

Η άυλη διοίκηση ως μοχλός συνοχής του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ανασκόπηση και προβληματισμοί

Ανθούλα Σταύρου

ΜΑ Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης
anhoulastavrou@yahoo.gr

➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο σημερινό συγκείμενο, οι λέξεις “εξ αποστάσεως”, “ανοιχτή εκπαίδευση” απαντώνται περισσότερο από ποτέ. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί «[...] οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία όπου η διδασκαλία διενεργείται από κάποιον ο οποίος είναι απομακρυσμένος σε χώρο και σε χρόνο, [...] μέσω ενός τεχνητού μέσου, είτε ηλεκτρονικού είτε έντυπου». Έναυσμα της παρούσης εργασίας αποτέλεσε η τρέχουσα υγειονομική πανδημία που έπληξε τον πλανήτη και ουσιαστικά λειτούργησε ως ένα εφαλτήριο για ριζικές αλλαγές σε όλους του τομείς που άπτονται της καθημερινής ανθρώπινης επικοινωνίας και λειτουργικότητας. Η κοινωνική αποστασιοποίηση εδραιώθηκε για μήνες και οι διοικούντες/ηγέτες και συνακόλουθα οι σχολικοί οργανισμοί ήταν υποχρεωμένοι να ενσωματώσουν την ηλεκτρονική διοίκηση και ηγεσία με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργήσει ως συνεκτικός κρίκος μεταξύ του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου καθώς και του ηλεκτρονικού, κοινωνικά αποστασιοποιημένου περιβάλλοντος. Πράγματι, η σχολική πραγματικότητα στην Ελλάδα λειτούργησε ορθά παρ’ όλες τις γρήγορες και ραγδαίως επιβαλλόμενες συνθήκες. Οι διευθυντές με τα παρεχόμενα ηλεκτρονικά εργαλεία κατέβαλαν σημαντική προσπάθεια στη διατήρηση της συνοχής του σχολείου. Ωστόσο, το παράδειγμα που θα διατυπωθεί κατωτέρω είναι αυτό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Πρακτικά, θα αποτυπωθούν μεσοί προβληματισμοί αναφορικά με τη δυνατότητα της άυλης διοίκησης να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και να διατηρηθεί ακέραια η εκπαιδευτική συνοχή. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης τις έννοιες της διοίκησης και της οργάνωσης, καθώς και τη νέα τάση της άυλης διοίκησης, αλλά και τα χαρακτηριστικά που οφείλουν να έχουν οι διευθυντές για να αποδεχθούν και να ενστερνιστούν τα ηλεκτρονικά εργαλεία και μέσα, ώστε να αποτελέσουν την πάγια κουλτούρα του σχολικού οργανισμού. Τέλος, συζητείται από την οπτική της γράφουσας η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και παρατίθενται τα συμπεράσματα.

Λέξεις-κλειδιά: εξ αποστάσεως, άυλη διοίκηση, σχολική ηγεσία, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας



➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η επιτάχυνση του ιστορικού χρόνου συνιστά πλεονέκτημα και μειονέκτημα ταυτοχρόνως. Ήτοι, συμβάλλει στον σχολικό οργανισμό τα μέγιστα, ωστόσο καθίστανται παρωχημένες και απαρχαιωμένες οι υιοθετούσες επιλογές και πολιτικές εντός του οργανισμού. Το ζήτημα της ηγεσίας και των απορρεουσών δεξιοτήτων καθίσταται πάντα επίκαιρο, πόσο μάλλον στο σημερινό συγκείμενο όπου η εναρμόνιση των οργανισμών με την τεχνολογία της πληροφορίας αποφαίνεται σημαντική, ώστε οι οργανισμοί να είναι βιώσιμα συνεκτικοί και να καλύπτουν τις προκύπτουσες και παντός είδους ανάγκες εντός και εκτός του σχολικού οργανισμού.

➤ ΣΚΟΠΟΣ

Ο σκοπός της παρούσης εργασίας είναι η παρουσίαση βιβλιογραφικά των εννοιολογήσεων της διοίκησης και της οργάνωσης καθώς και της σχολικής ηγεσίας. Επίσης, η ανάδειξη των δυσκολιών με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι διευθυντές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποίησαν ώστε να διατηρηθεί μια διαρκής επικοινωνία με όλα τα μέρη του σχολικού οργανισμού.

➤ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση συνιστά ένα δύσκολο πόνημα. Αποτελεί ένα σώμα κειμένων το οποίο «[...] περιγράφει την προηγούμενη και την παρούσα κατάσταση των πληροφοριών, [...] και τεκμηριώνει την ανάγκη για μια προτεινόμενη μελέτη» (Creswell:113). Η ανασκόπηση υφίσταται, στο σύνολό της, αλλαγές καθώς η έρευνα συνεχίζεται και πρέπει να εμπεριέχει, όσο το δυνατόν, πιο σύγχρονα δεδομένα (Easterby-Smith et al., 2008).

➤ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ» ΚΑΙ ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ

Έχει καταβληθεί προσπάθεια να οριστεί με σαφήνεια εννοιολογικά ο όρος «διοίκηση» καθώς η εφόρμηση των θεωρητικών για τη διατύπωση του ορισμού ξεκινά από διαφορετικές παραδοχές και υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας πλήρης περιεκτικός κοινός ορισμός (Καμπουρίδης, 2002:13; Σαΐτης & Σαΐτη, 2012:26). Παρατηρείται μεγάλη τυπολογία ορισμών για τον όρο «διοίκηση» ή σύμφωνα με την αγγλική ορολογία «management» ή «administration». Εν πρώτοις, υφίσταται μια διχογνωμία καθώς κάποιοι τους θεωρούν ταυτόσημους (Koontz & O'Donnell, 1984) και αλληλεπικαλυπτόμενους, ενώ άλλοι τους θεωρούν διαφορετικούς (Agarwal, 1982).



