of Educational Administration*,43(6).596-606.

Hoy, W.K. and Miskel, C.G., (2007). *Educational administration: theory, research and practice (8th ed.)*. New York:McGraw - Hill.

Hradesky, J. (1995), *Total quality Management Handbook*, McCraw-Hill, New York.

Jacobson, S. & Day, C. (2007), "The International Successful school Principalship Project(ISSPP): An overview of the project, the case studies and their context", *International Studies in Educational Administration*, Vol. 35, No. 3, pp. 3-10.

Kellett, J, Humphrey, R & Sleeth, R. (2002), "Empathy and complex task performance: two routes to leadership", *Leadership Quarterly*, Vol. 13, pp. 523-544.

Kindiki, J. (2009), "Effectiveness of boards of governors in curriculum implementation in secondary schools in Kenya", *Educational Research and Review*, Vol. 4, No. 5, pp. 260-266.

Koehn, D. (1992), "Toward an ethic of exchange", *Business Ethics Quarterly*, Vol.2, pp. 341-355.

Leithwood, K & Jantzi, D. (1997), "Explaining Variation in Teachers' Perception of Principals' Leadership: A replication", *Journal of Educational Administration*, Vol.35, pp. 312-331.

Management Circular, (2007), "Management", Glasgow City Council, No.65, pp. 14-30.

Marks, M & Printy, M. (2003), "Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership", *Educational Administration Quarterly*, Vol.39, No.3, pp. 370-397.

Mintz, S. (1996), "Aristotelian Virtue and Business Ethics Education", *Journal of Business Ethics*, Vol.15, No.8, pp. 827-838.

Moos, L., Krejsler, J., & Kofod, K. (2008), "Successful principals: Telling or selling? On the importance of context for school leadership", *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 11, No. 4, pp. 341-352.

Muijs, D & Harris, H. (2006), "Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK", *Teaching and teacher education*, pp.1-12.



Muijs, D & Harris, A. (2007), “Teacher Leadership in (In)action: Three Case Studies of Contrasting Schools”, *Educational Management administration and Leadership*, Vol.35, No.1, pp. 111-134.

Mulford, B. (2005), “The International Context for Research in Educational Leadership”, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 33, No. 2, pp. 139–154.

Nance, D. (1991), *Personal Communication*, Texas Communication Agency, Texas.

National agency for education, (2004), “Descriptive data on childcare, schools and adult education in Sweden 2003”, National agency for education , report No.236.

National College for School Leadership, (2006), *What we know about school leadership*, National College for School Leadership, UK.

Newman F, & Wehlage, G. (1995), *A Report to the Public and Educators*, Center on Organization and Restructuring of Schools, U.S.A.

Newton, L. (1992), “Virtue and Role: Reflections on the social nature of morality”, *Business Ethics Quarterly*, Vol.2, pp. 357-365.

OECD, (2009), “Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS”, OECD, Europe.

Pashiardi, G. (2002), “School Climate in Elementary and Secondary Schools: Views of Cypriot principals and Teachers”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 14, No. 5, pp. 224-237.

Pashiardis, P, Costa, J, Mendes, A & Ventura, A. (2005), “The Perceptions of the Principal versus the Perceptions of the Teachers. A case study from Portugal”, *International Journal of Educational Management*, Vol.19, No.7 pp. 587-604.

Peters, T & Austin, N. (1986), *A passion For Excellence*, Fontana / Collins, Glasgow.

Pheko, L. (2010), *Trade and investment for Africa's development*, Thabo Mbeki Institute and the University of South Africa, Africa.

Porter, M. (1985), *Competitive Advantage—creating and sustaining superior performance*, Free Press, New York.

Prior, J. (1991), *Virtue and knowledge: an introduction to Ancient Greek ethics*, Routledge, Chapman and Hall, London.

Raynor, A. (2004), *Individual Schools. Unique Solutions: Tailoring approaches to school leadership*, RoutledgeFalmer, London.