Μέσα από το πλήθος ορισμών που εντοπίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία παρατίθεται ο ορισμός του Κωτσίκη (1993, 19;2003: 27), όπου ορίζει ότι «*Η διοίκηση είναι η κατάλληλη δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση όλων των επιμέρους συντελεστών ενός δοσμένου οργανωτικού σχήματος, με βασική επιδίωξη την καλύτερη ποσοτική και ποιοτική επίτευξη του αντικειμενικού σκοπού, που το οργανωτικό σχήμα επιδιώκει με το μικρότερο κόστος*». Όπως παραθέτει ο Μιχόπουλος (1993:21), «*Το έργο της διοίκησης είναι να μελετήσει κατ' αρχήν τη θέση και αποστολή κάθε παράγοντα και στη συνέχεια να τους ενεργοποιήσει, δραστηριοποιήσει και κατευθύνει κατάλληλα, ώστε να ικανοποιείται αποτελεσματικότερα ο σκοπός της οργάνωσης*». Επιπροσθέτως, οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994:91) αποκαλούν τη διοίκηση «*[...] ως επιστήμη και ως τέχνη, μέσω της οποίας θα επιδιώκεται η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του συστήματος, η ορθολογική κατανομή της εργασίας και η ανάπτυξη αρμονικών και κοινωνικών σχέσεων*». Τέλος, οι Σαϊτής και Σαϊτή (2012:26) ορίζουν πως «*Η διοίκηση είναι μία συνθετική δύναμη, η οποία αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και υλικών) ενός δεδομένου οργανωτικού σχήματος με βασική επιδίωξη την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων*».

Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία και αρθρογραφία επίσης απαντώνται πολλοί ορισμοί. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τους Everald, Morris & Wilson (2004), στην ευρύτερη της έννοια, στη διοίκηση καθορίζεται η κατεύθυνση, ο σκοπός και ο στόχος, σχεδιάζονται οι ενέργειες για να επιτευχθεί το αποτέλεσμα, οργανώνονται οι πόροι, ήτοι το ανθρώπινο δυναμικό, ο χρόνος, το υλικό. Η διαδικασία βρίσκεται υπό έλεγχο, όπου και αποτιμώνται αυτά που έχουν επιτευχθεί, καθώς και λαμβάνονται αντισταθμιστικές ενέργειες και, τέλος, ο οργανισμός βελτιώνεται. Αντίστοιχα, διατυπώνεται ένας άλλος περιεκτικός ορισμός του μάνατζμεντ στο έργο των Hannagan & Bennet (2008), οι οποίοι το ορίζουν ως τη διαδικασία κατά την οποία ο οργανισμός, χρησιμοποιώντας τις ενέργειες του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της καθοδήγησης και του ελέγχου όλων των πόρων που έχουν στη διάθεσή τους τα στελέχη, επιτυγχάνει τους σκοπούς και τους στόχους που έχει θέσει.

Εν προκειμένω υιοθετείται η άποψη των Σαϊτή και Σαϊτή (2012:28-32), όπου και αναφέρονται οι πέντε βασικές λειτουργίες της διοίκησης: 1) προγραμματισμός, 2) λήψη αποφάσεων, 3) οργάνωση, 4) διεύθυνση, 5) έλεγχος. Ο προγραμματισμός αναφέρεται στη διατύπωση των επιδιωκόμενων σκοπών καθώς και τις ενέργειες προκειμένου να επιτευχθούν οι αρχικώς διατυπωμένοι στόχοι. Η λήψη αποφάσεων αποτελεί μια πολύ σημαντική λειτουργία, καθώς καθετί που λαμβάνει χώρα σε έναν οργανισμό πρέπει να λαμβάνεται μια απόφαση. Η οργάνωση διατυπώνεται ως ο επιμερισμός των εργασιών και ρόλων στα ανάλογα στελέχη με σκοπό την υλοποίηση των στόχων. Η διεύθυνση εξηγείται ως η καθοδήγηση, παρότρυνση του ανθρώπινου δυναμικού, με στόχο τη βέλτιστη απόδοση του οργανισμού. Η διεύθυνση αποτελεί «*[...] τη δυσκολότερη δραστηριότητα του ηγετικού στελέχους, επειδή έχει να αντιμετωπίσει τον παράγοντα άνθρωπο, του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί [...]*» (Σαϊτής & Σαϊτή, 2012:31). Τέλος, ο έλεγχος ορίζεται ως η αποτίμηση των αποτελεσμάτων συγκριτικά με αυτά που είχαν αρχικώς διατυπωθεί και προγραμ-



ματιστεί ως στόχοι. Σε περίπτωση που παρατηρηθεί απόκλιση από τους στόχους, λαμβάνονται τυχόν διορθωτικά μέτρα ή αναδιατυπώνονται οι στόχοι.

Εννοιολόγηση του όρου «Οργάνωση»

Εννοιολογικά ο όρος «Οργάνωση» και αυτός με τη σειρά του ορίζεται διαφορετικά από τους διάφορους θεωρητικούς και επιστήμονες. (Κωτσίκης, 1993; Μιχόπουλος, 1993). Ετυμολογικά η έννοια οργάνωση αναφέρεται *«στην κατάλληλη διάταξη των μερών συνόλου, ώστε να λειτουργεί κανονικά και αποτελεσματικά»* (Τεγόπουλου-Φουτράκη, 1990: 544). Επιπρόσθετα, ο συγκεκριμένος όρος εμπεριέχει τη λέξη “όργανο”, η οποία σημαίνει εργαλείο που χρησιμοποιείται για την επίτευξη ενός σκοπού (Morgan, 2006:15). Ο Griffin (2013) θεωρεί την οργάνωση επίσης ως το σύνολο ανθρώπων που συντάσσονται διατεταγμένα και στρατευμένα με στόχο την εκπλήρωση ενός σκοπού ή σκοπών.

Πιο αναλυτικά, στην ελληνική βιβλιογραφία, ο όρος «οργάνωση» παρουσιάζεται και εμπίπτει σε τρεις αναλύσεις. Η πρώτη εξ αυτών αφορά την ίδια τη λειτουργία της οργάνωσης, τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη ενός οργανισμού οργανώνονται, ορίζουν στόχους και αποβλέπουν στην επίτευξή τους. Η δεύτερη αναφέρεται στην οργάνωση ως το αποτέλεσμά της, με άλλα λόγια το πώς συστήνεται η δομή της και πώς ανατίθενται τα καθήκοντα σε κάθε στέλεχος. Τέλος, η «οργάνωση» νοείται ως οργανισμός, δηλαδή, ένα σύνολο ανθρώπων με κοινούς επιδιωκόμενους στόχους (Κωτσίκης, 2003).

Η διοίκηση στο πεδίο της εκπαίδευσης

Οι Bush & Bell (2002) ενημερώνουν ότι το πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης (μάνατζμεντ) προήλθε μέσα από το πεδίο διοίκησης των επιχειρήσεων. Η εκπαιδευτική διοίκηση εδραιώθηκε ως επιστημονικός κλάδος και υφίσταται ως πεδίο περί το 1950. Επιπλέον τονίζουν ότι υπήρξε προβληματισμός αναφορικά με την ύπαρξη και δημιουργία της εκπαιδευτικής διοίκησης ως ξεχωριστού πεδίου ή την ύπαρξη του συγκεκριμένου πεδίου ως πεδίου εφαρμογής των αρχών του μάνατζμεντ. Μια πρώτη κατεύθυνση που δίδεται από τον Bush (2003) είναι ότι η εκπαιδευτική διοίκηση και η κεντρική κατεύθυνσή της οφείλει να συνδέεται άμεσα με τους στόχους και σκοπούς της εκπαίδευσης, ειδάλλως διαταράσσεται η ισορροπία και δίδεται περισσότερη έμφαση στον *διοικητισμό* (managerialism) (2003: 2). Εν συνεχεία, ο Sapre (2002: 102) θεωρεί ότι *«[...] η διοίκηση είναι μια ομάδα δραστηριοτήτων που κινούνται προς την αποδοτική και αποτελεσματική χρήση των πόρων του οργανισμού, ούτως ώστε να πετύχουμε τους στόχους του οργανισμού»*.

Έχει προκληθεί προβληματισμός αναφορικά με το γεγονός αν η εφαρμογή του επιστημονικού μάνατζμεντ συμβαδίζει με τους σκοπούς και τη λειτουργία του σχολείου. Ο Καμπουρίδης (2002) αποδέχεται τη συμβατότητα των δύο πεδίων μεταξύ τους



καθώς το νέο σχολείο πρέπει να είναι και αποτελεσματικό και αποδοτικό. Επιπλέον ο Bush (1999: 241) στην πλούσια αρθρογραφία του τονίζει ότι «Οι αρχές πεδίων, όπως της βιομηχανίας, εμπορίου, δημόσιας διοίκησης, διαφορετικών από την εκπαίδευση, προσαρμόζονται πριν εφαρμοστούν στο πεδίο της εκπαίδευσης». Οι Hallinger & Snidvongs (2009:9) ανασύρουν και συζητούν και οι ίδιοι το ζήτημα ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να διοικείται ως επιχείρηση και πρωτεύουσής σημασίας αναδεικνύεται το περιβάλλον του οργανισμού που πρόκειται να διοικηθεί. Παρατηρούν ότι διαφέρει η διοίκηση μιας επιχείρησης με αυτήν του σχολείου και συναινούν ότι η εκπαιδευτική διοίκηση απαιτεί πλήθος ικανοτήτων, όπως ηθικές, πολιτικές και τεχνικές (2009:25).

Οι Σαΐτης και Σαΐτη (2012:47-48) ορίζουν, αντιστοίχως, την εκπαιδευτική διοίκηση ως ένα σύστημα δράσης όπου ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επιχειρεί να συντονιστεί, να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς, με την ευρύτερη σχολική κοινότητα, να αξιοποιήσει όλους τους διαθέσιμους τυχόν πόρους, με σκοπό την επίτευξη των προγραμματισμένων εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών, καθώς και να αποτιμήσει ή τυχόν να επαναπροσδιορίσει τους αρχικώς τεθέντες στόχους και σκοπούς του σχολικού οργανισμού.