Rhodes, C, Brundrett, M & Nevill, A. (2008), “Leadership talent Identification and Development: Perceptions of Heads, Middle Leaders and Classroom Teachers in 70 Contextually Different Primary and Secondary Schools in England”, *Educational Management Administration and Leadership*, Vol.36, No.3, pp. 311-335.

Sammons, P. (2008), Σχολική Αποτελεσματικότητα και Ισότητα: Συσχετισμοί. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα - Προοπτικές, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Βόλος.

Saiti, A. (2007), “Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality”, *Management in Education*, Vol.21, No.2, pp. 23-27.

Schafer, G. & Weis, M. (2004), Governance of the school system and allocation of resources. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα - Προοπτικές, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Βόλος.

Solomon, R. (1992), “Corporate roles, personal virtues: An Aristotelean approach to business ethics”, *Business Ethics Quarterly*, Vol.2, No.3, pp. 317-339.

Spanbauer, S. (1992), *A Quality System for Education*, Quality Press, Milwaukee.

Su, Z, Gamage, D & Mininberg, E. (2003), “Professional Preparation and Development of School Leaders in Australia and the USA”, *International Education Journal*, Vol. 4, No. 1, pp. 42-59.

Tang, H, Yin, M & Min, J. (2011), “A comparative study of educational leadership in Taiwan and the USA”, *African Journal of Business Management*, Vol. 5, No. 1, pp. 30-38.

UNESCO, (2007), *Educational Governance at local levels. Models for capacity.*, UNESCO, Paris.

West-Burnham J (1997). “Leadership for learning : re-engineering ‘mind sets ’. *School Leadership and Management*, 17, pp. 231-243.

Wilson, M. (2008), “Applied Virtue Ethics: A philosophic perspective on authentic school Leadership”, New College, Oxford.

Zaleznik, A. (2004), “Managers and Leaders: Are They Different?”, *Harvard Business Review*, Vol.82, No.1, pp. 74-81.

## **Γ) Ηλεκτρονικές Πηγές**

Ανδρέου, Α. (2004), *Η επιμόρφωση των στελεχών της Εκπαίδευσης*. Στο: [conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf](http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf), (προσπελάστηκε στις 11/5/2012).

Εκπαιδευτική Πύλη Διαδικτυακού Σχολείου (ΔΙΑ.Σ.) Στο: [www.dias.ac.cy/](http://www.dias.ac.cy/) - (προσπελάστηκε στις 20/3/2013).

ΕΠΑΦΟΣ, Στο: [www.epafos.gr/start.asp](http://www.epafos.gr/start.asp) (προσπελάστηκε στις 20/3/2013).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (2012), *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*, Στο: <http://www.epimorfosi.edu.gr> (προσπελάστηκε στις 20/7/2012).

ΥΠΕΠΘ, (2010), *Ο θεσμός του μέντορα*, Στο: [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=76&p2\\_articleid=7548](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=76&p2_articleid=7548), (προσπελάστηκε στις 20/7/2012).

Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, 2012 Στο: [static.diavgeia.gov.gr/doc/B4179-ΟΓΓ](http://static.diavgeia.gov.gr/doc/B4179-ΟΓΓ). (προσπελάστηκε στις 23/3/2013).

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2007 Στο: [www.moec.gov.cy/presentations/ppt/Presentation\\_SDDD.ppt](http://www.moec.gov.cy/presentations/ppt/Presentation_SDDD.ppt) για το ΣΔΔΔ και [www.moec.gov.cy/presentations/ppt/Presentation\\_DIA.ppt](http://www.moec.gov.cy/presentations/ppt/Presentation_DIA.ppt) για το ΔΙΑ.Σ(προσπελάστηκε στις 23/3/2013).

Gustafsson, J & Myrberg, E. (2011), *School inspections of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods school inspections*, Στο: [eu.../download.php?](http://eu.../download.php?), (προσπελάστηκε στις 20/7/2012).