Κλείνοντας, άξια αναφοράς θεωρείται η παρατήρηση της Παπαχρήστου (2006:53) ότι «Η εφαρμογή των αρχών του επιστημονικού μάνατζμεντ στη σχολική μονάδα έχει αγνοηθεί πλήρως [...] Σε αντίθεση με άλλες χώρες όπου αναγνωρίστηκε ότι η εφαρμογή του στην εκπαίδευση οδηγεί σε κατευθύνσεις αποδοτικές και αποτελεσματικές».

Οι κυριότερες προσεγγίσεις της ηγεσίας στο πεδίο της εκπαίδευσης

Ως παρακίνηση της συγγραφής του συγκεκριμένου μέρους της εργασίας αποτέλεσε το συμπέρασμα των Leithwood et al. (2008:29) αναφορικά με το γεγονός ότι η ηγεσία αναγνωρίζεται πλέον ως ένας, καθοριστικής σημασίας, παράγοντας που συμβάλλει απόλυτα και επηρεάζει την απόδοση του σχολείου και των εκπαιδευόμενων. Ο μεγάλος όγκος πληροφοριών σχετικά με το θέμα της ηγεσίας έχει «γεννήσει» μια μεγάλη τυπολογία μοντέλων, όπου και κατεβλήθη προσπάθεια ταξινόμησης των μοντέλων (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Εντούτοις, θα αξιοποιηθεί η ταξινόμηση των μοντέλων των Leithwood et al. (1999). Η τυπολογία αριθμεί έξι τύπους ηγεσίας εντός των οποίων εμπίπτουν είκοσι έννοιες της ηγεσίας. Τα έξι μοντέλα/κατηγορίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι τα εξής: η *καθοδηγητική ηγεσία* (instructional), η *διοικητική* (managerial), η *μετασχηματιστική* (transformational), η *ηθική* (moral), η *συμμετοχική* (participative) και η *ενδεχομενική* (contingency) (Leithwood et al., 1999:7).

Η *καθοδηγητική ηγεσία* (instructional leadership), σύμφωνα με τους συγγραφείς, αποτελεί ένα είδος ηγεσίας που υιοθετούν οι ηγέτες και αναφέρεται συγκεκριμένα στις πρακτικές που ακολουθούν και οι ίδιοι αλλά και οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί σκοποί και στόχοι. Ειδικότερα, θεωρούνται μείζονος σημασίας η εκτέλεση της *αποστολής* του σχολείου και του προγράμματος, καθώς και η δυνατότητα καλλιέργειας συνθηκών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, προ-



κειμένου να επιτυγχάνεται η βελτίωση της μάθησης και της επίδοσης των μαθητών.

Η *διοικητική ηγεσία* (managerial leadership) υιοθετεί τη λογική του “εστιάζειν” σε τρεις συνιστώσες: τις λειτουργίες, δραστηριότητες και τους σκοπούς. Εάν ο ηγέτης/τις εστιάζει στις προαναφερθείσες συνιστώσες, τότε το έργο των μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί (Leithwood et al. 1999:14). Όπως εντοπίζεται εδώ, η έννοια της διοίκησης και της ηγεσίας ενυπάρχουν στην ίδια προσέγγιση.

Η *μετασχηματιστική ηγεσία* (transformational leadership). Η συγκεκριμένη προσέγγιση κινητοποιεί και μετασχηματίζει τους εργαζομένους. Ο Leithwood (1994) εντοπίζει 8 διαστάσεις στη μετασχηματιστική ηγεσία. Κεντρικό κορμό της εκπαιδευτικής ηγετικής πρακτικής αποτελούν «*Η δημιουργία του σχολικού οράματος, ο προσδιορισμός των στόχων, η παροχή διανοητικής παρακίνησης, η προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, η παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και αξίες του οργανισμού, την καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης, τη διαμόρφωση μιας γόνιμης σχολικής κουλτούρας, και την ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη των σχολικών αποφάσεων*» (Leithwood, 1994 στο Bush & Glover, 2003: 9). Σε αυτό το σημείο θα ήταν γόνιμο να αναρωτηθούμε κατά πόσο οι σχολικοί ηγέτες μπορούν πράγματι να επιφέρουν αλλαγές και να μετασχηματίσουν προς όφελος όλων τη σχολική μονάδα στην οποία προϊστανται, αν αναλογιστούμε το μέγεθος ελευθερίας κινήσεων που τους αποδίδεται και αν αυτή η ελευθερία τελικά υφίσταται ή παραμένει ακόμα αποκύημα της φαντασίας.

Η *ηθική ηγεσία* (moral leadership) *περιέχει κανονιστικές, πολιτικές και συμβολικές έννοιες της ηγεσίας* (10). Η ιδέα της συγκεκριμένης προσέγγισης ξεκινά από τις αξίες και την ηθική του σχολικού ηγέτη. Τι σημαίνει, όμως, ηθικό σχολείο; Ο Starratt (1991:185) τονίζει τη σημασία της δημιουργίας μιας ηθικής σχολικής μονάδας, καθώς θεωρείται επιβεβλημένο, και προτείνει τρία βασικά ζητήματα ηθικής, το ζήτημα της κριτικής, της δικαιοσύνης και την έννοια του “ενδιαφέροντος” (caring), ζητήματα πάνω στα οποία θα μπορούσε να δημιουργηθεί το ηθικό σχολείο.

Η *συμμετοχική ηγεσία* (participative leadership) αντιδιαστέλλει το παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας και υιοθετείται η λογική της συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων από όλους/ες. Η συμμετοχική ηγεσία, μέσα από τη μελέτη των συγγραφέων Leithwood et al. (1999), διαπιστώθηκε ότι συνδέθηκε με την αποτελεσματικότητα των οργανισμών. Επίσης, το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας μετατοπίζει τη σημαντικότητα του *ήρωα-ηγέτη* και μπαίνει στο προσκήνιο η έννοια της μοιραζόμενης ηγεσίας και της αλληλεπίδρασης σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού (εκπαιδευτικοί, γονείς και λοιπά ενδιαφερόμενα μέλη). Η συμμετοχική ηγεσία αποτελεί μια αμφίδρομη πορεία και όχι μια ατομική πορεία (Pearce & Conger, 2003:21).

Η *ενδεχομενική ηγεσία* (contingency leadership) στο πεδίο της εκπαίδευσης υιοθετεί τη φιλοσοφία του ότι ο ηγέτης ανταποκρίνεται σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε σχολικού περιβάλλοντος και όχι με μια ενιαία πολιτική άσκησης ηγεσίας, καθώς είναι εύκολο να κατανοηθεί πως κάθε σχολική μονάδα δεν έχει τα ίδια χαρακτηριστικά και τις ίδιες ανάγκες και λειτουργεί βάσει ενδεχόμενων καταστάσεων, ως εκ τούτου ο ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει να επιλέξει το κατάλληλο είδος ηγετικής συμπεριφοράς ανάλογα με την κατάσταση (Leithwood et al. 1999: 15). Η προαναφερθείσα



τυπολογία κατά Leithwood et al. (1999:8-15) αναφέρθηκε καθώς αποτελεί ένα πολύ συχνό μοντέλο αναφοράς ταξινόμησης των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Επιλογικά, το κομμάτι τούτο αφιερώθηκε πλήρως στο φαινόμενο της ηγεσίας και των τύπων της και το είδος της ηγεσίας που δυνητικά υιοθετεί ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, ώστε να τονισθεί το γεγονός της σημασίας της ηγεσίας. Όπως επισημαίνουν και οι Bush & Glover (2014) στην περίληψη του άρθρου τους, «[...] τα μοντέλα-τύποι ηγεσίας που αναπτύσσονται/εδραιώνονται είτε υπόκεινται στις τάσεις της εποχής, ωστόσο χρησιμεύουν στο να αντικατοπτρίζουν και να πληροφορούν αναφορικά με τις αλλαγές που προκύπτουν στην πρακτική της ηγεσίας της εκπαίδευσης».

Η νέα τάση και οι ανάγκες του σχολικού οργανισμού

Στο βιβλίο του ο Bass (1990) παρουσιάζει την πολυπλοκότητα της εννοιολόγησης του όρου “ηγεσία” και καταλήγει στα συμπεράσματά του ότι η ηγεσία αποτελεί την αλληλεπίδραση και την επίδραση που ασκείται στα μέλη, προκειμένου να επιτευχθεί ένας ορισθείς στόχος ή να επιλυθεί ένα ζήτημα. Σαφώς οι απαιτήσεις και τα καθήκοντα του διευθυντή αυξάνονται με γοργούς ρυθμούς, καθώς και παγιώνεται η πεποίθηση απομάκρυνσης του παραδοσιακού μοντέλου ηγέτη και η ύπαρξη ενός μοντέλου σύγχρονου και διαρκώς επικαιροποιήσιμου. Συνεπώς, προκύπτει το φαινόμενο της ψηφιακής ηγεσίας ή καλύτερα της *e-ηγεσίας* (Avolio & Kahai, 2003:325).

Αποτελεί, λοιπόν, πάγια πεποίθηση και αίτημα η προετοιμασία των σημερινών διευθυντών, ώστε να ανταποκριθούν στις ηλεκτρονικές και μη ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η τεχνολογία της πληροφορίας προβάλλεται ως το άγιο δισκοπότηρο, ειδικά στις τρέχουσες συγκυρίες, και το σχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον καθίσταται, αν όχι παρωχημένο, ιδιαίτερας αμελητέο. Τα ηλεκτρονικά εργαλεία λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος και οι διευθυντές πρέπει να είναι σε θέση να τα εισάγουν και να τα αξιοποιήσουν στο έπακρο.

Η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών αποτελεί πεδίο δόξης λαμπρό και μια πρόκληση ταυτόχρονα. Όπως πολύ παραστατικά επισημαίνει ο Schoeny (2002:246), «[...] δεν είναι όλοι οι ηγέτες στην εκπαίδευση πλήρως έμπειροι στις εκπαιδευτικές τεχνολογίες, η επιτυχής εφαρμογή των ΤΠΕ παρουσιάζει νέες προκλήσεις και η εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ είναι μια συνεχώς αναπτυσσόμενη διαδικασία».

Οι ηγέτες στο πεδίο της εκπαίδευσης δεν πρέπει να έχουν έναν αποκλειστικό διεκπεραιωτικό ρόλο, ειδικά στην τρέχουσα συγκυρία. Οι διευθυντές επιφορτίζονται με περισσότερα καθήκοντα, τα οποία και υπερβαίνουν τη στείρα διοίκηση του σχολικού οργανισμού. Οι διευθυντές οφείλουν να αποβάλουν τον μανδύα της αυθεντίας και να αντιληφθούν ότι ο ρόλος τους πλέον καθίσταται διαμεσολαβητικός και οριζόντιος,¹ ικανοποιώντας τις ανάγκες όλων των ενδιαφερόμενων μερών. Πριν, ωστόσο, αναφερθεί ο ρόλος των διευθυντών και της επιτυχούς διοίκησης στην εφαρμογή των

1. Οριζόντιος υπό την έννοια της μη αυστηρής ιεραρχικής δομής.



ΤΠΕ, είναι ωφέλιμο να συζητηθούν και οι ανάγκες των εκπαιδευομένων. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων είναι πρωταρχικής σημασίας και ουχί δεδομένες.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες, συναρτήσει του βαθμού συνειδητοποίησής τους από πλευράς των εκπαιδευομένων, διακρίνονται σε τρία είδη, ήτοι τις *συνειδητές και ρητές, τις συνειδητές και μη ρητές* και, τέλος, *τις λανθάνουσες* (Sava, 2012:17; Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012:64; Βεργίδης, 2008: 33). Οι ανάγκες πρέπει να ιδωθούν υπό το πρίσμα όχι της ασυμφωνίας μεταξύ της υπάρχουσας κατάστασης και του επιθυμητού αποτελέσματος, αλλά, αντιθέτως, ο σκοπός οφείλει να είναι η επίτευξη καλύτερων επιδόσεων και στόχων (Sava, 2012: 29; Watkins et al., 2012:21). Η διερεύνηση των αναγκών αφορά στον εντοπισμό των ελλειμμάτων με σκοπό την υποβοήθηση στη διάγνωση της εκπαιδευτικής ανάγκης (Gravani, 2007; Barnazette, 2006). Η διερεύνηση αναγκών διατρέχεται σε φάσεις, πραγματοποιείται η συλλογή πληροφοριών, αναλύονται οι πληροφορίες και, τέλος, αναπτύσσεται η εκπαιδευτική παρέμβαση (Γιαννακοπούλου, 2014).

Η ενεργητική συμμετοχή των ωφελουμένων είναι απαραίτητη σε όλο τον σχεδιασμό του προγράμματος, καθώς, αν δεν ληφθούν υπόψη οι “φωνές” τους, υπάρχει κίνδυνος να νιώσουν συναισθήματα όπως περιθωριοποίηση (Gravani, 2007). «*Η διερεύνηση αναγκών οριοθετεί και ευθυγραμμίζει τους πόρους με τη στρατηγική, [...] θέτει στόχους και παρέχει δεδομένα [...] για τη λήψη αποφάσεων*»(Sleezer et al., 2014: 24).

Ως εκ τούτου, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα άυλο περιβάλλον, το οποίο διοικείται με στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών και μη αναγκών των εκπαιδευομένων, πρέπει το σχολείο να πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Η κυριότερη εξ αυτών είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να ευνοεί την εκπαιδευτική διαδικασία και οι διευθυντές να είναι έτοιμοι να επιβραβεύσουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (Schoeny, 2002). Ουσιαστικά, οι προϋποθέσεις στο να διοικηθεί ορθά ένας σχολικός οργανισμός οφείλουν να κατέχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- ♦ Προσαρμοστικότητα στη συνεχή αλλαγή
- ♦ Ακρόαση και αντιμετώπιση των εντοπισμένων ζητημάτων
- ♦ Επίγνωση του μέλλοντος
- ♦ Σχεδιασμός μιας κουλτούρας που εκτιμά τη μάθηση
- ♦ Σαφή αίσθηση του οράματος
- ♦ Ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας
- ♦ Αίσθηση ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης
- ♦ Ικανότητα παρακίνησης μέσω της προσωπικής ενέργειας (Gibson, 2002: 321 όπ. αναφ. στο Teare et al., 1998).



Άυλη διοίκηση και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εφεξής ΣΔΕ, εκκίνησαν τη λειτουργία τους ως δομή εκπαίδευσης ενηλίκων το 2000. Σήμερα αριθμούν 62 σχολεία στο σύνολο και απευθύνονται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, οι οποίοι παρακολουθούν δύο ετήσιους κύκλους σπουδών με σκοπό την απόκτηση του απολυτήριου του γυμνασίου, το οποίο είναι απόλυτα ισότιμο και ισάξιο με το απολυτήριο της τριετούς φοίτησης γυμνασίου.

Σύμφωνα με τον κανονισμό και το πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ και όπως αναφέρει το άρθρο 3 της ΑΔΑ: 76ΦΤ9-Ξ2Ν, οι βασικές αρχές τους είναι οι ακόλουθες:

- α. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο.
- β. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προστάθειά τους οι εκπαιδευόμενοι, πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.
- γ. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών απαιτούν πολυεπίπεδο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί.

Στη βάση, λοιπόν, των ανωτέρω, αναρωτιέται ο καθείς πώς η διοίκηση μπορεί να διαδραματίσει έναν κομβικό ρόλο, ειδικά κατά την περίοδο έκτακτων καταστάσεων, όπως αυτή της πανδημίας, και να διατηρήσει το ενδιαφέρον και να καλύψει τα είδη των αναγκών τους.

Κατά τη διάρκεια της υγειονομικής πανδημίας τα σχολεία σε ολόκληρο τον πλανήτη έκλεισαν προς αποφυγή της διασποράς. Συγκεκριμένα στην Ελλάδα, όλες οι σχολικές δομές, συμπεριλαμβανομένων και των ΣΔΕ, έκλεισαν στις 10 Μαρτίου 2020 και επανεκκίνησαν την λειτουργία τους στις 18 Μαΐου 2020. Κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού και της καραντίνας, οι μαθητές των σχολείων χρησιμοποιούσαν τα ηλεκτρονικά εργαλεία και πλατφόρμες, ώστε να επικοινωνούν με τη διοίκηση του σχολείου. Αντιθέτως, για τα ΣΔΕ δεν υπήρξε καμία σοβαρή πρόβλεψη διατήρησης της συνοχής και της συνέχειας της σχολικής ζωής. Ευθύνες δεν επιρρίπτονται στους διευθυντές των ΣΔΕ, καθώς, με τα ελάχιστα εργαλεία που τους δόθηκαν, προσπάθησαν να διατηρήσουν και να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων τους.

Οστόσο, λόγω των συγκυριών ανέκυψε ένα τεράστιο ζήτημα προς συζήτηση και αυτό είναι του ψηφιακού χάσματος από πλευράς όχι μόνο των διευθυντών των ΣΔΕ αλλά και από πλευράς των εκπαιδευομένων. Το ψηφιακό χάσμα ορίζεται, περιληπτικά, ως η κατάσταση στην οποία κάποιοι έχουν πρόσβαση στα ηλεκτρονικά εργαλεία και κάποιοι άλλοι όχι. Η συγκεκριμένη κατάσταση προκύπτει λόγω διαφόρων παραμέτρων, όπως έλλειψη ίντερνετ, έλλειψη χρόνου, χρημάτων, κατάλληλων δεξιοτήτων κτλ. (van Dijk, 2006).

Τα περισσότερα ΣΔΕ στην Ελλάδα και οι διευθυντές υιοθέτησαν τη λογική του e-mail για την ενημέρωση των εκπαιδευομένων τους. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν οι επίσημες ιστοσελίδες των ΣΔΕ ή κάποια ιστολόγια, ώστε να αναρτώνται οι αποφά-



σεις του Υπουργείου και κάποιο ενδεικτικό υλικό από τους καθηγητές των ΣΔΕ. Με αυτούς του τρόπους καταβλήθηκαν προσπάθειες από τους διευθυντές, ώστε η άυλη διοίκηση να καταφέρει να φέρει εις πέρας το δύσκολο έργο της παρακίνησης και της διατήρησης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων.

Βέβαια, η προαναφερθείσα λογική έρχεται σε ευθεία αντίκρουση με αυτά που έλαβαν χώρα στα υπόλοιπα σχολεία της δευτεροβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης. Γίνεται λόγος συνεχώς για τη δημιουργία σχολικών ηγετών του 21ου αιώνα, οι οποίοι θα διατηρούν ένα υγιές σχολικό κλίμα και θα είναι πλήρως εναρμονισμένοι με τις επιταγές της κοινωνίας της πληροφορίας.

Η πανδημία ανέσυρε το φλέγον ζήτημα του ψηφιακού χάσματος και ίσως και μιας άκαμπτης άυλης διοίκησης εν γένει. Σίγουρα οι προβληματισμοί που προκύπτουν στο πεδίο της διοίκησης των σχολικών οργανισμών των ΣΔΕ είναι αρκετοί και καίριοι και επιδέχονται πολλαπλών λύσεων, με την προϋπόθεση να είναι “ανοιχτά” όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Λόγω των έκτακτων συνθηκών, είναι απολύτως βέβαιο ότι τα ΣΔΕ θα ξανακλείσουν και ουδείς γνωρίζει τι μέλλει γενέσθαι για την εύρυθμη λειτουργία τους.

Οι διευθυντές/ηγέτες των ΣΔΕ θα πρέπει να κάμψουν οποιαδήποτε άρνηση ή αντίθεση επί της άυλης διοίκησης και να αντιμετωπίσουν την εξ αποστάσεως συνθήκη ως *quid pro quo*. Σίγουρα, απαιτείται μια συνολική προσπάθεια και όχι ατομικότητα, καθώς το περιβάλλον των ΣΔΕ είναι ιδιαίτερης φύσης και σίγουρα το ψηφιακό χάσμα είναι αρκετά μεγαλύτερο συγκριτικά με άλλες δομές εκπαίδευσης. Απαιτείται οργανωμένη και συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση, που θα αφορούν τους διευθυντές των ΣΔΕ. Η επιμόρφωση αυτή δεν πρέπει να περιορίζεται σε τετριμμένες θεματικές, αλλά κυρίως σε συνδυασμό προγραμμάτων που αφορούν την άυλη διοίκηση και τις εξ αποστάσεως εκπαιδευτικές πρακτικές.

➤ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη βάση των προαναφερθέντων, κρίνεται ως κριτικής σημασίας η μετάβαση πλέον σε ένα νέο μοντέλο διοίκησης, αυτό της άυλης, προκειμένου να είναι επιτυχημένο το μοντέλο και να μην υπάρχουν δυστοκίες. Οι περισσότεροι διευθυντές/ηγέτες, ενδεχομένως, είναι προσκολλημένοι στην παλιά λογική της ηγεσίας και αδυνατούν να προσχωρήσουν στην ψηφιακή εποχή, είτε λόγω έλλειψης των κατάλληλων δεξιοτήτων, είτε επειδή αναμένουν ότι το “όλον” που διοικούν, θα ακολουθήσει το ρεύμα της εποχής από μόνο του. Συμφωνώντας με τον Fisk (2002, σ. 45), οι ηγέτες/διευθυντές *«Αντί να προσαρμόσουν την κεραία τους, ή να την κάνουν ψηφιακή, ελπίζουν ότι η λήψη των στρατηγικών αναλογικών τηλεοπτικών δεδομένων (σημάτων) τους θα βελτιωθούν»*.

Επίσης, να καταστεί σαφές ότι η παλιά πρακτική της ανυπαρξίας της επικοινωνίας μεταξύ των διευθυντών και της σχολικής κοινότητας δεν απέδωσε κανένα αποτέλεσμα και να υιοθετηθεί η νοοτροπία του “επικοινωνείν” με τα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέρη. Με άλλα λόγια, να καλλιεργηθούν δυνατότητες παρωθήσης των



εκπαιδευομένων και το αίσθημα της εμπιστοσύνης. Τέλος, στα πλαίσια του “επικοινωνεῖν” και της συνεργασίας όλων, να διερευνηθούν ποιες είναι οι δυνατότητες και πού εμφανίζονται τα εμπόδια προς επίτευξη της ποιότητας.

Επιλογικά, υπάρχει σίγουρα η δυνατότητα να δημιουργηθεί ένα συνεκτικό πλαίσιο ουσιαστικής επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων και δη των ΣΔΕ, πόσο μάλλον εφάμιλλο των πρακτικών των άλλων χωρών. Χρειάζεται όχι μόνο πολιτική βούληση αλλά και μια ώριμη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, προκειμένου να εφαρμοστούν οι αλλαγές.

Βιβλιογραφία

- Agarawal, R.D. (1982). *Organization and management*. New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited.
- Avolio, B.J. & Kahai, S.S. (2003). Adding the “E” to E-Leadership: How it May Impact Your Leadership. *Organizational Dynamics*, 31(4), 325-338.
- Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment: Methods, tools, and techniques*. New York: J. Wiley & Sons.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stodgill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School leadership and management*, 34(5), 553-571.
- Bush, T. & Bell, L. (2002). *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (1999). Crisis or Crossroads? The discipline of Educational Management in the 1990s. *Educational Management Administration and Leadership*, 27(3), 239-252. doi: 10.1177/0263211X990273002.
- Creswell, J.W. (2011). Ανασκόπηση βιβλιογραφίας. Στο: Χ. Τσορμπατζούδης (Επιμ.), *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* [Designing, conducting and evaluating quantitative and qualitative research] (σσ. 112-145). Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., & Jackson, P. R. (2008). *Management Research* (3rd ed.). London: Sage.
- Everard, B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management* (4th ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Fisk, P. (2002). The making of a digital leader. *Business Strategy Review*, 13(1), 43-50.
- Gibson, I. W. (2002). Leadership, technology, and education: achieving a balance in new school leader thinking and behavior in preparation for twenty-first century global learning environments. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11(3), 315-334. doi: 10.1080/14759390200200140.
- Gravani, M. N. (2007). Unveiling professional learning: shifting from the delivery of courses to an understanding of the processes. *Teaching and Teacher Education*, 23, 688-704.
- Griffin, R. (2013). *Management*. (11th ed.). Mason, Ohio: South-Western Cengage Learning.
- Hallinger, P. & Snidvogs, K. (2009). Educating leaders. Is there anything to learn from Business Management? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(1), 9-31. doi: 10.1177/1741143207084058



- Hannagan, T. & Bennet, R. (2008). *Management: Concepts & practices*. (5th ed.). Financial times Prentice Hall.
- Koontz, H., Donnell, C. (1984). Οργάνωση και Διοίκηση, Αθήνα: Παπαζήση.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steibach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Morgan, G. (2006). *Images of organization*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Pearce, G.L. & Conger, J.A. (2003). *Shared leadership: reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sava, S. (2012). *Needs analysis and programme planning in adult education*. Barbara Budrich Publishers.
- Sapre, P. (2002). Realizing the potential of education management in India. *Educational Management Administration and Leadership*, 30(1), 101-108. doi: 10.1177/0263211X020301001.
- Schoeny, Z. G. (2002) Leadership of Information Technology in Education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11(3), 245-251, doi: 10.1080/14759390200200135.
- Sleezer, C. M., Russ-Eft, D. F. & Gupta, K. (eds) (2014). Overview of Needs Assessment, in *A Practical Guide to Needs Assessment*. Wiley, San Francisco, CA.
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2):185-202.
- UNESCO. (2002). *Open and Distance Learning: Trends, policy and strategy considerations*. Paris: UNESCO.
- van Dijk, J. A.G.M. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics* 34(4-5), 221-235.
- Watkins, R., West-Meiers, M., & Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs: Essential tools for collecting information, making decisions, and achieving development results*. Washington, DC: World Bank.
- Βεργίδης, Δ. (2008α). Διερεύνηση Εκπαιδευτικών Αναγκών. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων – Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σσ. 26-42), Τόμος Γ΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2014). Οργάνωση και διοίκηση φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης. Στο: Ε. Γιαννακοπούλου (Επιμ), *Οδηγός Μελέτης για την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης*, (σσ. 384-408). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καμπουριδής, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). (2014). Ανακτήθηκε από:
http://www.gsae.edu.gr/attachments/article/1100/%CE%9A%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3_%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%91%CE%A3%20%CE%A3%CE%94%CE%95%20%20%CE%99%CE%BF%CF%8D%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%82%202014.pdf
- Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.



- Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης* (2η έκδ.). Αθήνα: Έλλην.
- Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαχρήστου, Μ. (2006). Η ηγεσία του Ελληνικού σχολείου και η παρέμβαση της στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Στο *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 37, Απρίλιος, 52-58.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τεγόπουλου-Φυτράκη *Ελληνικό λεξικό* (3η έκδ.). (1990). Αθήνα: Τεγόπουλος-Φυτράκης.